

## El currículo ecuatoriano en tiempos de neoliberalismo

---

María Elena Ortiz Espinoza

Universidad Politécnica Salesiana, Carrera de Educación Básica  
y Doctorado en Educación

[mortize@ups.edu.ec](mailto:mortize@ups.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-8778-9512>

### Introducción

Hablar de currículo, sobre el currículo o de un currículo es una tarea bastante compleja. En primer lugar, porque nos enfrentamos a diferentes visiones, formas de asumirlo, analizarlo y estudiarlo.<sup>1</sup> Segundo, porque muchas veces se lo ve como un documento o realidad que puede ser intervenida con la intención de mejorarlo y/o transformarlo. Finalmente, porque en el diseño y desarrollo curricular la visión tecnicista sigue prevaleciendo.<sup>2</sup> Si bien esta visión permitió colocar la bases y fundamentos para elaborar y desarrollar un currículo, no es menos cierto que quedarse solo en el diseño y desarrollo, limita enormemente discusiones sobre aquello que decimos y hacemos con él, por él y en él (Corazza, 2001).<sup>3</sup>

- 1 Analizar, discutir, pensar el currículo depende en gran medida de la perspectiva que se utilice. Algunas/os autores lo hacen desde la definición, otros como campo de estudio, otros desde la teoría. En algunos casos ni siquiera existe consenso de qué mismo es el currículo: es el todo de la educación o lo restringen a malla curricular. En este trabajo se asume al currículo como espacio, lugar, práctica, lenguaje, que produce y construye sentidos, identidades, subjetividades y verdades sobre el mundo, la vida, el ser humano.
- 2 La visión tecnicista del currículo separa el trabajo entre especialistas y ejecutores. Los primeros son los que piensan, definen, determinan el para qué de la educación y qué enseñar. “Los segundos son los encargados de poner en práctica”. Por tanto, no requieren cuestionar o “pensar”, sino enseñar de la mejor forma aquello que fue determinado desde fuera.
- 3 Sandra Corazza (2001), fundamentada en teorías posestructuralistas, ingresa en el dominio de una “metáfora del currículo” y esto permite pensar que “el currículo es un lenguaje”, por tanto, se puede identificar en él entre otras cosas, “significantes, significados, posiciones discursivas”, etc. Además, se puede “dotarle de un carácter eminentemente constructorista” (p. 9).

Siguiendo la línea de discusión desde una perspectiva poscrítica del currículo, el objetivo de este trabajo es analizar aquello que se dice en el actual currículo ecuatoriano, que se está haciendo con, por y en este. El argumento guía es que al introducir en el documento curricular que direcciona la educación afirmaciones relacionadas con la evaluación por medio de criterios y estándares de desempeño, y el perfil de salida basado en emprendimientos, se está favoreciendo la construcción y producción de identidades y subjetividades acordes con una sociedad de gerenciamiento.

Para explicar cómo aquello puede ser posible, utilicé la herramienta metodológica del análisis del discurso foucaultiano. El análisis del discurso como método de investigación

Se enmarca en la literatura de los post- (posmodernismo, pos-fundacionalismo, pos-colonialismo) y el nuevo materialismo[...] Estos estudios han buscado “despensar” los “métodos” de la ciencia a través de un compromiso crítico con la política del conocimiento y la razón comparada de la escolarización y la investigación contemporáneas. El “des-pensar” a través del pensamiento de los *post-* es como un juego intelectual (o al menos eso creo) para crear métodos de estudio y sus estrategias de interpretación, y tal vez nuevos sistemas de preguntas para comprender las posibilidades y límites de nuestras condiciones actuales. (Popkewitz, 2024, pp. 19-20)

Este análisis permite considerar a los discursos<sup>4</sup> como estructuras y prácticas sociales que se producen en variadas esferas de la vida social, entenderlos como una práctica y, a la vez instrumentos que crean vida social (Gregorio-Godeo, 2008). Desde una visión foucaultiana del discurso, aquello que se dice y se hace no está ajeno a relaciones de poder ya que en el currículo (y por medio de este) se establecen relaciones que determinan quién puede narrar a y sobre: la educación, los jóvenes y la vida, en sociedades que requieren en este momento de personas que produzcan empleo y se hagan responsables absolutos por el éxito o fracaso de los mismos.

Para este análisis consideré los documentos curriculares de 1996 (Reforma Curricular Consensuada), 2010 (Actualización y Fortalecimiento Curricular) y 2016 (Currículo para los Niveles de Educación Obligatoria). En estos documentos aislé afirmaciones que aparecen como recurrentes, imprescindibles, necesarias e importantes, con relación a las finalidades de la educación ecuatoriana, a ciertos contenidos y ciertas

---

4 Discurso, en este trabajo, comprende el “conjunto de enunciados en tanto que dependen de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal indefinidamente repetible y cuya aparición o utilización en la historia podría señalarse (y explicado llegado el caso); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 1979, p. 198).

formas y mecanismos de evaluación, los cuales en su conjunto determinan aquello que se espera con la educación y la forma de alcanzar dichos objetivos.

Analizar el currículo utilizando esta perspectiva metodológica es necesaria e importante porque permite descubrir cómo ciertas afirmaciones de índole educativa están fuertemente entrelazados con discursos de corte neoliberal, los cuales, a su vez, están localizado “en áreas o campos sociales y se construye[n] como realidad supraindividual en tanto emergen[n] en la construcción de regímenes colectivos de saberes” (Bührmann *et al.*, 2007, p. 1). Utilizando esta perspectiva de análisis posestructuralista, los discursos que se resaltan en los instrumentos curriculares como buenos y necesarios para la educación y la sociedad ecuatoriana adquieren la forma de constitutivos, fabrican verdades, subjetividades, sentidos, saberes, producen aquello que nombran y regulan (Foucault, 1979).

El trabajo está dividido en tres partes: en la primera se analiza las transformaciones que ha sufrido el currículo en cuanto a finalidades, formas de organización y de aplicación. Para ello se utilizó la visión llamada tecnicista o tradicional del currículo, centrada en el diseño y desarrollo de este. Tomo como referencia los tres documentos curriculares: Reforma Curricular Consensuada (1996), Actualización y Fortalecimiento Curricular (2010) y Currículo para los Niveles de Educación Obligatoria (2016).

En la segunda, desde los aportes de las teorías críticas del currículo, se pregunta qué contenidos culturales están presentes y cuales están silenciados, omitidos u olvidados en el actual currículo. Tomo como referencia retazos de discursos de este documento, que tienen como foco la necesidad de transformar la educación para responder a las necesidades de una sociedad en crisis y constante cambio.

En la tercera, retomando las dos perspectivas teóricas y con el auxilio de las teorías poscríticas del currículo, se busca responder a cómo discursos relacionados con criterios, estándares de desempeño y emprendimiento, en el actual currículo, contribuyen a producir y construir un sujeto emprendedor en el marco de sociedades neoliberales que fomentan el gerenciamiento. Con base en Foucault (1979), es posible decir que los saberes y prácticas del actual currículo también gobierna conductas de los educandos y docentes. Es decir, conducen la vida de ambos ya que, como una práctica de gobierno,<sup>5</sup> el currículo ejerce “una acción sobre la acción de los otros”. El centro de la discusión es cómo estos aspectos del currículo podrían estar favoreciendo la construcción y producción de identidades, subjetividades y personalidades gestoras de sí mismas, acordes con sociedades de gerenciamiento.

5 Gobierno aquí es entendido como “una forma de poder que marca el individuo en su conducta, convirtiéndolo en sujeto” (Foucault, 1995, p. 244).

Finalmente, se presentan algunas conclusiones con la intención de buscar grietas o fracturas en el actual discurso sobre la educación y el currículo.

### **Estándares y desempeños: ¿guías curriculares?**

La educación ecuatoriana y de la mayoría de países latinoamericanos han pasado por procesos de reforma curricular bastante similares y prácticamente en la misma época: inicios de los 70, mediados de los 90 y en la primera década del siglo XXI. Cada reforma buscó en su momento transformar la sociedad por medio de la educación y así formar y preparar a las nuevas generaciones para que puedan asumir los cambios y demandas de un mundo en constante transformación. Pero no solo eso, sino también atender a las necesidades del mundo de la producción: en la década de los 70 fue mano de obra calificada (Ministerio de Educación, 1971); a mediados década de los 90 fueron los trabajadores autónomos, creativos, porque el “capital humano es el recurso más precioso, tesoro invaluable, y garantía del futuro para la sociedad” (Ministerio de Educación, 1996, p. 6) y en el siglo XXI fue “lograr niveles máximos de rendimiento en el mundo laboral” (Luna Scott, 2015a, p. 8).

En estos discursos persiste una mirada positiva sobre las posibilidades de cambio de la educación y del currículo, sustentada en una visión tecnicista. Esto ha permitido, en primer lugar, creer que al modificar finalidades, contenidos, metodologías, recursos y formas de evaluación a nivel macro automáticamente se transformará lo que hacen los y las docentes cada día en sus clases e instituciones educativas. En segundo lugar, considerar que si un currículo está elaborado de forma técnica por especialistas asegura que quienes lo ejecutan, lo harán sin mayores problemas o resistencias según el guion de quienes lo elaboraron. Finalmente, la autonomía de los docentes para decidir sobre contenidos o finalidades es prácticamente escasa, pues lo que importa, en esta perspectiva, es como deben desarrollar los contenidos y evaluarlos.

Con relación al actual currículo ecuatoriano en el siglo pasado, hubo dos reformas importantes: las de los años 70 y 90. En el siglo XXI hubo dos más: 2009 y 2016 Tomaremos como referencia la de 1996 pues permite comprender los cambios que tiene con relación al actual currículo.

Siguiendo el discurso de que era necesario mejorar la calidad educativa y que había que ceder espacio al mercado para que la competencia sea la que defina el tipo de educación de acuerdo a cada familia, en América Latina recorrió una ola reformista basada en el constructivismo. Esto implicó, principalmente, que el fundamento curricular psicológico pase del conductivo a la corriente basada en la cognición. Autores como Piaget, Ausubel, Vygotsky comenzaron a circular en el medio educativo. Ya no

se podía pensar que el aprendizaje era únicamente cambio de conducta, sino que aprendizajes significativos, construcción de aprendizajes y más adelante aprender a aprender comenzaron a dirigir el accionar docente.

En nuestro país se realizaron dos reformas basadas en ese fundamento: la llamada Pedagogía Conceptual que quedó en papel y la llamada Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica. Esta última se la llamó así porque después del primer intento, gremios, autoridades del Ministerio de Educación, docentes de educación primaria, secundaria y superior participaron en definir consensos de cómo debía estar organizado el currículo. En este documento se propuso que debía estar organizado por destrezas. Asesores conjuntamente con docentes determinaron cuáles destrezas generales y específicas serían clave para aprender en las cuatro áreas: ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y matemáticas, desde el segundo año hasta el décimo de educación básica.

Si bien este currículo estuvo en vigencia hasta el año 2010, en el desarrollo y ejecución, hubo varias dificultades: primero, la escasa comprensión de cómo desarrollar destrezas como contenidos de tipo procedimental, en la práctica docentes siguieron trabajando como si fuesen contenidos de tipo conceptual; segundo, que, si bien es cierto el constructivismo explica cómo las estructuras cognitivas se modifican, en la práctica no se sabía exactamente cómo cambiar formas fundamentadas en la enseñanza a formas diferentes basadas en el aprendizaje; tercero, que durante ese periodo tuvimos una inestabilidad política y económica muy grande y la educación privada comenzó a aparecer en desmedro de la educación pública.

Tal como se indicó, en 2010 aparece un nuevo documento curricular: Actualización y Fortalecimiento Curricular (Ministerio de Educación, 2010). Como su nombre lo indica no pretendía que sea considerada una reforma del currículo, sino una actualización y fortalecimiento del currículo de 1996. Los argumentos que se esgrimieron para nominarlo de esa forma fue que era necesario seguir con la organización por destrezas y “desarrollar la condición humana y preparar para la comprensión [...] aplicando los principios del Buen Vivir”<sup>6</sup> (Ministerio de Educación, 1996, p. 9).

Sin embargo, sí hubo modificaciones, pues se introdujo tres elementos relacionados con el modelo de organización curricular por competencias: los desempeños, resultados de aprendizaje e indicadores de evaluación. Si bien nunca se asumió oficialmente este modelo, en la práctica se comenzó a perfilar con fuerza la forma de comprender la educación, la enseñanza y el currículo desde esa perspectiva. Por ejemplo,

6 Según Minteguiaga (2012): “La apuesta por el buen vivir es, en Ecuador, una apuesta por un cambio radical, por un cambio civilizatorio. Un cambio para construir una nueva sociedad” (p. 43).

se afirmó que los indicadores esenciales de evaluación “son evidencias concretas de los resultados de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2010, p. 20) y que los métodos participativos de aprendizaje ayudan a alcanzar logros de desempeño (Ministerio de Educación, 2010).

En la práctica, esos cambios no modificaron sustancialmente la tarea docente ya que continuaban trabajando con los contenidos de tipo conceptual, pero organizados en vez de áreas o unidades, en bloques curriculares. Sin embargo, los docentes cada vez más sintieron el peso de las llamadas evidencias: todo debía estar documentado. Este currículo estuvo en vigencia apenas seis años, ya que en 2016 apareció otro documento curricular.

Tanto en el currículo 2010 como 2016, docentes y grupos gremiales no fueron consultados, ni participaron en la selección de contenidos, ni en decisiones del modelo de organización curricular. La lógica de que especialistas son los encargados de elaborar el currículo se cumplió al pie de la letra y los docentes quedaron relegados a ejecutores del mismo.

En el documento curricular de 2016 aparecen algunas novedades. La primera, por primera vez tenemos un currículo para los diez años de educación básica y los tres años de bachillerato. La segunda, hay una progresión curricular a nivel de objetivos, criterios de evaluación y contenidos. La tercera, el documento carece de fundamentos curriculares explícitos, solo algunos enunciados, enfatizando cómo aprenden los seres humanos.

También vale resaltar que es un currículo terminal, es decir, objetivos, contenidos, destrezas con criterios de desempeño, indicadores de evaluación... se deben cumplir al final de Preparatoria (primer año de Educación General Básica), Básica Inicial, Básica Media, Básica Superior y Bachillerato General Unificado. Esta forma de plantear los objetivos pretende que exista flexibilidad y que los docentes realicen desagregaciones para así adaptarse a cada realidad particular (Ministerio de Educación, 2016).

En la práctica esto no sucedió, porque cada vez más desde instancias ministeriales se centralizaron las decisiones, se puso a disposición de docentes matrices de planificación e incluso con ejemplos de estas para que puedan entender y aplicar dicho currículo. Otro aspecto que impide la flexibilización es el ingreso con mayor fuerza de textos escolares y editoriales que asumen y direccionan el segundo y tercer nivel de concreción curricular, ya que entregan a docentes y estudiantes completamente desarrollado el currículo: objetivos desagregados, destrezas con criterio de desempeño seleccionadas para cada unidad didáctica, contenidos seleccionados, secuenciados y organizados, estrategias metodológicas, sugerencias con relación a recursos y actividades de evaluación que atienden a criterios e indicadores de evaluación. Esto está

colocando a los docentes en posición de consumo de textos escolares sin espacio para pensar o discutir ni siquiera aspectos de orden metodológico.

Otra novedad de este currículo es que se alinea completamente con la lógica de las competencias (sin decirlo explícitamente), pues se habla de destrezas con criterio de desempeño, pero lo que en realidad direcciona y organiza el currículo (y el proceso pedagógico) es la evaluación por medio de criterios e indicadores, los cuales necesariamente están relacionados con estándares de desempeño. Esta lógica de estándares invierte completamente la razón de ser de la educación, pues las finalidades (para qué) pierden la primacía para dar paso a la medida y la medición de orden cualitativo y cuantitativo como organizadores de la labor pedagógico-didáctica.

Por otro lado, en este currículo ya no se habla de grandes finalidades u objetivos de la educación, sino se comienza a definir el para qué a partir de perfiles de salida. En este último aparece que deben ser justos, honestos e innovadores, dando así paso a la cultura del emprendimiento. Aparentemente, estos cambios no son percibidos ni vistos con lógicas del mundo empresarial o que el *ranking* o pruebas estandarizadas se alinean con políticas que colonizan saberes locales. Por el contrario, se los presenta como aspectos necesarios en un mundo en constante cambio que requiere “habilidad creativa de las y los trabajadores, incluida la capacidad de pensar al margen de los lugares comunes, poner en tela de juicio la sabiduría convencional, concebir nuevas hipótesis y producir un trabajo asombroso” (Luna Scott, 2015a, p. 8).

Esta afirmación permite seguir mirando al currículo como algo neutro, objetivo, eficiente, instrumentalizándolo por medio de las mediciones del aprendizaje y la educación que evitan otro tipo de debates (Torres Santomé, 2017). Pues, aparentemente están relacionados con aspectos como el aprendizaje, la evaluación, la eficiencia, el trabajo en el aula y no con temas relacionados con la selección, organización, distribución de contenidos culturales; ya que supuestamente en los currículos se recoge lo mejor de lo que hay en la cultura al margen de intereses de determinados grupos o colectivos. Sin embargo, muchos años atrás, las teorías críticas del currículo, ya mostraron que ninguna selección está al margen de estos. Por el contrario, está vinculada con cuestiones de género, raza, etnia, clase social y relaciones de poder que propician profundas desigualdades en el mundo.

### **Contenidos culturales en el currículo nacional: lo imprescindible y lo deseable**

Desde los aportes de las teorías críticas del currículo, es posible preguntar que contenidos culturales están presentes y cuales están silenciados, omitidos u olvidados

en los actuales currículos. Si le preguntamos al currículo ecuatoriano: ¿por qué unos contenidos están y otros no? podemos en ese momento mirar como esa determinada selección cultural “silencia, manipula y distorsiona las realidades, las tradiciones, los conocimientos, los procedimientos y las voces de todos aquellos colectivos sociales y pueblos que podrían poner en cuestión el pensamiento dominante y hegemónico de quienes controlan el poder” (Torres Santomé, 2017, p. 24). Desde esta perspectiva es posible ver que en el actual currículo aparece con fuerza algunas afirmaciones, la mayoría de veces de forma tangencial en forma de aprendizajes básicos, que determinan qué tipo de ser humano se quiere formar, qué sociedad construir; las relaciones que se establecen entre las diferentes culturas y lo que se debe aprender y enseñar.

Con relación a la pregunta formulada se puede determinar, en primer lugar, omisiones. En el actual documento curricular no aparece el nombre de los responsables de la construcción, revisión y validación del mismo. No es posible determinar si fue una persona, o grupo de personas. Si fue construcción colectiva, consensuada o únicamente participaron especialistas. Parecería que el supuesto anonimato garantizaría de por sí la objetividad y la neutralidad de aquello que se pretende conseguir con la educación ecuatoriana.

Una segunda omisión es la ausencia de fundamentos curriculares.<sup>7</sup> A pesar de que en los manuales de cómo diseñar un currículo reza que una de las primeras decisiones que se debe tomar es sobre los fundamentos; considerando que en estos se responde, entre otras cosas, a preguntas relacionadas con el tipo de ser humano que se quiere formar, el tipo de sociedad que se quiere construir, los principios educativos y cómo se entiende a las culturas. En el currículo ecuatoriano no se encuentra la respuesta a dichas preguntas a pesar de que estas son el centro de la labor educativa: el por qué y el para qué de misma.

Si bien en el documento oficial se dice que

El currículo es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u

---

7 En los fundamentos se busca, con los aportes de las distintas ciencias, responder a preguntas relacionadas con principios educativos (fundamentos pedagógicos); el tipo de ser humano que se quiere formar (fundamento filosófico); la sociedad que se quiere construir (fundamento sociológico); la relación entre culturas (fundamento antropológico); cómo aprenden los seres humanos (fundamento psicológico). En este apartado consensos, disensos, tensiones, intereses aparecen, pero desde el punto de vista técnico aquí es donde se establece lo se espera y aspira determinar como fin último de la educación.

orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado. (Ministerio de Educación, 2016, p. 4)

En la introducción, en el anexo sobre aprendizajes escolares, es donde se enuncia que la educación tiene la intención de “favorecer la convivencia y la construcción de una sociedad dinámica, innovadora, emprendedora y articulada con sólidos vínculos sociales, complementando unidad y diversidad, equidad y excelencia” (Ministerio de Educación, 2016, p. 26).

¿Sociedad dinámica, innovadora, emprendedora? ¿Sólidos vínculos sociales? ¿Complementado unidad y diversidad, equidad y excelencia? Con estas afirmaciones parecería que el tipo de sociedad que pretende construir la educación ecuatoriana se distancia del Buen Vivir o Sumak Kawsay<sup>8</sup> que establece la constitución ecuatoriana (Ortiz Espinoza, 2017). Además, al colocar en el mismo nivel equidad y excelencia, unidad y diversidad parecería que estos pares pudiesen darse la mano sin conflictos o tensiones. Otro aspecto a resaltar de dichas afirmaciones sobre el tipo de sociedad que se espera construir no se considera en ningún momento que el Ecuador es una sociedad donde desigualdades sociales, educativas, económicas todavía no han sido superadas. O que la educación puede por sí sola conseguir aquello sin reconocer y discutir procesos colonizadores o neocolonizadores (Quijano, 2000).

A pesar de omitir los fundamentos, sí existe un perfil de salida del bachiller ecuatoriano, aunque técnicamente finalidades, objetivos o perfil de salida deberían estar relacionados con los fundamentos. En el currículo se dice que dicho perfil se construyó

Con la participación de distintos actores involucrados en educación, docentes de los diferentes niveles educativos, padres de familia, estudiantes, y representantes del sector productivo del país [...] y que el perfil recoge el conjunto de fines educativos expresados en el marco legal educativo y nos ofrece un horizonte a alcanzar por nuestros estudiantes a partir del trabajo en las diferentes áreas del aprendizaje presentes en la propuesta curricular. (Ministerio de Educación, 2016, p. 8)

En esa perspectiva, el horizonte a alcanzar es que al finalizar la educación obligatoria los ecuatorianos debemos ser justos, innovadores y solidarios. Si bien es loable y necesario un perfil que enfatice en esos aspectos, no es menos cierto que en el perfil quedan silenciados aspectos relacionados con la realidad económica, política, socio-

---

8 En 2008 se incluyó en la Constitución el Sumak Kawsay o Buen Vivir. Desde los grupos indígenas este concepto permitió realizar la crítica más fuerte y radical a los paradigmas basados en el crecimiento económico por la vía de los mercados. El Sumak Kawsay forma parte de discursos que tienen como foco las resistencias y movilizaciones del pueblo indígena.

cultural del país y la región y su relación con otras regiones o desigualdades sociales al interior de la misma educación o la sociedad.

Finalmente, se destaca una tercera omisión. Indicar explícitamente cual es el modelo de organización curricular y una justificación de orden epistemológico de separar los contenidos en básicos, imprescindibles y deseables.<sup>9</sup> Con respecto al modelo, el currículo ecuatoriano presenta una particularidad,<sup>10</sup> fusiona dos modelos: el de objetivos de aprendizaje y el de competencias en las llamadas destrezas con criterios de desempeño. Según el documento estas

Apuntan a que los estudiantes movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en ellas en situaciones concretas, aplicando operaciones mentales complejas, con sustento en esquemas de conocimiento, con la finalidad de que sean capaces de realizar acciones adaptadas a esa situación y que, a su vez, puedan ser transferidas a acciones similares en contextos diversos. (Ministerio de Educación, 2016, p. 14)

En cuanto a la selección, organización, alcances y secuencias de los contenidos y saberes, la justificación de la separación entre conocimientos básicos, imprescindibles y deseables se afirma que en la época actual es imposible seguir ampliando la cantidad de contenidos que se deben aprender, porque se volvería inmanejable y el currículo no es “de goma” para que se estire y quepa todo (Ministerio de Educación, 2016). Esta razón es muy parecida a la de finales de los 90, la cual permitió a que aparezcan los llamados contenidos transversales y que Torres Santomé (2008) muy acertadamente llamó “currículo turístico”.

Por el objetivo que se busca alcanzar en este artículo, en el próximo apartado se analiza el emprendimiento y la innovación, ya que tanto en el perfil de salida como en un módulo interdisciplinar llamado Emprendimiento y Gestión, se determina

---

9 “Aprendizaje básico” es aquel que está relacionado con el ejercicio de la ciudadanía, madurez personal, construir un proyecto de vida personal y profesional y la posibilidad de acceder a aprendizajes posteriores. “Aprendizaje imprescindible” es aquel que se debe adquirir para evitar situaciones de alto riesgo de exclusión social. “Aprendizaje deseable” si bien contribuye a desarrollo personal y social no comporta ningún riesgo con los siguientes niveles educativos si no se adquiere (Ministerio de Educación, 2016).

10 El currículo de 1996, fundamentado en el constructivismo, se organizó por destrezas considerando que era posible dividir los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, 1991). Esta subdivisión, si bien buscaba dar cuenta de la complejidad de los saberes y quería superar la primacía de lo conceptual, en el desarrollo del mismo nunca no pudo concretar. Luego de una búsqueda para pasar al modelo por competencias, se decidió en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010 fusionar los dos modelos y así se pasó a denominar al modelo “destrezas con criterios de desempeño”.

la importancia de este tipo de habilidades al colocarlos como conocimientos a ser aprendidos y enseñados.

En el perfil se dice que los estudiantes, al finalizar los trece años de educación obligatoria, “tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva” (Ministerio de Educación, 2016, p. 8). Sobre el módulo se afirma, que “al finalizar el Bachillerato, el estudiante haya desarrollado sus capacidades de emprendimiento y que, al aplicarlas diariamente, se convierta en una persona que dinamice la sociedad en su conjunto, su familia, zona geográfica o ciudad y que, por lo tanto, genere fuentes de trabajo” (Ministerio de Educación, 2016, p. 610).

También en el currículo de esa materia se afirma que los y las estudiantes necesitan desarrollar

Talentos del emprendedor, lo cual se conjuga con valores inherentes a la realización de un emprendimiento: liderazgo, innovación y creatividad, tolerancia al riesgo, capacidades gerenciales (para enfrentar dificultades, resolver problemas y trazar objetivos ambiciosos) y autonomía. Además, incluye el conocimiento de principios de administración como planeación, gestión, dirección y control. (Ministerio de Educación, 2016, p. 611)

Los contenidos imprescindibles y deseables que deben desarrollarse giran alrededor de tres ejes: planificación y control financiero de los emprendimientos; responsabilidad legal y social del emprendedor, investigación de mercado y estadística aplicada; economía para la toma de decisiones. Estos ejes están relacionados con la audacia, determinación, apertura, flexibilidad, equilibrio físico, mental y emocional, trabajo cooperativo, entre otras cualidades propias de quien gerencia un negocio propio.

Estos aprendizajes “imprescindibles” en sociedades tan complejas y cambiantes requieren, según la UNESCO, de ciudadanos que hayan desarrollado competencias personales como

La capacidad de iniciativa, la resiliencia, la responsabilidad, la asunción de riesgos y la creatividad [...] las competencias sociales, como el trabajo en equipo, el trabajo en red, la empatía y la compasión; y las competencias de aprendizaje, como, la gestión, la organización, las capacidades metacognitivas y la habilidad de convertir las dificultades en oportunidades. (Luna Scott, 2015b, p. 1)

Hasta ese punto no habría mayores inconvenientes, por el contrario, se resalta aquellos aspectos necesarios a ser aprendidos en sociedades cada vez más cambiantes. Pero, por las características de la forma cómo se construyó el currículo, las decisiones

que se tomaron, quedan fuera otras discusiones de índole política-pedagógica. Pues, en primer lugar, al centrar el énfasis en aprendizajes, como afirman Young *et al.* (2016):

Invariablemente, recae sobre los aprendices, sus diferentes estilos de aprendizaje y sus intereses, sobre resultados de aprendizaje medibles y competencias y como volver el currículo relevante para sus experiencias y su futura empleabilidad. El conocimiento, de cierta forma, se percibe como incuestionable. (p. 80)

Algo que no puede ser discutido desde otras perspectivas o mundos posibles, diferentes a los que propone la empresa o la creación de un emprendimiento.

En segundo lugar, se insiste que el tipo de aprendizaje que se requiere para el siglo XXI son las competencias y que adquirirlas garantizará que

Los estudiantes se desempeñen como es debido en el siglo XXI [que requiere aptitudes fundamentales para el trabajo como:] espíritu resolutivo, el trabajar con los demás y el uso del tiempo [considerando que] regiones del mundo deberán hacer frente a presiones causadas por la incertidumbre económica y la transformación del mercado. (Luna Scott, 2015a, p. 5)

Estos aprendizajes, genéricos y generales a la vez, omiten que el mundo no solo es empleo y que este varía de país a país y de región a región. Pues en muchos países el acceso a empleos está limitado por grandes corporaciones que determinan qué productos se puede producir, tratando de reducir lo más que pueda los costos de producción. Se silencia también que trabajos donde se requiere de conocimientos de orden superior, aseguran la formación y el aprendizaje de conceptos (Young, 2016), y no solamente temas o aspectos muchas veces aislados unos de otros.

Finalmente, en la evaluación en este currículo al enfatizar en la rendición de cuentas y que estándares, criterios e indicadores de evaluación son los que aseguran la calidad de los aprendizajes se limita aún más la visión de la educación. Llama la atención que el currículo ecuatoriano, al estar direccionado por criterios de evaluación y no por objetivos como usualmente lo fue hasta hace unos años atrás, hace énfasis en preparar para cumplir ciertos estándares, quedando en segundo plano el ser justos, innovadores y solidarios. Esto explica por qué en muchas instituciones los docentes, especialmente en el último año de bachillerato, movilizan los aprendizajes casi exclusivamente para el cumplimiento de los estándares y para la preparación de pruebas de ingreso a las universidades.

Si se analiza un poco más a profundidad, utilizando la perspectiva de las teorías poscríticas del currículo, los silencios y las omisiones, puede notarse cómo ciertas identidades y subjetividades están en función: por un lado, de requerimientos que vienen

de la industria o del mundo de la producción de bienes y servicios. Ya que el modelo de organización curricular por competencias lo que busca es responder

Al escenario actual en el cual [cada persona] debe tener la capacidad de prever o de resolver problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado —en menor o mayor grado— en la planificación y en el control de sus actividades. (Catalano *et al.*, 2004, p. 91)

Por otro lado, organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO consideran que la educación para el siglo XXI, así como los aprendizajes, la pedagogía y el trabajo docente, deben estar encaminados a sortear con éxito un mundo cada vez más complejo, cambiante e impredecible. Por ese motivo, la idea principal gira alrededor de aprender para potenciar la autonomía (Luna Scott, 2015c).

### **Identidades y subjetividades gestoras de sí mismas en sociedades de gerenciamiento**

Autonomía, asumir riesgos y ser responsable por el éxito o fracaso de sus emprendimientos académicos o empresariales, son discursos que sustentan y avalan currículos que enfatizan en nuevas ciudadanías, pero también en rendición de cuentas y evaluaciones que contemplan estándares o *ranking*. Aquí no cabe ocultar nada y nos lleva a mirar que la última reforma educativa de 2016 trae la marca del neoliberalismo, ya que

Las reformas educativas potencian y privilegian las capacidades, los contenidos, los procedimientos y los valores que consideran más adecuados para reproducir las políticas y los modelos financieros, laborales y económicos neoliberales, y así afianzar y perpetuar determinadas políticas y, por tanto, subjetividades neoliberales, autoempresariales, neocolonialistas, conservadoras, ultracatólicas, patriarcales, homofóbicas, racistas y depredadoras, antisustentables y antiecologistas. (Torres Santomé, 2017, p. 12)

¿Pero cómo un currículo puede hacer todo eso y más? Desde la teorías poscríticas del currículo es posible porque el currículo es “un artefacto productor de prácticas, de significados, de verdades” (Paraíso, 2010, p. 43) y lo que se aprende en, con y por medio de este, no solo son conocimientos, o destrezas, o competencias, o en el caso ecuatoriano destrezas con criterio de desempeño; sino saberes de diferentes tipos, modos de ser, formas de vivir, consideradas “adecuadas” y que en última instancia son una creación, producto de fuerzas momentáneamente victoriosas en la lucha por la institución de verdades. Por tanto, podemos decir, a partir de esa perspectiva, que el currículo también es considerado un espacio de producción “de tipos particulares de sujetos e identidades sociales” (Costa *et al.*, 2003, p. 58).

Así, en la última reforma del currículo ecuatoriano comenzaron a circular variados discursos cuyo foco recae en el gerenciamiento. Esta idea se traduce: el docente como gestor de aprendizajes, los estudiantes como gestores de sus emprendimientos, el Estado como gestor de políticas educativas. Y la práctica escolar en términos como “la excelencia, la calidad total, el logro de cero defectos, los círculos de calidad, la planificación por proyectos, la autonomía, el liderazgo, la innovación” (Grimberg, 2014, p. 104).

En las últimas reformas curriculares, paulatinamente, han ido ingresando en la educación otras prácticas discursivas.<sup>11</sup> Una de ellas, avalada por el constructivismo, son las llamadas “estrategias” y el consecuente desaparecimiento de los “métodos” como formas de enseñar y aprender. Las estrategias metodológicas permitieron que la Escuela se libere de las estructuras que la aprisionaban, que la hacían rígida y no le permitían optar, participar y decidir. Atrás quedaron los métodos pues ahora se requiere, principalmente, aprender a involucrarse y comprometerse con diferentes tareas, adaptarse a los cambios, ser abiertos y flexibles. Como afirma Grinberg (2014) “la identidad debe ser construida, las decisiones tomadas, y todo depende de la capacidad y acción de los individuos que son llamados a producir su propio destino” (p. 105).

Otra práctica discursiva ha sido la circulación y actualización de discursos como autoaprendizaje (ahora aprender a aprender), autorregulación y emprendimientos. El primero es el que mayor fuerza ha tenido, nuevamente de la mano del constructivismo, ya que se espera que los contenidos aprendidos no tengan el carácter de inmutables, por el contrario, que puedan ser cada cierto tiempo revaluados y actualizados. Inmediatez, caducidad, actualización permanente son características que los y las estudiantes aprenden de diferentes formas: en medios de comunicación de masas, internet, videos, tutoriales. Todo ello vinculado al aprovechamiento de tiempo y recursos.

Con relación al segundo discurso, la autorregulación, es el que más ha generado tensión, ya que presiona para que docentes y estudiantes asuman las regulaciones externas a ellos y a la institución educativa. Ya que en la actualidad no vienen del Estado o de la misma institución, sino de fuerzas invisibles como el mercado o agencias de regulación internacional, los cuales tienen la capacidad de decidir qué es lo mejor y lo necesario saber. Esto se aplica cuando evaluaciones, estándares, criterios e indicadores de lo que se debe evaluar vienen de políticas estatales (en el mejor de los casos) o de políticas externas como las pruebas PISA.

En el caso del discurso de los emprendimientos, lo más llamativo es que el currículo explícitamente asume que los estudiantes deben aprender a crear sus propios

---

11 Desde la perspectiva foucaultiana, es el proceso a través del cual surge la realidad dominante.

negocios y en los niveles educativos inferiores, que deben generar iniciativas para aprender a ser más creativos y versátiles a través de proyectos. Esta lógica netamente empresarial que promueve la cultura del emprendimiento, fomenta lo que Torres Santomé (2017) llama el *Homo economicus*, esto es, personas que colocan el dinero y la riqueza como motor de su vida.

Estos sujetos justos, honestos, innovadores, atravesados por prácticas discursivas: constructivismo, metacognición, rendición de cuentas, emprendimiento, evaluación por criterios, desempeños... confluyen a un camino, el camino del sí mismo donde el yo se va produciendo a través de variados relatos que atraviesan la Escuela, pero también la supera: autoayuda, *coaching*, gestión, resiliencia, empleabilidad (Grimberg, 2014; Luna Scott, 2015c). Mirar al currículo desde esta perspectiva ha permitido que la tarea docente salga del plano estrictamente pedagógico-didáctico y entre en ámbitos del mercado y la producción.

¿Qué está haciendo este currículo?, algunos aspectos han sido apuntados. Queda, sin embargo, repensarlo de nuevo, pues la pandemia por el COVID-19 removió las bases y está presionando a una reconfiguración de la Escuela: el espacio-tiempo de aprendizaje y enseñanza se vio alterado; la autogestión hoy más que nunca es necesaria; las plataformas digitales y programas educativos colocan nuevos retos; nuevos aprendizajes que requieren ser movilizados; la distancia social es imperativo para cuidar de la salud y la vida. Por ende, en *la Escuela de masas*, los currículos nacionales son forzados a pensarse desde formas más locales, más flexibles, más ajustados a la medida de necesidades. ¿Cuáles? Aún no lo sabemos.

## El currículo de las carreras de Educación

En cuanto a las carreras de Educación, desde la perspectiva tradicional del currículo, es posible encontrar algunas regularidades. La primera es que, en el Ecuador, a partir de la Revolución liberal de 1889, y el concomitante proceso de laicización de la educación, la formación docente siempre ha estado anclada a la política pública y al currículo nacional. Esta forma de concebirla se reforzó a partir de 2008, cuando el Estado ecuatoriano asumió centralidad en las decisiones relacionadas con la educación y el proceso de formación para docentes. Entre 2008 y 2018 las carreras de Educación fueron consideradas como prioridad nacional y esto llevó, entre otras cosas, a reformar el currículo para dichas carreras, crear la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y cerrar los normales e institutos para la formación docente (Ortiz Espinoza, 2016).

La segunda regularidad es que los currículos de formación docente fueron diseñados sobre una lógica disciplinar, teórico-práctico, la cual prácticamente se mantuvo

sin alteraciones hasta 2013. Hasta ese año, cada facultad o carrera de Educación tenía su propio currículo, atendiendo al criterio de autonomía universitaria. De forma general, todas las carreras estaban divididas en materias generales relacionadas con la pedagogía, la didáctica, el currículo, la evaluación y materias específicas del campo profesional: educación inicial, educación básica y bachillerato. El criterio para organizar fue el de aprender primero los aspectos de orden teórico para, posteriormente, aplicarlos en los espacios de la práctica preprofesional.

Pero en ese año, en octubre, se expide el Reglamento de Régimen Académico que estuvo vigente hasta 2018 y, posteriormente, ha tenido varias modificaciones. En este Reglamento se determina la finalidad de las licenciaturas, maestrías y doctorados. Se establece la forma de organizar el currículo por unidades y campos de formación, se delinean itinerarios de aprendizaje, con sus respectivas finalidades. Además, se establece el alcance de la investigación para los diferentes niveles de formación y la vinculación con la sociedad (Larrea, s. f.).

Con la expedición de ese reglamento se organiza la estructura curricular por campos académicos, entendidos como “formas de clasificación de los conocimientos disciplinares, profesionales, investigativos, de saberes integrales y de comunicación, necesarios para desarrollar el perfil profesional y académico del estudiante al final de la carrera o programa” (Reglamento de Régimen Académico, 2013, p. 13). Y para las carreras de ciencias de la educación se introduce la noción de campo de actuación como

Eje estructurante del saber de la profesión, que responde a tres dinámicas, el contexto, la profesión y la investigación, articulando el conocimiento, la realidad y los métodos, desde la implicación y participación del sujeto educativo. La forma como se llevó a cabo a reestructuración del currículo. (Larrea, s. f., p. 58)

A partir de 2013, las carreras de Educación, tanto públicas como privadas, entran en un proceso de reforma curricular y por primera vez en el país se comienza a trabajar en la construcción de un currículo nacional llamado Armonización Curricular. Si bien la forma de organización curricular disciplinar no fue modificada, sí se produjo una ruptura en cuanto a la concepción teórica-práctica, ya que se comenzó a generar una estructura curricular que permita fortalecer la noción del *prácticum* y el docente como profesional reflexivo.

Teorizar la práctica y experimentar la teoría demanda a los futuros docentes desarrollar la formación del pensamiento práctico, para lo cual se requiere

Comenzar por problemas prácticos concretos que los futuros docentes experimentan en contextos reales, promover la reflexión sobre tales experiencias, los contextos y sus

efectos en los sentimientos, deseos, pensamientos y conductas de los estudiantes y de ellos mismos como futuros docentes. (Pérez Gómez, s. f., p. 4)

Concomitante a esta noción, la idea de formar un profesional reflexivo llevó a que en el diseño curricular, desde el primer periodo de estudios, estén presentes asignaturas relacionadas con la práctica y la metodología de la investigación. Lastimosamente, con la reforma al Reglamento de Régimen Académico efectuada en 2018, se disminuyó las horas dedicadas a la práctica, a la investigación y las cátedras integradoras disminuyeron a la mitad: de un total de nueve se redujo a cuatro. Esta disminución trajo el regreso a la lógica “primero la teoría y luego la práctica”.

Un cambio interesante fue la introducción de la asignatura Cátedra Integradora, cuya intención es articular el “aprendizaje de los enfoques, métodos, modelos y protocolos de actuación profesional en los diversos ámbitos de aplicación y la experiencia de la práctica pre-profesional” (Larrea, s. f., p. 59). Además, permitió trabajar de forma interdisciplinaria y desarrollar habilidades como trabajo en equipo, práctica reflexiva, trabajo por proyectos y pedagogías diferenciadas.

Debido al escaso tiempo que estuvo en vigencia la propuesta “armonización curricular” es bastante difícil hacer un balance y un análisis de los discursos que circularon. Sin embargo, desde un balance muy general, la formación docente de las carreras de Educación en la UPS fue muy positiva en lo que respecta al desarrollo de habilidades y competencias que ayuden a cambiar la mirada, el pensar y el trabajar la profesión docente.

## Conclusiones

Un currículo no es un bloque estable, objetivo, donde se determina lo que debe aprender cada generación; por el contrario, como un artefacto cultural, permite que determinados tipos de sujetos, subjetividades e identidades se construyan. Además, es un espacio donde circulan variados discursos que están en permanente tensión. Por un lado, crean, incitan, provocan. Por el otro, controlan, regulan aquello que debe ser dicho y cómo debe ser dicho. Como sugiere Paraíso (2010), con base en la noción de discurso de Foucault, el discurso “no solamente representa una realidad preexistente, sino produce aquello que nombra, caracteriza, conceptúa; él produce los sujetos y los objetos sobre los cuales él habla; él es, por tanto, productor de la propia ‘realidad’” (p. 41). En ese sentido, cada vez que se proponen cambios al currículo debemos ponerlo sobre un tamiz, con la intención de comprender los intereses a los cuales representa y las verdades que está intentando colocar y producir sobre el mundo y los mismos sujetos que son parte del mismo.

Las reformas curriculares deberían colocar a los contenidos y el para qué de los mismos en un contexto político más amplio, con el fin de dejar de verlo como un documento hecho por especialistas que debe ser desarrollado y ejecutado por docentes. Un currículo no puede ni debe convertirse en una forma de rendir cuentas. Por el contrario, se lo debe colocar no solo como una guía para el trabajo que realizan en la escuela los profesores, sino como un documento que silencia y explicita variados aspectos. Esto requiere colocarlo como práctica discursiva, cultural y de significación. “Es decir, una práctica a la cual asociamos conceptos, ideas para darle un sentido; pero no de manera fija o predeterminada, sino de forma contingente y de acuerdo a un momento histórico y cultura determinada” (Ortiz Espinoza, 2014, p. 64).

Finalmente, es importante recordar que en un currículo “aprendemos y reaprendemos que existen modos considerados ‘adecuados’ de ser, vivir y hacer que son diferenciados por relaciones de poder relativas a clase, edad, raza, género etc., que cambian a lo largo del tiempo” (Paraíso, 2005, p. 8). Lo que se aprende en, con y por medio de un currículo no solo son conocimientos, sino saberes de diferentes tipos, modos de ser, formas de vivir, consideradas “adecuadas”, y que en última instancia son una creación, producto de fuerzas momentáneamente victoriosas en la lucha por la institución de verdades ¿Qué verdades queremos construir, qué verdades quieren que construyamos, qué verdades necesitamos construir? Docentes, estudiantes y todos aquellos que aún creemos en que por medio de la educación se puede construir otros mundos posibles, necesitamos unir nuestras voces para seguir preguntado, cuestionando y creando otros posibles currículos y otros mundos: más justos, más solidarios, más equitativos.

## Referencias bibliográficas

- Bühmann, A. D., Diaz Bone, R., Gutiérrez Rodríguez, E., Schneider, W., Kendall, G. y Tirado, F. (2007). De la teoría del discurso de Michel Foucault a la investigación empírica sobre el discurso [Editorial]. *Forum Qualitative Social Research*, 8(2), 1-5. <https://bit.ly/4kpKsSo>
- Catalano, A. M., Avolio, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. BID; MIF; OIT. <https://bit.ly/4kwC5V8>
- Corazza, S. (2001). *Que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Vozes.
- Costa, M. V., Silveira, R. H. y Sommer, L. H. (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 36-61. <https://bit.ly/4nDjp91>
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995). O Sujeito e o Poder. En H. Dreyfus y P. Ravinow (eds.), *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermeneutica* (pp. 231-249). Forense Universitaria.

- Gregorio-Godeo, E. de. (2008). Sobre la instrumentalidad de análisis crítico del discurso para los estudios culturales: la construcción discursiva de la “neomasculinidad”. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 39-85. <https://bit.ly/408sUmv>
- Grimberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI: gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Larrea, E. (s. f.). *El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica*. <https://bit.ly/3Ttj0YU>
- Luna Scott, C. (2015a, 13 de septiembre). El futuro del aprendizaje (I): ¿por qué cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo*. <https://bit.ly/3Ij2tEH>
- Luna Scott, C. (2015b, 14 de noviembre). El futuro del aprendizaje 2: ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo*. <https://bit.ly/4nE5cbO>
- Luna Scott, C. (2015c, 15 de diciembre). El futuro del aprendizaje 3: ¿qué tipo de pedagogía se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo*. <https://bit.ly/40B5Blu>
- Ministerio de Educación. (1971). *Plan Ecuatoriano de Educación*.
- Ministerio de Educación. (1996). *Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica*.
- Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular*.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo para los Niveles de Educación Obligatoria*.
- Minteguiaga, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. En F. Cevallos Tejada (coord.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Contrato Social por la Educación.
- Ortiz Espinoza, M. E. (2014). *Currículos por competencias en la educación infantil: ¿otras estrategias de gobierno de los infantes?* [Tesis doctoral, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte]. <https://bit.ly/3GzUt1p>
- Ortiz Espinoza, M. E. (2016). *La formación y el trabajo docente en tiempos de “revolución ciudadana”* [Ponencia]. XI Seminario Internacional de la Red Estrado, Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3TPeft3>
- Ortiz Espinoza, M. E. (2017). Currículo en acción de lenguaje y matemáticas en los primeros años de la Educación General Básica ecuatoriana. En Autor (coord.), *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (pp. 155-172). Abya-Yala.
- Paraíso, M. A. (2010). *Pesquisas sobre currículo e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Editora CRV.
- Pérez Gómez, A. (s. f.). *La formación inicial del profesorado basado en competencias: la relevancia del prácticum*. CES. <https://bit.ly/40JiVD>
- Popkewitz, T. (2024). Discurso: métodos y posmodernismo, posfundacionalismo, poscolonialismo y el nuevo materialismo. En O. Juárez Némer y L. González Villanueva (eds.), *Análisis de discurso: la historia, lo histórico y la historicidad* (pp. 17-48). Balam.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 83-110. <https://bit.ly/4kMhgFz>
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Young, M., Parra, G. y Macias, L. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes*, (45), 79-88. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>