

# PARTICULARIDADES DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA AMÉRICA LATINA

---

## PARTICULARITIES OF THE CURRICULUM OF UNIVERSITY FORMATION IN THE CONTEXT OF THE LATIN AMERICA

**TERESA TORRES MIRANDA**

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana, Cuba. [torresmiranda@cepes.uh.cu](mailto:torresmiranda@cepes.uh.cu)

---

### RESUMEN

En la actualidad los estudiosos de la formación universitaria latinoamericana han dirigido la mirada hacia las realidades curriculares. Se han vuelto múltiples y diversos los estudios que han declarado la necesidad de resolver problemas, y asegurar la calidad de los resultados en un contexto de intereses múltiples y diversos como es el de los países de América Latina. En el presente trabajo se analiza desde una reflexividad crítico transformadora los principales fundamentos que sobre el currículo de formación en la Educación Superior en el contexto de la América Latina se manejan en los últimos tiempos y de los cuales se pudiera derivar una estructura teórico metodológica del currículo latinoamericano.

**PALABRAS CLAVE:** Currículo latinoamericano, teoría crítica, pedagogía crítica.

---

### ABSTRACT

At the present time the specialists of the Latin American university formation have directed the look toward the curricular realities. They have become multiple and diverse the studies that have declared the necessity to solve problems, and to assure the quality of the results in a context of multiple and diverse interests as it is that of the countries of Latin America. Presently work you to analyze from a transformative critical flexibility the main foundations that it has more than enough the formation curriculum in the Superior Education in the context of the Latin America is managed in the last times and of which it could be derived a methodological theoretical structure of the Latin American curriculum.

**KEYWORDS:** Latin American curriculum, critical theory, critical pedagogy.

## INTRODUCCIÓN

He decidido comenzar este artículo a partir de una reflexión en el campo de la epistemología de la Pedagogía y la Didáctica en la Educación Superior, en tanto esta incluye el análisis curricular sobre la base de las ciencias que intervienen en la profesión y porque valora la situación del contexto profesional, con un criterio basado en las ciencias relacionadas con la actividad profesional determinada.

En el contexto latinoamericano ha ido surgiendo una llamada epistemología del Sur que responde a los nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos científicos y no científicos; las nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, la destrucción, opresión y discriminación. Incluye además la comprensión, análisis y valoración de los efectos de los monocultivos de la mente y de la sociedad (económica, política y cultural) que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas de desarrollo.

Esta epistemología del Sur es la expresión de que la comprensión del mundo va más allá de las fronteras de la visión occidentalista y por eso la transformación de este, debe incluir vías, modos y métodos impensables para Occidente.

El principio de la objetividad del desarrollo, sustenta la existencia del carácter infinito de la diversidad de nuestro mundo. Existen diferentes maneras de pensar, de sentir –diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro de nuestras realidades. Por lo tanto, esa gran diversidad, puede y debe ser transformada teórica y prácticamente de maneras plurales.

Ese deterioro económico, sociocultural impacta negativamente, entre otros aspectos en la formación doctoral del profesorado universitario latinoamericano, elemento clave para el desarrollo. Resulta una tendencia en las universidades latinoamericanas, los bajos promedios de docentes con formación doctoral. Por ejemplo la República Dominicana hubo de esperar hasta el 2015, para ofrecer su primer programa de formación doctoral en Estudios del Español: Lingüística y Literatura en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (Sánchez, 2017, p. 18).

La cultura investigativa constituye un imperativo para la mejora del proceso formativo y en particular para lograr un currículo flexible, creativo y contextual. La universidad necesita de docentes con formación doctoral, capaces de

promover y llevar a feliz término las investigaciones que contribuyan al desarrollo del país y de la región. Al decir de Sánchez (2017)

“Es tan importante la cuestión antes planteada que la agencia Quacquarelli Symonds (QS), en su ranking que enlista las 500 mejores universidades de América Latina, introdujo un criterio de medición no utilizado en el ranking general: el porcentaje de profesores con doctorado” (p.19).

Esta situación se ha venido agravando en la actualidad. Estudios recientes realizados por la Asociación Internacional de Universidades (IAU), el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ponen de relieve que la pandemia Covid-19 ha dejado una crisis sanitaria y socioeconómica sin precedentes y ha impactado, sin lugar a dudas, en la educación superior a escala mundial (Jiménez & Ruiz, 2020, p.2).

Se han ido agravando los problemas no resueltos como por ejemplo, la baja calidad, la inequidad en el acceso, bajos índices de eficiencia, bajos financiamientos,

“estimaciones de UNESCO- IESALC (2020a) reflejan que el cierre temporal de las universidades en esta etapa de pandemia afectó aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe; esto representa, aproximadamente, más del 98% de la población de estudiantes y profesores de la educación superior de la región. De igual manera, la suspensión de las actividades presenciales impactó en 21,7 millones de estudiantes y 1,3 millones de docentes afectados por los cierres temporales”. (Jiménez & Ruiz, 2020, p.3).

Esta situación ha ido obligando a las universidades a encontrar alternativas de formación en medio de un panorama en revolución curricular, que tiene ya antecedentes y que se muestran como un cuerpo teórico en formación.

El currículo en el contexto de América Latina desde una visión verdaderamente auténtica, fundamentado desde una pedagogía regional y consecuente con la historia latinoamericana, ha sido insuficientemente tratado. Al decir de Mora (2015) en el plano internacional, la mayoría de los estudios relacionados se orientan

hacia la evaluación del docente, los procesos de organización institucional, la formación por competencias del profesorado universitario y la responsabilidad ético-científica del docente.

Sin embargo, algunos autores han comenzado a dirigir sus miradas en relación a un currículo latinoamericanista (Guzmán & Pinto, 2004; Becerra & Moya, 2009; Sánchez, 2017; Díaz & García, 2014; Mora, 2015; Jiménez & Ruiz, 2020).

El currículo para estos autores consultados, es comprendido como un proyecto social, cultural, humanista, históricamente determinado “vinculado directamente al desarrollo histórico y es adaptable, por tanto a las continuas modificaciones de la realidad en que se inserta. Sólo así, pasando de lo normativo a lo prospectivo en el diseño curricular, es posible evitar el anacronismo en los programas de estudio y la obsolescencia de una formación diseñada, en la mayoría de los casos, de acuerdo a situaciones imperantes varios años antes de que los estudiantes la completen”. (Fuentes-Navarro, 1987, p. 3).

El currículo encierra un conjunto de saberes expresión de la cultura, la ideología y la política.

Todos parten de asumir a la educación como un fenómeno de carácter social e histórico, construido ideológicamente y como regularidad parten de reconocer (Mora, 2015) que en los actuales currículos se ha impuesto la expresión del fenómeno neoliberal.

Esta imposición, se ha hecho acompañar de una estatalización educativa y de una formación por competencias regidas por los estándares de los países desarrollados.

“Detrás del currículo oficial se encuentran representados intereses foráneos que hallan en el mercado educativo de los países pobres, un gran potencial económico para reproducir las condiciones imperantes y perpetuar de paso el círculo perverso de la desigualdad y la exclusión”. (Yepes, 2005 p.16).

Este fenómeno se hace acompañar por los procesos de acreditación y certificación, al estilo de los países del llamado *primer mundo*, que incluyen a las instituciones latinoamericanas, en una competencia desigual y desleal que refuerzan los argumentos discriminatorios con los que son evaluadas. “Así, el Academic Ranking of World Universities o Shanghai Ranking (ARWU, 2015), en su edición de 2015, solo incluye 9 universidades de América Latina entre

las 500 mejores del mundo (el 1,8%)” (Sánchez, 2017, p.9).

El neoliberalismo desterró del currículo de formación profesional latinoamericano al decir de Mora (2015), los fundamentos teóricos devenidos de la tradición y las innovaciones pedagógicas nuestroamericanas. Se ha impuesto una monocultura que certifica como expresión de desarrollo y científicación la cultura occidental y como tal, se reproduce la tendencia de trasladar y aplicar acríticamente “los resultados de investigaciones y esfuerzos de sistematización teórica construidos en escenarios sociales, culturales, económicos e ideológicos sustancialmente diferentes a los de nuestro contexto regional latinoamericano” (p.20).

Concebir la actividad investigativa como un espacio educativo de inclusión de temáticas relacionadas con demandas sociales, movimientos socioculturales y problemáticas relacionadas con la realidad latinoamericana y su diversidad cultural en sentido general es una demanda que hoy se les presentan a nuestras universidades.

Todos estos autores ya referidos, de un modo u otro, asumen un enfoque crítico del currículo sobre la base de una pedagogía crítica latinoamericana inspirada en las ideas de Paulo Freire. Esta posición teórica conlleva a reinterpretar la concepción del fenómeno educativo. Desde este enfoque se comprende la universidad como

“último reducto de conciencia crítica, a tener la obligación de desarrollar el imperativo ético de comprender, contextualizar, proponer y transformar el statu quo a través de soluciones propias y concretas con criterio de autodeterminación, para atender con capacidad de respuesta las demandas que la sociedad contemporánea le exige”. (Yepes, 2005, p.15).

Este mismo enfoque, en su reinterpretación con una mirada latinoamericanista, obliga al docente universitario al cuestionamiento de la práctica formativa cementada por el criterio de que la “experticia, el dominio de una materia o disciplina es suficiente per ser para garantizar procesos formativos de calidad” (Yepes, 2005, p 15) y subvalora el componente político ideológico del currículo de formación profesional.

Un referente declarado en muchos de estos autores, es el humanismo sustentado en la teología de la liberación, camino asumido para la conquista de la dignidad del ser humano,

la libre autodeterminación de los pueblos y la conquista de esa utopía social a la que se aspira.

Ante esta imposición curricular tradicional y estática, se ha ido desarrollando una alternativa, sistema conceptual sobre el cual se han de basar las actividades de la formación universitaria, considerando como señalara Gimeno-Sacristán (2010), que el currículo “no es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo” (p.29).

Esta alternativa del currículo incluye un sentido democrático en su diseño con criterio participativo, de todos los agentes comprometidos. Se destierra la falsa idea de que el producto alcanzado, es la única alternativa posible. Esta posición común entre los autores consultados, (Guzmán & Pinto, 2004; Becerra & Moya, 2009; Díaz & García, 2014; Yepes, 2015; Mora, 2015), abraza el ideal de un currículo como escenario del pluralismo político, ideológico y cultural.

Se logra un reconocimiento del componente histórico desde lo cultural, en su acepción más amplia. Esta visión histórica social del currículo como proyecto educativo vinculado directamente al desarrollo histórico, justifica su naturaleza flexible y contextual y por tanto a las continuas modificaciones que de la realidad deben ser insertadas.

Como señalara Fuentes-Navarro (1987),

“Sólo así, pasando de lo normativo a lo *prospectivo* en el diseño curricular, es posible evitar el anacronismo en los programas de estudio y la obsolescencia de una formación diseñada, en la mayoría de los casos, de acuerdo a situaciones imperantes varios años *antes* de que los estudiantes la completen” (p. 3).

Esto obliga a repensar de tal manera un currículo flexible y dinámico, en el que sea esencial la participación de autoridades académicas, profesores y estudiantes, para aproximar la dinámica tan cambiante del entorno social y profesional a la dinámica de la formación.

Guzmán & Pinto (2004), insisten en que para lograr tales propósitos, es necesario una

“ruptura con los marcos tradicionales (instrumentales) de elaboración y producción del currículo y consideran que la vía para lograr esta superación pasa por asumir el enfoque “epistemológico socioconstruccionista, que concibe el conocimiento como un sentido/significado relacional entre el sujeto y su entorno socio cultural y físico”. (p.126).

Yepes (2005) por su lado considera que la teoría curricular, debe ser resultado de la actividad científica, a partir de la cual se construyan y reconstruyan los modelos y diseños “que respondan a la necesidad de una ciencia, una tecnología y un humanismo propios” (p.18) pero sin desconocer los logros alcanzados por otros estudiosos internacionales y que aporten a la consolidación teórica.

Se identifica lo que pudieran ser principios pedagógicos derivados de la pedagogía crítica latinoamericana, para el diseño curricular en el contexto que nos ocupa: la relación teoría-práctica, el pensamiento crítico, el papel de lo contextual en la formación profesional, la finalidad ética humanista de la formación profesional, el respeto y continuidad a las tradiciones culturales.

Los elementos más distintivos de esa pedagogía latinoamericanista que deben ser plataforma para el diseño del nuevo currículo están la búsqueda de nuevas dinámicas que enfatizan en la reelaboración y reconstrucción de conceptos, en la determinación y solución de problemas profesionales contextuales, en la observación científica y en la investigación acción, en el aprendizaje cooperado y en los estilos pedagógicos liberadores.

## CONCLUSIONES

El estudio realizado evidencia que en la actualidad es posible plantear que en el campo que nos ocupa, en el contexto latinoamericano se ha venido consolidando una disciplina con identidad propia, que ha tomado como punto de partida el rescate de la idiosincrasia que cada país presenta en materia educativa y que la región ha ido integrando en su histórica unidad latinoamericanista.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Becerra, R. & Moya, A. (2009) Pedagogía y Didáctica crítica. Hacia una construcción de una visión latinoamericana. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (1). Pp. 13-24
- Díaz, A. & García, J.(Coords.) (2014). *Desarrollo del currículo en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 384 pp.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Fuentes-Navarro, R. (1987). "El diseño curricular en la formación universitaria de comunicadores sociales para América Latina. Realidades, tendencias y alternativas". *Diálogos de la Comunicación*, núm.17. Lima, Perú: Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social.
- Gimeno-Sacristán, J. (comp) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid. Ediciones Morata.
- Guzmán, M. & Pinto, R. (2004) Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13, Pp. 121-131.
- Jiménez Y. & Ruiz M.A. (2020) Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19 Universidad de la Habana, Cuba.
- Mora, A. (2015) *La Construcción Cultural del Currículo: reflexiones en clave latinoamericana*. Ensayos pedagógicos. Vol. 9, No 2, p 17-47.
- Sánchez, E. (2017). *Retos De La Educación Superior En América Latina: El Caso De República Dominicana*. *Ciencia y Sociedad*; 42 (1): 9-23.
- Yepes J. C. (2005). *El currículo universitario desde la Perspectiva crítica*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen 1, Julio - Diciembre, págs. 11- 20.