

Transformaciones del currículo contemporáneo: Diversidad cultural, innovación pedagógica, tensiones filosóficas y sentido social

Transformations of the contemporary curriculum: Cultural diversity, pedagogical innovation, philosophical tensions, and social purpose

William Yesid Palencia Angarita ^{a*}, Mayosmary Grimaldy Suárez ^b

^{a b} Universidad de Panamá “Hacia la Luz”, Ciudad de Panamá, Panamá

Recibido el 16 de agosto del 2025, aceptado el 12 de septiembre del 2025, en línea el 21 de septiembre del 2025.

Resumen

El presente ensayo aborda las transformaciones del currículo contemporáneo a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas. Diversidad cultural, innovación pedagógica, tensiones filosóficas y sentido social. El propósito es reflexionar críticamente acerca de los desafíos del currículo en contextos educativos heterogéneos, complejos y dinámicos. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo de tipo hermenéutico que comprende el análisis de contenido de fuentes teóricas contemporáneas. Estas abordaron las pedagogías críticas, los enfoques interculturales, las propuestas innovadoras y filosóficas del currículo. Las técnicas empleadas fueron la categorización de temas y el contraste argumentativo. Los principales hallazgos sugieren que el currículo debe superar esquemas homogéneos, integrar saberes diversos y favorecer una educación contextualizada, crítica y ética. Asimismo, se identificaron tensiones entre la estandarización y la singularización, entre la técnica y la formación, lo que implica un razonamiento de las finalidades de los sistemas escolares. Se argumenta que el currículo debe dirigirse hacia una construcción democrática, intercultural y transformadora que articule el conocimiento, la identidad y la justicia social. Esta reflexión invita a resignificar el acto educativo como una práctica ética y política que sitúe al sujeto y su contexto como ejes del proceso formativo.

Palabras clave: currículo contemporáneo, innovación educativa, diversidad cultural, educación intercultural, competencias del siglo XXI.

Abstract

This essay explores the transformations of the contemporary curriculum through four interrelated dimensions: cultural diversity, pedagogical innovation, philosophical tensions, and social meaning. Its purpose is to critically reflect on the challenges that the curriculum faces in heterogeneous, complex, and dynamic educational contexts. To this end, a qualitative hermeneutic study was conducted, based on content analysis of contemporary theoretical sources addressing critical pedagogies, intercultural approaches, and innovative and philosophical curriculum frameworks. The main techniques employed were thematic categorization and argumentative contrast. The findings suggest that the curriculum must transcend homogeneous frameworks, integrate diverse forms of knowledge, and promote a contextualized, critical, and ethical education. Additionally, the study identifies key tensions between standardization and singularization, as well as between technical approaches and humanistic formation, which demand a reconsideration of the purposes of school systems. It is argued that the curriculum should move toward a democratic, intercultural, and transformative construction that articulates knowledge, identity, and social justice. This reflection invites a redefinition of the educational act as an ethical and political practice that places the subject and their context at the core of the formative process.

Keywords: contemporary curriculum, educational innovation, cultural diversity, intercultural education, 21st-century skills.

Autor para correspondencia: [william-y.palencia-a@up.ac.pa](mailto:wiliam-y.palencia-a@up.ac.pa)

Publicado por IDICAP Pacífico. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC

<http://creativecommons.org/licencias/by-nc/4.0/>

1. Introducción

En el escenario contemporáneo, caracterizado por la complejidad, la incertidumbre y la multiplicidad de identidades, el currículo se presenta como un campo de disputa simbólica, política y pedagógica. Más allá de ser un simple instrumento técnico de planificación educativa, se constituye como una construcción social cargada de significados, decisiones y tensiones. En este contexto, el propósito de este ensayo es reflexionar críticamente sobre las transformaciones del currículo contemporáneo, basándose en cuatro dimensiones fundamentales. Diversidad cultural, innovación pedagógica, tensiones filosóficas y sentido social. Desde esta perspectiva, estas dimensiones no solo constituyen los ejes estructurantes del debate curricular actual, sino que nos permiten caracterizar los desafíos, contradicciones y potencialidades de una educación que se precie de ser justa, inclusiva y transformadora.

Estas dimensiones no solo constituyen ejes estructurantes del debate curricular actual, sino que permiten caracterizar los desafíos, contradicciones y potencialidades de una educación justa, inclusiva y transformadora. El abordaje al tema está enmarcado en una perspectiva cualitativa, hermenéutica y crítica, a partir de la revisión de autores contemporáneos con un enfoque teórico y metodológico. En este sentido, se hace indispensable mencionar a Pinar (2021), quien reconfiguró al currículo como experiencia vivida, autobiográfica y política, a Carbonell (2015), quien recupera pedagogías activas, inclusivas y emancipadoras, a Ortiz (2019) y Galeano (2020), quienes presentan propuestas curriculares comprensivas, pertinentes y situadas. También se consideran los aportes de Mateo y Lim (2022), quienes desde el BID proponen competencias del siglo XXI como base para una educación equitativa, de Cano (2023) y Del Arco (2022), quienes analizan la interculturalidad como criterio para reconfigurar el currículo. Barreto (2009), quien examina tendencias y rupturas en los sistemas educativos latinoamericanos y de Gil (2018), quien explora las tensiones estructurales que atraviesan el diseño curricular. A ellos se sumó el estudio de del Arco (2022), que aporta una visión profunda de la educación intercultural desde un enfoque de transversalidad curricular.

Este ensayo sostiene como tesis central que las transformaciones curriculares deben orientarse hacia la construcción de un proyecto educativo democrático, intercultural, innovador y éticamente comprometido, capaz de responder a los desafíos de un mundo cambiante. Para ello, se plantea dejar atrás los enfoques tecnocráticos, monoculturales y estandarizados, abriendo paso a una lógica dialógica, situada y transformadora. La reflexión se organiza en tres ejes. En primer lugar, se observará la necesidad de un currículo del principio formativo y ético que pueda abrazar la diversidad cultural. En segundo lugar, se considerará la innovación pedagógica y las competencias con relación a la redefinición de las prácticas educativas. En tercer lugar, se enfatizarán los cambios en las tensiones filosóficas y el significado social del currículo como claves para la resignificación del acto educativo. Cabe destacar que se espera contribuir no solo a la discusión teórica, sino también a la práctica pedagógica y la toma de decisiones escolares.

En consecuencia, la estructura y forma del ensayo sigue una lógica de problematización y argumentación crítica, abordando en cada sección una dimensión del currículo contemporáneo con sus teorías clave, análisis y propuestas transformadoras. La intención no es cerrar la discusión, sino abrir nuevas preguntas y rutas hacia una educación ética, plural y humanizadora. La intención no es clausurar la discusión dado que las perspectivas aquí reunidas representan solo una parte de las alternativas de reflexión sobre cada tema, sino abrir nuevas preguntas y senderos respecto a la educación en clave ética, plural y humanizadora. Por lo tanto, este ensayo es presentado como una invitación a considerar el currículo no solo como un contenedor de contenidos y métodos, sino una empresa cultural, política y pedagógica en la medida en que emprende un compromiso por construir una nueva y justa sociedad.

2. Desarrollo

2.1 Curriculo y diversidad cultural: entre la inclusión y el reconocimiento

El desafío actual del currículo contemporáneo radica en su capacidad de dar respuesta a la diversidad que caracteriza a las sociedades de hoy en día. Esta diversidad no se limita a diferencias étnicas, lingüísticas o religiosas, sino que incluye múltiples modos de ser e imaginar el mundo. Por tanto, se hace urgente un currículo que no erija la homogeneización como principio rector, sino que reconozca, valore y dialogue con la pluralidad de saberes, lenguas e identidades presentes en el aula.

Cano (2023), en su análisis sobre diversidad curricular e interculturalidad, sostiene que una escuela democrática no puede edificarse sobre la base de un currículo monocultural y cerrado, sino que debe abrirse paso a la participación activa de todas las voces. Este planteamiento coincide con la propuesta de Del Arco (2022), quien distingue niveles de interculturalidad en el currículo desde el asistencialista hasta el transformador siendo este último el que verdaderamente promueve justicia curricular. Dicho currículo no se limita a agregar contenidos sobre otras culturas, sino que tambalea la hegemonía epistemológica occidental y se abre a otras formas de producir conocimiento.

En esta línea crítica, Del Arco (2022) advierte que no basta con sumar contenidos: la interculturalidad debe transversalizar todas las áreas y niveles de decisión pedagógica. Esto implica cambiar los criterios de selección de contenidos, los enfoques didácticos y los procesos de evaluación, de tal modo que pase a aportar lógicas de equidad, pertinencia y reconocimiento. En el mismo sentido, Ortiz (2019), plantea que los modelos curriculares deben estar en función de las realidades culturales y sociales de los territorios en los cuales se implementan. Para este autor, la construcción de un currículo contextualizado implicaba una mirada situada que incorpora la participación comunitaria y el diálogo de saberes. Esta postura cuestiona los currículos centralizados y homogenizados, puesto que dicha estandarización ignora la diversidad real de las comunidades escolares. De igual manera, se plantea la reconfiguración del currículo como un proyecto político y cultural, desde el cual interpelar a las relaciones de poder en la educación.

Barreto (2009), también aporta a esta perspectiva al analizar las tensiones entre tendencias curriculares universales y realidades locales en América Latina. Advierte que muchas reformas han fallado precisamente por esto, porque no han edificado desde esa diversidad de contextos, imponiendo modelos externos sin mediación intercultural. En su propuesta, lo curricular debe constituir, entonces, un espacio de encuentro particularmente intercultural, donde se aborde, reflexione, cruce, recupere y valide la diversidad de la experiencia y de los saberes.

Para concluir, el tema de la inclusión de la diversidad cultural en el currículo, no se trata solo de justicia social, sino de calificación. Un currículo que discrimine por razones étnicas o de género jamás podrá considerarse equitativo. Mejorar significa que todos los estudiantes deberían poder recibir educación de calidad, con un nivel de competencias como la empatía, la comunicación intercultural y la ciudadanía global. Esta última disciplina, por ejemplo, es fundamental en sociedades de migración, movilidad social e interconexión global. Por lo tanto, la implementación de un currículo que reconozca y articule la diversidad cultural es una cuestión urgente, ética, pedagógica que necesita voluntad política, capacitación docente y la participación activa de la comunidad educativa.

2.2 Innovación pedagógica y currículo por competencias: repensar la enseñanza en el siglo XXI

El cambio de paradigma educativo en el siglo XXI ha recolocado la necesidad de renovar las prácticas pedagógicas tradicionales en torno al eje del currículo. Ya no se trata únicamente de incorporar tecnologías digitales o desarrollar competencias técnicas específicas, sino de transformar el sentido, los objetivos y los métodos del acto educativo. Así, el currículo se redefine como una estructura viviente que integra saberes, destrezas, debilidades, valores y virtudes de manera complejamente integral y situada.

Carbonell (2015), en su obra *Pedagogías del siglo XXI*, expone que las nuevas pedagogías deben ser inclusivas, colaborativas, críticas y centradas en el estudiante. Entre sus propuestas más relevantes se encuentran el aprendizaje basado en proyectos, la integración de las inteligencias múltiples, la pedagogía de la cooperación y el enfoque sistémico. Todas ellas representan un quiebre con el modelo anterior, en el cual el estudiante era visto como un ser pasivo que empleaba la memorización para cumplir con los requerimientos del docente. Con las nuevas alternativas, el aprendizaje se modela como una experiencia en la que el sujeto es protagonista y las actividades poseen sentido y pertinencia en su proceso académico.

En virtud de lo anteriormente expuesto, en la misma línea, se encuentra el documento elaborado Mateo y Lim (2022), el Banco Interamericano de Desarrollo propone un currículo que actualmente prepare a los estudiantes a enfrentar los desafíos del siglo XXI, que se abocan a al desarrollo de habilidades críticas, a la resolución de problemas, a la creatividad, a la comunicación efectiva, a la colaboración. Tal enfoque implica una necesaria radicalización de los contenidos y de las modalidades de enseñanza y evaluación. No se trata de acumular datos o informaciones ya dadas sino de aprender a pensar, a convivir y a incidir en el mundo viviendo.

Además, desde una perspectiva técnico pedagógica, el diseño curricular por competencias implica una planeación rigurosa que articule capacidades, contenidos, teorías, prácticas y evaluación de una forma integrada y significativa. La autora Vargas (2008), afirma que el diseño curricular basado en competencias es un documento construido a partir de la descripción del perfil profesional y que refleja la coherencia entre las necesidades sociales, del mercado y los procesos formativos de las instituciones. Para la autora este diseño es más flexible porque le permite responder a los cambios del entorno social, tecnológico y profesional, ya que la formación por competencias es un proceso en el que se ha de considerar al estudiante un ser integral. Por su parte, esta visión refuerza y hace necesaria la implementación de estructuras curriculares flexibles, modulares y centradas en el logro de aprendizajes relevantes para la vida, el trabajo y la ciudadanía. Un enfoque totalmente diferente a los tradicionales porque estos últimos estaban centrados en la transmisión de contenidos.

En esta línea, la UNED (s.f.) describe la formación por competencias como aquella orientada al saber hacer, que promueve la transferencia de aprendizajes a contextos reales y el desarrollo integrado de recursos cognitivos, afectivos y sociales. No obstante, este modelo enfrenta retos, como la falta de formación docente en este paradigma y la rigidez de los sistemas de evaluación, que muchas veces no permiten demostrar la excelencia competencial. Los sistemas educativos que se sustentan en competencias no son ajenos a problemas y desafíos. Basta recordar que muchos profesores han sido formados en un paradigma diverso y no están debidamente entrenados y preparados. Al mismo tiempo, el rígido sistema de evaluación no da oportunidades a todos los estudiantes para demostrar su excelencia competente. Muchas instituciones no tienen condiciones estructurales apropiadas, pero cuando se entiende y se aplica bien, el enfoque por competencias aporta innegables beneficios pedagógicos.

Galeano (2020), retoma esta discusión al proponer un modelo curricular investigativo e integrador, que supere la fragmentación disciplinar y promueva el aprendizaje situado. Para este autor, la innovación curricular debe estar anclada en la realidad de los estudiantes, atender a los problemas del contexto y propiciar el pensamiento crítico. Esta visión se complementa con las propuestas de Ortiz (2019), quien sugiere que todo proceso de innovación curricular debe sustentarse en el diálogo entre saberes, la reflexión pedagógica permanente y la participación activa de los actores escolares.

En consecuencia, la innovación pedagógica no debe entenderse como una moda o una receta, sino como una postura ética y epistemológica que alinee los fines educativos con los medios para alcanzarlos. Innovar, por lo tanto, en palabras de Carbonell (2015), es comprometerse con una educación transformadora que sitúe a los sujetos docentes y estudiantes como protagonistas del conocimiento. Es decir, crear espacios flexibles, respetuosos de la diversidad, lúdicos y acogedores, en los que la enseñanza sea una práctica dialógica, creativa y liberadora. Finalmente, el tránsito hacia un currículo por competencias, basados en pedagogías innovadoras, implica repensar los dispositivos

de evaluación. No solo se trata de costear resultados a partir de pruebas estandarizadas, sino de medir proceso, aprendizajes significativos y capacidades de transferir los conocimientos a nuevos contextos. Todo ello afecta las maneras de planificar, enseñar, retroalimentar y de promover una cultura institucional donde se entienda que el aprendizaje es una construcción y no una sola acumulación de información.

2.3 Tensiones filosóficas y dilemas curriculares: entre la normatividad y la emancipación

En términos generales, el currículo, como construcción política y pedagógica, está marcado por profundas tensiones filosóficas que reflejan la contradicción entre las finalidades normalizadoras de los sistemas educativos y la defensa de la formación humana. Si bien esta contradicción no es nueva, las problemáticas contemporáneas le han otorgado mayor visibilidad y urgencia. Asuntos como la instrumentalización del conocimiento, la estandarización de los aprendizajes, la enajenación del saber del sujeto destinatario, la desaparición de la dimensión ética del acto educativo, la subordinación de la escuela a otros intereses, forman algunos de los dilemas que deben ser establecidos desde una mirada más filosófica.

Desde la teoría crítica del currículo, es fundamental subrayar que los modelos de diseño no son neutrales, son ideológicos porque responden a rationalidades específicas que se relacionan con visiones ideales, epistemológicas y filosóficas sobre el mundo. En palabras de Casarini (s.f.), la rationalidad del diseño curricular no radica únicamente en la claridad metodológica de sus etapas, sino en su capacidad para generar reflexión sobre finalidades, condiciones contextuales y posibilidades reales de cambio educativo. Desde esa perspectiva, es posible establecer una tensión entre la normatividad técnica del currículo, entendida como un plan cerrado y acabado, más dialéctica y emancipatoria que reconoce la necesidad de mediar entre diseño y práctica en el desarrollo curricular. En esa comprensión, el currículo, por lo tanto, no puede ser leído como un conjunto de instrucciones y órdenes, sino enmarcarlo como un campo en disputa que requiere un compromiso crítico y ético.

Gil (2018), propone la lectura crítica del currículo, el cual es un campo de tensiones productivas, entre instrucción y formación, entre control y libertad, entre reproducción y transformación. Si estudiamos el currículo de esta manera, no se trata solamente de una técnica antropológica, sino de un campo de batalla de antagonismo ideológico, en el que se define qué se enseña y quién enseña. Detalla que negociar esas tensiones es posible únicamente con una perspectiva crítica que entrelace los fines sociales de la educación, con la autonomía de las personas y la diversidad de saberes.

Pinar (2021), señala que la tarea de transformar el currículum en una experiencia vivida, de superar la teoría mediante la práctica, concibe el currículum no como una lista de temas, sino como una narrativa encarnada que habla sobre la trayectoria personal, histórica y social. El autor destaca el papel de la subjetividad en el aprendizaje y plantea la tarea de dar la interpretación crítica de la historia, proyectarse hacia el futuro y transformar el presente. Esta visión se contrapone a los abordajes tecnocráticos que reducen el currículo a su mínima expresión y vacían su densidad ético política existencial. El autor apuesta a un currículo que habilite la construcción de sentido, la conciencia crítica y el cuidado del otro.

En esta misma línea, las tensiones curriculares no pueden ser eliminadas o ignoradas, pero sí asumidas como elementos que revisten toda práctica educativa. Por un lado, Carbonell (2015), a través de la negación, identifica dicha característica en el sentido de que la pedagogía del siglo XXI no puede existir, salvo que lo haga como tal, es decir, al reconocer estas contradicciones y construir enclaves dialógicos de creación colectiva. Una educación orientada a la emancipación no evade el conflicto, sino que lo transforma en oportunidad de liberación. La filosofía de la educación se convierte en un instrumento clave para este movimiento, ya que puede ayudar a hacer del currículo un lugar de posibilidad y no sólo de norma.

Asimismo, Ortiz (2019), señala que los modelos curriculares, además, deben ser capaces de articular saber científico con saber ético, conocimiento con sentido humanista y formación académica con compromiso social. Esta integración epistemológica busca superar la fragmentación disciplinar y fomentar un pensamiento complejo y situado. Dicha integración solo será posible si se asume el currículo como un dispositivo cultural, que transmite valores, jerarquiza saberes y constituye subjetividades. Estas tensiones también se expresan en las políticas educativas, precisamente a través de la reforma curricular, propuesta por organismos internacionales. No obstante, las reformas curriculares impulsadas por organismos internacionales, como señalan Díaz y Lim (2022), pueden ser potentes para la equidad y la calidad, pero corren el riesgo de volverse reduccionistas si no se enmarcan en un proyecto ético y social claro. Del mismo modo, Galeano (2020), plantea que esas reformas con el foco puesto solamente en el rendimiento medible no contemplan a las condiciones estructurales de desigualdad ni al hecho de la diversidad cultural de los contextos.

Finalmente, las tensiones filosóficas que recorren el currículo señalan un campo en continua construcción, atravesado por intereses, saberes, emociones y luchas. Reconocerlas y abordarlas críticamente posibilita una educación más justa, plural y significativa. Tal como nos recuerda Pinar (2021), interpretar es un acto humano, un acto ético. Asumir el acto interpretativo es el primer paso para un giro pedagógico, orientado a una pedagogía del sentido que pueda articular la normatividad con la emancipación y el deber ser con el sujeto educativo.

2.4 El sentido social del currículo: compromiso ético y transformación

Una de las dimensiones más apremiantes y a su vez postergadas del currículo, es su función social. En un mundo atravesado por profundas desigualdades económicas, culturales y educativas, el currículo no puede limitarse a ser un conjunto de contenidos a transmitir, sino que debe concebirse como un instrumento para la justicia social y la transformación colectiva. Su función no se agota en la transmisión de saberes, sino que involucra un componente ético vinculado con la formación de ciudadanos críticos, lúcidos y solidarios.

Como lo plantea Galeano (2020), el currículo debiera dejar de ser concebido como una estructura rígida, destinada solamente a la reproducción de contenidos disponibles, para convertirse en una propuesta ética y pedagógica que atienda las verdaderas problemáticas de los territorios. Esto implica no solo preguntarse “¿Qué saber?”, sino también “¿Cómo ser?” en sociedad. Para ello, es necesario que el currículo escolar pueda tender contenidos en conjunto con los derechos humanos, justicia ambiental, equidad de género y democracia participativa, entre otros.

De esta forma, una visión integrada del currículo permite afirmar que estos fundamentos no son más que antecedentes teóricos, sino estructuras directivas fundamentales que expresan matrices filosóficas, sociológicas, epistemológicas y pedagógicas. En este sentido, Silverio (s.f.), refiere que los fundamentos del currículo reconocen la inherencia a su práctica de todo conocimiento científico, lleva implícito una función de praxis consciente que le es inherente. En otras palabras, los fundamentos no solo le permiten al docente un pensamiento crítico en relación a su labor, sino un actuar fundamentado de manera crítica. Esta postura refuerza un enfoque ético del rol del educador, el dominio de estas bases y fundamentos del currículo no es únicamente la condición de posibilidad para la comprensión de lo real, más bien, tales estructuras de sentido son condiciones necesarias para su transformación efectiva. En este sentido, el currículo reconoce una dimensión social ineludible, que es asumir un rol crítico, en tanto es considerado un artefacto que articula la teoría y la praxis.

En la misma línea, también se pronunció Barreto (2009), argumentando que la educación debía apostar por desarrollar sujetos activos y críticos con la capacidad para incidir en su entorno. El currículo, en consecuencia, debe representar la diversidad social y garantizar que las voces históricamente silenciadas tengan un espacio legítimo de expresión. Lo anterior implica repensar las finalidades del sistema educativo, no basta con aprender, sino que se necesita desarrollar personas éticamente comprometidas con la transformación social.

De igual forma, Pinar (2021), retoma que el currículo es inseparable de la vida misma por lo que ha de abrirse a la experiencia, la memoria, al dolor, la esperanza y la utopía. Desde su enfoque autobiográfico y fenomenológico, el currículo es un medio para otorgar sentido, permitiendo a los sujetos interpretar críticamente su realidad, resignificarla y proyectarse hacia un futuro más justo. Así, el currículo se vuelve experiencia ontológica que enlaza lo personal, con lo communal, lo pedagógico y lo político. Díaz y Lim (2022), en el informe del BID, alertan que los sistemas educativos deberán fomentar valores ciudadanos y públicos y no solo la adquisición de habilidades técnicas. La inclusión de competencias socioemocionales como empatía, resiliencia y cooperación en el currículo permite formar personas íntegras, preparadas para convivir en sociedades diversas y plurales.

Carbonell (2015), toma esta dimensión subrayando una pedagogía radical, la cual coloca el aprendizaje como eje de lo viviente, de lo convivencial, de lo social. Según el autor, ninguna educación es neutra y toda actitud hacia la pedagogía lo es hacia la existencia. Ante esto, añade, un currículo debe construir una postura crítica y de mirada histórica ante el mundo, la cual propicie un obrar sobre las injusticias. En este sentido, la educación no escolariza el contenido, sino la figura del docente como ser ético, intelectual, social. Por su parte, Ortiz (2019), refuerza esta perspectiva al proponer que el currículo funcione como puente entre el conocimiento académico y la transformación de las realidades sociales. Significaba que el currículo no es un reflejo de regulaciones dadas y saberes establecidos, sino una plataforma de encuentro, conflicto y creación. En otras palabras, el currículo debe ser un instrumento flexible, dialogal y contextualizado que responda a las necesidades y aspiraciones de las comunidades educativas.

El currículo como dimensión social no puede ser una dimensión que ocupa un lugar secundario y retórico. Significa también entender que cada decisión curricular debe estar soportada en qué se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña, la cual está cargada de implicaciones éticas y sociales. Solo desde esta conciencia crítica es posible avanzar hacia una educación verdaderamente liberadora, donde el currículo se ponga al servicio de la dignidad humana y del bien común.

2.5 Articulación transformadora: hacia un modelo curricular integrado

Las cuatro dimensiones abordadas en este ensayo diversidad cultural, innovación pedagógica, tensiones filosóficas y sentido social, no constituyen aspectos aislados, sino elementos interdependientes que configuran un modelo curricular complejo, dinámico y situado. La articulación de estas dimensiones exige una mirada holística que supere los enfoques fragmentados de la planificación educativa y que proponga una integración estructural y epistemológica del currículo. Desde esta perspectiva, cobra plena vigencia una propuesta, como la de Ortiz (2019), respecto de un currículo integral. Así, el autor sostiene la necesidad de construir marcos curriculares que conecten el conocimiento científico al saber del contexto, que reconozcan la diversidad, pero sin perder la rigurosidad y que articulen lo técnico con lo político. Un modelo curricular integrado, por tanto, sería aquel capaz de responder simultáneamente a las exigencias de calidad, equidad, pertinencia y cambio social.

Desde un enfoque psicopedagógico, la articulación curricular debe atender las comprensiones relativas a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. En este contexto, Coll (1987), sugiere realizar una elaboración curricular a partir de la psicología del aprendizaje, que busque construir experiencias educativas significativas, contextualizadas y respetuosas del desarrollo evolutivo del alumnado. El autor defiende que el currículo debe configurarse como un instrumento de mediación entre la cultura y el sujeto, posibilitando aprehender, más aún, construyendo el sentido. Esta postura implica, entre otras, atender la fragmentación de contenidos para organizar el currículo en competencias interdisciplinares que integren responder a los intereses, necesidades y trayectorias de los educandos.

De esta forma el currículo comienza dejando de ser un compendio de contenidos, para transformarse en una propuesta pedagógica integral, ubicada y dialógica con el sujeto. A la vez,

Galeano (2020), apunta que toda la transformación de los currículos debe ser investigativa y contextual, es decir, se ajusta a los modelos, realidades sociales y culturales de las comunidades educativas. Esto requiere un ciclo permanente de retroalimentación, regresar la teoría a la práctica y que la innovación pedagógica no sea una imposición hecha desde fuera, sino una construcción desde el aula.

Carbonell (2015), sugiere que el currículo debe entenderse como un proceso de construcción que involucra a todos los actores educativos. La escuela debe abrirse a un espacio de diálogo horizontal, pensamiento crítico y creación compartida de conocimiento, en lugar de un espacio vertical de entrega de contenido. Este enfoque relacional del currículo limita el rediseño de la gestión institucional hacia una gobernanza democrática del conocimiento escolar. Por otro lado, el informe del BID y Díaz y Lim (2022), argumenta que los sistemas educativos necesitan desarrollar arquitecturas curriculares flexibles que integren competencias cognitivas, socioemocionales y de ciudadanía, al tiempo que observan la diversidad cultural y del contexto local. Este tipo de flexibilidad no significa pérdida de calidad, sino un ajuste estratégico orientado a promover la equidad y la inclusión.

Finalmente, Pinar (2021), infunde la dimensión subjetiva y fenomenológica al hablar del currículo como una experiencia. Su teoría de currículo permite comprender que la articulación curricular va más allá de un marco organizacional, sino que también es uno experiencial. Una educación única con intención transformadora requiere considerar el tiempo biográfico de los narradores, los afectos y los significados que los aprendices construyen a lo largo de su trayectoria educativa. De esta manera, la articulación transformadora del currículo en sí misma requiere modelos que integren ética, política, cultura y pedagogía. No se trata de aplicar una receta universal, sino de generar marcos flexibles desde los cuales construir propuestas democráticas, críticas y humanizadoras. Desde este punto, se instala el diseño curricular, entendido como vivo, situado y siempre en reconstrucción, capaz de responder a la complejidad del mundo sin renunciar a su destino. Formadora y transformadora.

3. Conclusiones

Entender el currículo como una cultura de base implica ir más allá de su reducción a una lista de contenido, habilidades, o capacidades. De hecho, la mirada técnica del currículo, interesada en la eficacia y la eficiencia, termina por invisibilizar las luchas ideológicas, políticas y epistemológicas sobre las que se erigen las decisiones en torno a él. Por el contrario, la propuesta de la cultura crítica es un reconocimiento de que todo acto educativo se inscribe en una red de relaciones de poder que determinan qué las voces son escuchadas y cuáles quedan en silencio. Esta perspectiva de la justicia cognoscitiva es una equidad epistémica implicada en la abertura a la episteme del otro, en especial aquellos subalternados por la lógica interna del canon escolar. De ese modo, el currículo puede convertirse en un posible dispositivo formativo para poder descolonizar el conocimiento y visibilizar otras formas de ser y aprender.

Además, repensar el currículo de una perspectiva de la ética del cuidado supone introducir una dimensión afectiva, relacional y humanizada en los procesos de enseñanza aprendizaje. En un mundo golpeado por múltiples crisis ambientales, económicas, sociales y subjetivas, educar ya no significa solo transmitir saberes instrumentales, sino también cultivar la sensibilidad, la empatía, el respeto a la diferencia y la capacidad de acción responsable. El currículo pasa a ser, entonces, un espacio de encuentro de subjetividades, en el sentido en que se aprende no solo a saber, sino también a ser y convivir. Se produce un desplazamiento que se traduce en un cambio radical de la relación pedagógica, donde escuchar, dialogar y construir conocimiento se vuelven prácticas cotidianas que dan sentido al hecho educativo.

Por otro lado, la transformación curricular conlleva una reformulación de los modelos evaluativos que actualmente priman en nuestras instituciones. Es decir, la evaluación no puede seguir siendo un dispositivo de control, exclusión y clasificación, debe ser resignificada como una práctica

reflexiva, formativa y democrática. Entender la evaluación del currículo como una tarea que aspira a democratizar el aprendizaje, debemos entender que aprender no es cumplir sino hacer; el error y el proceso son parte de la acción, y no algo que antecede o sigue a esta. Cambiar la evaluación es, entonces, una tarea ética y política, implica desmontar las lógicas de la meritocracia y construir espacios donde todas las personas puedan desplegar sus potencialidades de forma justa y significativa.

Asimismo, la participación de los actores educativos, docentes, estudiantes, familias y comunidades en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular son condiciones de posibilidad fundamental para su legitimidad y pertinencia. Un currículo construido de manera unilateral o tecnocrática está llamado a desconectarse de la realidad vivida en las escuelas y en los territorios. Por ende, se hace necesario promover procesos de construcción curricular participativos, para que la voz de quienes habitan y dan vida a la escuela se escuche. No solo se incorpora a la riqueza de los contenidos curriculares, también se convierte en un elemento que potencializa el sentido de pertenencia, el compromiso con el proyecto educativo y la democratización de las decisiones pedagógicas. La escuela ya no es un espacio de reproducción de saberes impuestos, sino un laboratorio de ciudadanía crítica y emancipadora.

Finalmente, abordar la transformación curricular implica también interrogar los marcos normativos que la regulan. La rigidez y lejanía de las realidades de los contextos donde son instaurados es una problemática. Las políticas públicas en educación elaboran lineamientos que pueden y deben ser orientadores, pero deben ser ante todo flexibles, contextualizados y atentos a la diversidad territorial y cultural. La innovación curricular no puede surgir solamente desde el corazón del sistema, debe emerger de las prácticas pedagógicas situadas, desde las resistencias creativas, desde las experiencias de transformación que a diario se tejen en las aulas. En este sentido, el currículo es una práctica viva, que debe escribirse en el hacer de cada comunidad educativa, en diálogo con sus sueños, sus desafíos, sus posibilidades. Pensar el currículo como posibilidad y no como imposición, es quizás una de las claves más urgentes para una educación de la transformación social y dignificación de las personas.

Referencias

- Barreto de Ramírez, N. (2009). Tendencias curriculares a considerar en los procesos de cambio educacional. UPEL. <https://shre.ink/SLCs>
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa. Octaedro. <https://shre.ink/SLCf>
- Casarini Ratto, M. (s.f.). Diseño y desarrollo del currículo. En Teoría y diseño curricular (pp. 213–256). Recuperado de colección académica personal.
- Cano Moreno, J. (2023). Diversidad curricular e interculturalidad. IES Juan A. Fernández Pérez. https://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2013.pdf
- Coll, C. (1987). Psicología y curriculum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. Editorial Laia.
- Del Arco Bravo, I. (2022). Curriculum y niveles de interculturalidad: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural [Tesis doctoral, Universidad de Lleida]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8303/Tidb6de10.pdf>
- Galeano Londoño, J. R. (2020). Teorías y tendencias curriculares posibles para la educación virtual. Universidad de Antioquia. https://tendenciascurriculares.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/enfoques_y_tendencias_curriculares_posibles_para_la_educaci3b3n_virtual_.pdf

- Gil, J. M. (2018). Tensiones productivas del currículo: Dialéctica virtuosa de la educación. *Perfiles Educativos*, 40(160), 156–169. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200156
- Mateo Díaz, M., & Lim, J. R. (Eds.). (2022). El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales (Nota técnica N° 2516). Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0004360>
- Ortiz, W. (2019). Modelos curriculares: Teorías y propuestas. ResearchGate. <https://www.goconqr.com/es/apunte/21058521/modelos-curriculares-teorias-y-propuestas>
- Pinar, W. F. (2021). La teoría del currículum. Narcea Ediciones. https://www.libreriadelau.com/bm-la-teoria-del-curriculum-narcea/p?srsltid=AfmBOoq2LhXvKr2xmBLSmFGeSmNWSjWiFm_XVoqMiNXumCgudhngPNIM
- Silverio Gómez, M. (s.f.). Bases y fundamentos curriculares. *Revista Educação e Tecnologia*, 1(1), 2–9. Faculdade de Aracruz. Recuperado de archivo personal.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (s.f.). Currículo con enfoque de competencias [Documento institucional]. https://www.uned.ac.cr/docencia/images/PACE/docs/ponencias/Dise%C3%B3Blo_Curricular_Competencias.pdf
- Vargas Leyva, M. R. (2008). Diseño curricular por competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI).