

Currículo de las universidades latinoamericanas: Casos de estudio en instituciones de educación superior

Curriculum of the Latin American Universities: Case studies in Latin-American institutions for higher education

Ruben Dario Mendoza Arenas

<https://orcid.org/0000-0002-7861-7946>

rdmendozaa@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Marisol Paola Delgado Baltazar

<https://orcid.org/0000-0002-0278-9557>

mpdelgadob@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Loyo Pepe Zapata Villar

<https://orcid.org/0000-0002-1061-2006>

lpzapataav@unac.edu.pe

Universidad Nacional del Callao, Perú

Resumen:

Para el presente texto, seleccionamos cuatro países según los criterios de la yuxtaposición en la historiografía educativa. Los países escogidos fueron Chile, Venezuela, Argentina y Brasil. De cada país escogimos tres instituciones: dos públicas y una privada, para realizar estudios sobre sus propuestas curriculares, contextualizarlas y establecer contrastes, similitudes y superposiciones sobre cómo cada una construye la suya. Todo esto, siempre desde la identidad nacional y los proyectos nacionales, como paradigmas que ordenan los contenidos y fomentan las metodologías plasmadas en sus unidades curriculares.

Palabras clave: currículo, multiculturalidad, aprendizaje, integración, positivismo

Abstract:

For this text, we selected countries based on the criterion of juxtaposition in educational historiography. The countries selected were Chile, Venezuela, Argentina, and Brazil. From every country, we select four institutions — two public and two private — to study their curricular propositions, place them in context, and identify different contrasts, similarities, and conceptual overlaps in how these institutions develop their proposals. All of this is considered in relation to national identity and projects as paradigms that organize the contents and promote the methodologies embodied in their curricular units.

Keywords: curriculum, multiculturalism, learning, integration, positivism

Introducción

El texto pasado ponderó sobre las implicaciones socio-económicas de las unidades curriculares, funcionando como lineamientos para la integración civil en los sistemas sociales y las dinámicas productivas, ambos ordenes que se adscriben a un proyecto nacional y, más ampliamente, a un concepto global de lo social como conjunto ordenado de individuos que forman una colectividad con un mismo movimiento en común en una dirección determinada por los órdenes sociales: Por lo tanto, la historia del currículum requiere comparación, que a su vez necesita categorías y conceptos formales. Estos deben utilizarse metodológicamente como significantes flotantes, como el concepto de ciudadano con dos lealtades: a la nación en proceso de unificación y a las distinciones sociales. También incluyen ideas de sociedad, de nación e incluso de constitución (Tröhler, 2017).

Esta continuación evaluará los planteamientos curriculares de universidades latinoamericanas, en particular las de Venezuela, Chile, Brasil y Argentina. Escogimos estos cuatro países específicamente porque, a pesar de sus particularidades de estudio y diferencias, siguen una narrativa similar en su historia sociopolítica y sus instituciones presentan planteamientos similares.

Los objetos de estudio e investigación documental son los modelos formativos, las síntesis, los informes evaluativos, los artículos y los lineamientos y políticas curriculares producidos por y sobre las instituciones, que presentan su visión particular del currículo nacional de educación superior. Sobre todo, hay un mayor enfoque en los modelos formativos, pues, a nuestro criterio, constituyen el objeto de estudio más valioso, al mostrar con claridad y precisión las interpretaciones institucionales del currículo nacional de educación superior.

Los principios metodológicos mediante los cuales analizamos los datos, formulamos hipótesis y extraemos conclusiones, se fundamentan en la investigación bibliográfica, en la historiografía educativa-sociológica y en el análisis comparativo y contrastivos de distintas visiones pedagógicas, cada una atribuyendo sus propias connotaciones sobre qué constituye

un conocimiento útil, desde múltiples perspectivas e intereses, desde lo práctico, donde el conocimiento se valida en su utilidad social y productiva, donde se le da especial atención hasta lo humanístico, donde se valida en sus cualidades generadoras de estructuras, modelos y competencias que sirven al desarrollo humano integral.

Posteriormente, en el apartado de “Conclusiones”, analizaremos los enfoques y lineamientos nacionales que determinan dichas propuestas, buscando relacionar entre sí los elementos que se superpongan para generar estos conceptos flotantes mediante un modelo formativo y un perfil de egreso general para los planes nacionales de formación en la región.

Investigación: coincidencias, contrastes y diferencias entre las propuestas formativas y los lineamientos curriculares de universidades latinoamericanas.

Primer caso de estudio: Venezuela.

Instituciones elegidas: Universidad de Carabobo (UC), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

Segundo caso de estudio: Chile.

Instituciones elegidas: Universidad de Chile (UCh), Universidad de Santiago de Chile (USACH), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).

Tercer caso de estudio: Argentina.

Instituciones elegidas: Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad de Morón (UM).

Cuarto caso de estudio:

Instituciones elegidas: Universidad de São Paulo (USP), Universidad Federal de Paraná (UFPR), Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio).

Después de analizar los postulados del proyecto de Bolonia (PB), un tema que aparecerá frecuentemente en nuestras opiniones sobre las estructuras curriculares en Latinoamérica, donde se promueve la integración del sector laboral y, por ende, del mercado, con los contenidos teórico-prácticos, y una educación superior que sea "coherente, compatible y competitiva," enfatizando el desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, los esquemas de movilidad y la integración de la formación con la investigación. Este paradigma sirve de base para lo que presentaremos a continuación, ya que se fundamenta en él una educación basada en competencias (Palma, 2016; Viegas, M. F., & Bianchetti, 2014).

Nuestro primer objeto de estudio expone una visión de lo educativo que no se limita a observar y reproducir las experiencias y metodologías nacionales, sino que mira hacia afuera de la nación para hallar referentes con los que construir su experiencia de enseñanza-aprendizaje, así como sus metodologías. El documento se divide en tres macrosecciones: “Políticas y tendencias en la formación por competencias”, “Bases curriculares” y “Abordaje metodológico”; cada sección, a su vez, aclarando distintas subcategorías de las visiones y perspectivas con las que se construyen estos lineamientos y objetivos curriculares.

Desde sus bases pedagógicas, hay varios puntos que nos parecen interesantes en el siguiente párrafo, que analizaremos en sus puntos e incisos pertinentes:

Desde la perspectiva tecno-curricular, esta propuesta entiende el humanismo como una teoría sociofilosófica, mientras que el cognoscitivismo y el constructivismo sirven como fundamentos psicológicos. Además, se integra la teoría del enfoque de sistemas como base sociológica, junto con los principios de la pedagogía y la andragogía, como fundamentos pedagógicos para el aprendizaje de adolescentes y adultos. Desde una perspectiva teórica, adopta un enfoque complejo acorde con los postulados del pensamiento complejo de Morín. En consecuencia, los procesos formativos incluyen la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como premisas clave (Ortiz, 2015).

Entonces la educación en la UC se asume como un proceso humanista, con tendencias hacia el cognoscitivismo y el constructivismo como teorías pedagógicas para el desarrollo del aspecto psicológico dentro del proceso educativo, resultando en metodologías que refuerzan una construcción paulatina del conocimiento y generen espacios donde el sujeto educativo pueda hacer uso de múltiples herramientas pedagógicas para la interpretación, reinterpretación e internalización de las competencias y saberes que se esperan de él, en un proceso dinámico y holístico que no reduce los objetos de estudio ni los segrega en parcelas: se espera una integración de las disciplinas para desarrollar las verdaderas potencialidades del saber humano, lo que remite a la referencia de Morín, cuya teoría del pensamiento complejo expone los procesos cognitivos y epistemológicos del ser como una construcción que no puede aislarse de su contexto y que halla su verdadera dimensión en la interdisciplinariedad.

Se intuye una visión holística y humanista de la educación, la pedagogía, la didáctica y la metodología; por ello, también concibe el proceso educativo como un bien social y espera de sus estudiantes el mismo compromiso ético con el mundo que les rodea: el contenido teórico debe llevarse a la práctica, generar una utilidad en el contexto real y en las demandas laborales nacionales y globales, como es el caso de casi todas las instituciones que revisaremos. Esto es un resultado de partir de los principios del PB, sobre los que existen

perspectivas mucho menos entusiastas, como la de Bianchetti en su estudio sobre el PB y sus implicaciones culturales, políticas, pedagógicas y mercantiles (Durán, 2012).

Discusión

En los documentos de todos los casos de estudio existe un gran enfoque en la modernización para alcanzar de cierta forma la globalidad, donde las tecnologías y la apertura cultural que supone un mundo perpetuamente conectado entre sus partes sin importar las distancias, demanda renovaciones en el método y los principios, junto con un mayor enfoque en el estudiante y en su desarrollo humano y profesional. Pero, sobre todo, se habla de la educación por competencias, en contraposición a la educación tradicional, enmarcada en la perspectiva constructivista antes mencionada. La educación por competencias es un elemento constitutivo que veremos múltiples veces reflejado en el discurso de otros objetos de estudio: respuesta a las necesidades contextuales de la región por un sistema y metodología de educación continuas, como expone “El Plan estratégico de la Universidad de la Plata” al hablar del contexto histórico en que se fundó la UNLP, donde era necesaria una renovación profunda de la educación nacional:

“Por su parte, la vinculación con el medio productivo y el desarrollo tecnológico se plasmó en la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería, en la Facultad de Agronomía y Veterinaria y en las carreras de Ingeniería. En este período, se atendió la necesidad de la educación continua mediante la existencia de una escuela primaria y otra secundaria, ambas de carácter experimental; perspectiva que luego se reforzó con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Por último, la vinculación con el campo político y social quedó reflejada en la fundación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, cuyo desarrollo también puede vincularse con los procesos más globales de institucionalización del país en general y de la provincia en particular, derivados de la federalización de la ciudad de Buenos Aires.”¹

En sus marcos referenciales existen muchas entidades, modelos e instrumentos de evaluación a partir de los cuales establecer los criterios selectivos, algunos de los cuales se han perdido por cuestiones políticas (la salida de Venezuela de la Comunidad Andina de Naciones, donde existía un reconocimiento mutuo de las licencias, títulos y reconocimientos entre las naciones miembros). Algunos de estos elementos son:

¹ El Plan estratégico de la Universidad de la Plata, 2010-2014, pp. 13.

1. El proyecto Tuning como sistema de intercambio transcultural destinado a la optimización y mejora de los sistemas de Educación Superior a nivel global.
2. Los instrumentos de medición cuantitativos y cualitativos del Subsistema de Evaluación y Acreditación (SEA) exponen una terminología clara y específica de los conceptos que constituyen las competencias, los perfiles genéricos deseados y los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. MERCOSUR educativo como un espacio regional destinado a la formación de recursos humanos y a la conciencia nacional en temas educativos y civiles, junto con planes de capacitación.
4. Los parámetros establecidos por el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), donde el objetivo de la formación profesional es elevar la calidad de vida dentro de la nación a través de todas las capacidades productivas en colectividad, entendiendo la educación como un proceso indefinido de acuerdo a las necesidades de la vida profesional del sujeto y como un proceso con límites en la posibilidad de empleo que tenga el sujeto en cuestión, ósea; el proceso educativo se limita en base a la utilidad dentro del mercado que tenga el sujeto en cuestión.

Respecto a las bases legales que determinan qué carreras se imparten y por qué, la Constitución venezolana de 1999, en su Preámbulo, establece que el objetivo principal es crear una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural, en un Estado de Justicia federal y descentralizado que garantice, entre otros derechos, la cultura y la educación.

La Ley Orgánica de la Educación, que entiende las políticas y visiones educativas nacionales como procesos que contribuyen al desarrollo del individuo autónomo, con una personalidad, estructuras mentales e ideas que le permitan un desarrollo personal subordinado a la vida en la nación venezolana, de valores conservadores y con pilares del civismo propios de las naciones conservadoras (la familia, el trabajo, la transformación social), y de valores que fomentan la variedad cultural y la tolerancia étnica, valores indispensables en un país como Venezuela y su pluralidad de identidades culturales, religiones y subculturas, y la Ley de Universidades, que establece las instituciones de educación superior como generadoras de enseñanza e investigación, en aras de producir aportes y profesionales de acuerdo con las necesidades de la nación y sus complejas dinámicas productivas (Ley Orgánica de Educación, 1980).

Para una mayor base en la igualdad géneros, el respeto a los menores de edad y el respeto y desarrollo de las comunidades por fuera del estándar nacional de población,

también se toman en cuenta tres apartados legales: La Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente o LOPNA y la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas.

La tendencia hacia el humanismo en las unidades curriculares de la Universidad de Carabobo, aunque con sus contradicciones al unir su propuesta humanista con los principios del PB, esencialmente mercantil, es un esfuerzo por superar el condicionamiento operante y los sistemas de estímulo-respuesta, en aras de una multidisciplinariedad y transdisciplinariedad que permita la interacción entre contenidos, en aras de desarrollar el pensamiento complejo. Antes de pasar al siguiente objeto de estudio, recalamos el cuarto ítem de las Bases Curriculares, “Base sociológica”, que subraya la relación entre estas disciplinas como metodología para el establecimiento de un perfil generalizable al medir competencias genéricas y profesionales.

Una de las teorías fundamentales del diseño es el enfoque de sistemas. Según esta teoría, una estructura puede entenderse como un todo integrado que comprende partes en relación, funcionando como procesos o tejidos que se conectan entre sí mediante puntos en común. En el ámbito del diseño basado en competencias, se refiere a un sistema universitario que integra las carreras mediante competencias genéricas. Estas competencias permiten definir las relaciones que, a partir de las habilidades profesionales y específicas, constituyen un núcleo común de los perfiles, sin importar el contexto sociocultural, geográfico o económico que caracterice a cada unidad académica del sector universitario (Universidad de Carabobo, 2010).

Del siguiente objeto de estudio, generado por la UPEL, extraemos dos apartados específicos que revelan el criterio formador del Estado en relación con los procesos educativos, al ser la UPEL una institución pública y la pedagogía su principal materia educativa. Estos dos apartados son su “Modelo de Formación Docente”: el ítem “El Currículo como Espacio Público”, contenido en su Concepción curricular y en sus ejes curriculares.

En el “Modelo de Formación docente” encontramos enfoques de construcción epistemológica que se basan en la relación dialógica entre educador y educando y en la investigación como proceso mediante el cual los actores sociales desarrollan conexiones teórico-prácticas con su entorno. Este modelo enfatiza tanto lo individual en la formación del pensamiento crítico, orientado a la pedagogía y a otras disciplinas que atraviesan sus contenidos, como lo social, que constituye el objetivo último de esta formación. Allí se da sentido a lo que se piensa, se hace y se dice, guiado por valores como la libertad, la independencia, la paz y la solidaridad, así como el compromiso social, la conciencia ecológica, la equidad, la autonomía, el respeto y la aceptación de las diferencias (Valdovinos, 2019).

La ampliación de la capacidad de desarrollo personal y profesional ² de los docentes para un aumento significativo de la calidad educativa percibida por los ciudadanos, lo que se traduce en esfuerzos innovadores tanto individuales como colectivos, desde el educador hasta la institución, constituye un proceso dialéctico esencial para la educación superior. Esta formación tiene una connotación de permanencia, o sea, del conocimiento como algo que trasciende lo puramente técnico para convertirse en un elemento constitutivo del ser; la creación de un ser educador.

Este modelo presenta tres dimensiones según el objeto de estudio:

1. Armonía global: el equilibrio entre lo individual y lo colectivo, a través de valores fundamentados en la empatía, la reciprocidad y la investigación como instrumento que los desarrolla.
2. Diversidad concertada: la formación civil para la participación y el diálogo en la sociedad democrática.
3. Desarrollo universal: la contribución armónica al crecimiento del individuo, desde la autorrealización y el desarrollo de la conciencia social.

Estas dimensiones permean las Competencias Genéricas, que se componen, pero no se limitan a: a) compromiso individual y ético con la profesión y los proyectos nacionales, b) la investigación como servicio social e instrumento para la resolución de problemas o necesidades contextuales, c) la creación de objetos de conocimientos, apoyados en las TIC, d) el dominio de la pedagogía para la generación de estrategias didácticas, fundamentadas en las teorías educativas, e) el uso del lenguaje oral y escrito como principal estrategia para la generación y transmisión del conocimiento.

Se entiende la realidad de la formación a través de fenómenos comprensibles del mundo perceptible, como un esfuerzo por comprender distintas realidades basadas en lo cotidiano, lo plural, lo diverso, lo armónico y lo concertado, así como en el concepto de currículo como una unidad democrática. En este enfoque, el conocimiento y las metodologías se consideran colectivos y la realidad se percibe como una construcción con la que los actores, inmersos en ella, pueden interactuar. Se destaca especialmente el currículo como un elemento igualitario y abierto en sus interacciones, y como un medio para conectar lo teórico y lo práctico con las necesidades del entorno (Guzmán et al., 2015).

La concreción del currículo como espacio público ocurre en escenarios de aprendizaje que buscan profundizar y ampliar las construcciones teórico-modelativas de la realidad. Esto

² Op. cit. pp. 18.

es fundamental para responder a las demandas del entorno, respaldado por una justificación y la definición de nuevas maneras de abordarlas. Además, fomenta el desarrollo de competencias, vistas como un sistema complejo de conocimientos, habilidades, disposiciones y compromisos que las personas demuestran al ejecutar sus tareas de manera efectiva. Este proceso integra las dimensiones del ser, del conocer, del saber, del convivir y del emprender, todo ello enmarcado en la ética y los valores (Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), 2015).

Entre las características de esta concepción del currículo como espacio público encontramos las siguientes: a) una visión colectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, b) los escenarios de aprendizaje como espacios para el dialogo multicultural, c) la formación del docente como actor social consciente y con las capacidades y competencias para cambiar su entorno, d) el discurso democrático, e) la formación cívica, tanto en materia de derechos como de deberes individuales, f) la formación de un perfil reflexivo, creativo y socialmente comprometido.

Los ejes curriculares del “Documento base del currículo UPEL” consiste en tres elementos básicos: a) la producción de pedagogos en un sentido amplio, desde el ejercicio de la docencia profesional como en su rol de investigador, b) el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en los procesos formativos, tanto en un sentido institucional como de comunidad, donde el docente debe fungir como promotor e instructor de dichas tecnologías para una optimización del proceso educativo.

En el eje transversal, definido por el objeto de estudio como:

La transversalidad en el currículo se entiende como una estrategia que busca responder a las necesidades formativas presentes en la formación, capacitación, actualización, ampliación y profundización, y que trasciende la comprensión de los fenómenos en los contextos global y comunitario. Esto permite que los docentes actúen de manera coherente en distintos ámbitos de participación social dentro de su competencia (UPEL, 2015).

aparecen los lineamientos de interculturalidad en la Ley Orgánica de la Educación (art 27), eje transversal presente en todos los lineamientos curriculares de las instituciones a estudiar en un esfuerzo por restituir presencia a las culturas aborígenes en las cosmovisiones post-colonialistas y céntricas al discurso regional, junto con el lenguaje como medio esencial a los procesos dialógicos y “*para la conformación y consolidación del Estado democrático*”³, la creatividad como proceso mediante el cual se integran los saberes para

³ Op. cit. pp. 33.

generar soluciones a las problemáticas en su contexto, la gestión de riesgo como componente destinado a formar una cultura de la prevención, el ambientalismo como componente destinado a formar una cultura ecológica y consciente de las problemáticas de preservación y protección de la vida orgánica y los valores y la ética y los valores, definidos de la siguiente manera:

La ética es la postura racional ante las normas, creencias, costumbres y tradiciones socialmente aceptadas, para mantener el equilibrio en la sociedad, con equidad, en función de los valores, como principios orientadores de la acción humana, presentes en esta. Como eje transversal, permite promover los deberes y derechos ciudadanos para afianzar la identidad y la dignidad de los ciudadanos, profesionales e investigadores de la docencia y de áreas afines, en contextos de libertad, responsabilidad, respeto y diálogo, en busca de la paz y la tolerancia, mediante la incorporación y el cultivo de los valores en el accionar cotidiano (Uvalle, 2014).

Los ejes curriculares ponen especial peso en los aspectos cívicos de la educación; los procesos educativos como una serie secuenciada de contenidos atravesados por una sensibilidad social, ética y civil, donde los pedagogos generan un perfil con su enseñanza y su ser mismo, perfil que se reproduce en la formación de ciudadanos éticos, socialmente conscientes y responsables en su accionar, para los que las normas y lo socialmente aceptables son paradigmas vitales.

A esto se suma una responsabilidad ante las necesidades del proyecto nacional, desde donde se forma y hacia donde se forman los estudiantes de educación superior. Este énfasis en la responsabilidad civil es, esencialmente, un esfuerzo por generar una conciencia sensible y aguda del contexto en el que el sujeto a formar se ve inmerso como actor social.

La UCAB forma parte del AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina). Hay una división del discurso contextual desde la cual la UCAB formula sus propuestas y valores en respuesta a las relaciones asimétricas entre los órdenes que componen los poderes estatales e institucionales en el siglo XXI: el global y el nacional (Lafontant, 2025). En el discurso global, se resaltan tres puntos de enfoque:

1. La desigualdad económica como principal generadora de relaciones asimétricas en la región, manifestada en expresiones como el acceso restringido a la educación superior, los bajos niveles de inversión o de ahorro interno que permitan la sostenibilidad del sistema económico, las crisis estructurales, etc.
2. La contaminación ambiental y el largo camino hacia la plena validación constitucional y legislativa del derecho a la multiculturalidad y a la

preservación de las identidades culturales no hegemónicas constituyen problemas que empeoran significativamente el futuro de las próximas generaciones.⁴

3. Los valores hedonistas como manifestación de la degeneración moral y ética del siglo XXI, en particular, como problemas que obstaculizan el progreso sociopolítico de la región.

En el discurso nacional, se resaltan tres puntos de enfoque más:

1. Las contradicciones y tendencias exclusivas del Estado hacia el sector privado, cuyas políticas de regulación suponen una intrusión en la autonomía de las instituciones privadas y en el diálogo.
2. Los problemas económicos que derivan en altas tasas de desempleo, empleo informal, sueldos precarios y una alta tasa de criminalidad.
3. Deficiencias en la calidad, la formación docente y la amplitud del sistema educativo nacional, debidas a limitaciones presupuestarias, deficiencias estructurales y a políticas de modernización ineficaces.

Ante estos contextos nacionales e internacionales, el proyecto formativo y el currículo de la UCAB determina indispensable *“dar el salto de una sociedad rentista a una sociedad productiva, generadora de riquezas mediante el trabajo”*, a través de la formación de trabajadores mediante un sistema educativo universalista, cuyos criterios de calidad genere perfiles de exportación profesional con un alto valor para el mercado global.

En los valores que atraviesan los criterios de la UCAB, está el cristianismo como *“Paradigma fundamentado en la persona y el mensaje de Jesús de Nazaret, el cual inspira un modo de proceder que lo tiene como referente existencial”*, la excelencia que se plantea, simultáneamente, como la búsqueda de la calidad estructural, la eficiencia y los intercambios y relaciones provechosas para todos los involucrados, y como una experiencia de desarrollo espiritual y holístico, la correlación entre el desarrollo personal y el desarrollo nacional, compromiso con el desarrollo sustentable en los sistemas constitutivos de la nación, la autonomía real de las instituciones de educación superior y la educación cívica.

Replicando el modelo de educación por competencias, tanto genéricas o básicas como específicas, la UCAB genera su plan de estudios de acuerdo al perfil de egreso deseado, caracterizado por: a) el meta-aprendizaje, o la capacidad de gestionar metodologías y procesos reflexivos para una mejor integración de los conocimientos, b) el trabajo en equipo y el servicio social como paradigmas para la interacción con la cultura, el contexto y el trabajo

⁴ Op. cit. pp. 25.

en objetivos en común, c) la formación para el panorama global; una educación bilingüe y que se aprovecha de las TIC para generar trabajadores con una proyección en el mercado internacional alta.

La propuesta curricular de la UCAB es similar a las previamente analizadas en sus criterios, estrategias y metodologías, apareciendo una lista de ítems con las mismas características y con un enfoque similar (transdisciplinariedad, transversalidad, uso de TIC, integralidad, etc.), siendo la novedad el apartado de “Emprendimiento”, que establece como paradigma la generación de competencias que permitan formar profesionales con las capacidades laborales y de liderazgo que “les permitan alcanzar mayores logros al emprender nuevos negocios, proyectos e iniciativas sociales que contribuyan a la satisfacción de necesidades, generación de empleo y bienestar en las comunidades”.

Estos enfoques revelan un modelo de enseñanza-aprendizaje orientado hacia lo nacional y global, comprometido con la mejora de las condiciones materiales, las propuestas que generen una rentabilidad económica al conocimiento y que sirva como base para el desarrollo y mejora de la institucionalidad y estructuralidad venezolana a través de la formación de líderes, todo esto atravesado por los valores y tabúes propios del cristianismo, que son vistos como agentes corruptores del sistema social.

En el segundo punto del “Marco General”, “La Universidad de Chile en el contexto actual”, la UCh presenta un objeto de estudio paradigmático en el ámbito de las instituciones públicas, ya que es la institución de estudios superiores más antigua y la principal gestionada por el Estado. En su contexto, el Modelo Educativo enfatiza la necesidad de políticas inclusivas que aborden directamente la desigualdad social, focalizándose en los sectores marginados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en potenciar las capacidades individuales del estudiante para su interacción con los ámbitos político, social y económico. Desde esta perspectiva, la inclusión se refleja en la variedad de perfiles, entendiendo que “La diversidad, como condición de inclusión, no sólo abarca aspectos socioeconómicos, sino también condiciones relacionadas con la pertenencia étnica y cultural, la discapacidad, las identidades de género y la diversidad sexual, entre otras” (Brito et al., 2019).

En materia del proyecto nacional, la UCh plantea la globalidad como punto paradigmático de la colaboración entre instituciones afines en cualquier parte del globo, manifestando así un claro interés por el desarrollo humano tanto a escala nacional como mundial, donde la diversidad es un eje transversal que enriquece el proceso educativo y, simultáneamente, pretende posicionar la institución como punto de interés para la producción de profesionales e investigadores de proyección internacional. Esta tendencia se corresponde con los objetivos de internalización de la UFPR, con una agencia específicamente construida para los procesos de internalización en el 2015, donde las políticas del lenguaje para la

creación de bases comunicativas que faciliten el proceso de intercambio investigativo y el dialogo académico con intelectuales alrededor del mundo, lo cual nos lleva a otro punto significativo: el egresado como bilingüe, con especial formación en el inglés al ser el idioma más hablado en el mundo y que permite un entendimiento multicultural:

La Agencia Internacional del UFPR da la bienvenida y apoya la acogida de expertos (estudiantes y profesores) mediante un protocolo informativo escrito en varios idiomas. Con la creación de la Coordinación de Políticas del Lenguaje, se ha permitido comenzar el despliegue de acciones destinadas a la capacitación lingüística de la comunidad universitaria, incluyendo soporte para la escritura investigativa en inglés, con el fin de incrementar las publicaciones internacionales y capacitar al cuerpo docente en el uso del inglés como Medio de Instrucción (EMI), con el objetivo de aumentar los contenidos impartidos en inglés. Estas iniciativas se llevan a cabo en colaboración con el Centro de Escritura de la UFPR, el primero de su tipo en las universidades brasileñas (Fernández & Pozzo, 2014).

En la actualidad, este criterio en la formación de profesionales bilingües atiende tanto a necesidades de apertura académica a la multiculturalidad como a lo que Quental denomina “peculiaridades del mercado” en relación a los esfuerzos de la PUC-Rio en la formación en otras lenguas, particularmente el inglés, esfuerzo que abarca medio siglo y ha producido reconocimientos en el mercado global en la materia de intérpretes, junto a otros reconocimientos. Estas peculiaridades del mercado no son exactamente acciones o mecanismos esenciales para las distintas dimensiones del aparato económico pero que se han vuelto de cierta forma una práctica tácita entre sus miembros, generando un estándar como el de los intérpretes, que están a medio camino entre recursos humanos indispensables, pues las tecnologías de interpretación aun no cuentan con el nivel de refinamiento o accesibilidad necesarios para hacerlas confiables o asequibles, y un arcaísmo, pues la investigación en el uso de estas tecnologías destinadas a la traducción en el siglo XXI, aunque aún insuficiente, ha avanzado velozmente:

Los contenidos del programa buscan adaptarse a las particularidades del mercado, donde cada vez son más frecuentes situaciones como la interpretación fuera de cabina, que incluye monitoreo con o sin equipo portátil, la interpretación consecutiva entre emisor e intérprete en eventos como reuniones pequeñas o para autoridades, y la interpretación remota mediante videoconferencias o plataformas digitales especializadas.

En los principios “Principios Orientadores”, encontramos coincidencias con los criterios analizados anteriormente en otras instituciones en nuestro estudio, tanto públicas como privadas, como: a) la formación integral donde los contenidos se orientan hacia la formación de un sujeto ético, socialmente comprometido y participativo en todos los espacios destinados a la vida educativa y civil desde la autonomía del libre pensamiento y discurso,

b) La pertinencia educativa o vinculación del proceso de formación con su entorno, ósea el ejercicio del conocimiento y las competencias como instrumentos para interactuar con las distintas dimensiones que componen la nación (políticas, culturales, científicas, productivas); no limitándose a la formación para el mercado laboral sino a la formación para el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad para generar propuestas desde el entorno (Fernández & Pozzo, 2014), c) la equidad como proceso que no entiende las diferencias como características a normalizar, sino como atributos valiosos en torno a los cuales deben realizarse las estrategias y mediciones para generar un ambiente dialógico de gran riqueza plural y multicultural, proponiendo esta equidad como respuesta a las desigualdades sociales y colocando esta respuesta como algo esencial a la educación superior pública, d) la calidad educativa fundamentada, una vez más, en la diversidad:

De este modo, manteniendo la rigurosidad científica y la excelencia académica, valores fundamentales para la Universidad de Chile, se adopta un enfoque que entiende la calidad educativa como una responsabilidad institucional en el desarrollo de las capacidades de cada miembro de su comunidad, especialmente de los estudiantes. Este enfoque reconoce que los procesos formativos tienen un potencial transformador tanto para el individuo como para la institución, y que dicha transformación ocurre en un entorno dinámico y en constante adaptación. Además, implica dirigir gran parte de los cambios hacia la construcción de relaciones significativas entre estudiantes, sus pares, docentes, funcionarios y equipos de gestión y administración, para crear una experiencia formativa plena e integral. Esto requiere movilizar todos los recursos universitarios para incorporar a los estudiantes como miembros plenos de la comunidad universitaria, con el potencial de convertirse en agentes de cambio en la cultura institucional (Universidad de Chile, 2021).

Hasta ahora, no se han observado grandes diferencias entre las propuestas curriculares, salvo un mayor énfasis en la diversidad como elemento constitutivo principal de la UCh. Donde se encuentran criterios específicos de gran diferenciación son en el segundo ítem y el tercer ítem de los “Procesos Formativos”, “El proceso de gestión curricular” e “Implicancias para la docencia”.

En el apartado de los “Principios curriculares”, hallamos la transdisciplinariedad nuevamente como instrumento para el estudio de los fenómenos y el desarrollo del pensamiento complejo, junto con la continuidad en la aprehensión de pre-grados y post-grados, pero lo realmente novedoso está en sus criterios en cuanto a la línea que orienta los procesos investigativos y la vinculación con el medio; el perfil UCh espera tanto un sujeto que se desplace de forma simultánea entre el aprendizaje y la producción investigativa y que se sumerja en las prácticas profesionales de forma temprana, para un empapamiento temprano en el contexto docente, sus realidades y sus demandas.

También se realiza una distinción entre competencias genéricas y específicas, reservando un apartado para las competencias sello de la institución, que incluyen: “capacidad de investigación, pensamiento crítico y autocrítico, habilidades de comunicación oral y escrita, comunicación en una segunda lengua, responsabilidad social y compromiso ciudadano, ética, protección del medio ambiente, valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad” (Universidad de Chile, 2021).

En el ítem de “*Implicancias para la docencia*”, el perfil del docente UCh le otorga especial énfasis a los procesos que permiten la reflexión profunda sobre la propia disciplina, a la adaptabilidad al sujeto educando y a las prácticas que eleven la calidad (nuevamente fundamentada en la diversidad) de la institución. Entre estas cualidades resaltamos las siguientes:

1. El docente como generador de nuevas propuestas para la disciplina educativa, desde un enfoque problematizador y moderno.
2. El docente como ente reflexivo y crítico.
3. El docente, como generador de espacios y metodologías inclusivas, que tenga en cuenta las necesidades y cualidades de cada educando para el diseño del plan de estudios, fomentando así una atmósfera dialógica y participativa, en la que él también se enriquece mediante un proceso de retroalimentación.
4. El docente, como colaborador de los procesos de investigación y formación, tanto de los estudiantes como de sus colegas.

Como podemos observar, la palabra clave en el modelo formativo de la UCh es diversidad; todos sus criterios dan peso a la diversidad como base para los criterios de calidad, compromiso, proyección nacional e internacional junto con el perfil de egreso y el perfil docente, en consecuencia sus principios, instrumentos y espacios se validan en cuánto que tan eficientemente se genere este ambiente de pluralismos e identidades múltiples en una interacción intelectual y humanista, destinada a generar investigación, innovaciones y elevar la instituciones a nuevos terrenos internacionales de relevancia y reconocimiento.

En el caso de la USACH, hay múltiples similitudes con el modelo de la UCh, al ser ambas instituciones estatales con criterios similares, lo que no arrojó resultados con la suficiente sustancia como para hacerlo un objeto de estudio sustancioso. Sin embargo, hay variaciones puntuales que vale la pena explorar en profundidad, ya sea para establecer las diferencias sutiles en cómo dos instituciones, en una igualdad relativa de términos, conciben el currículo nacional y su aplicación (Universidad de Chile, 2021).

En el primer ítem, “Formación del estudiante”, se pone mayor énfasis en la autonomía del estudiante como generador de conocimiento, lo que se convierte en una demanda

institucional y aumenta el protagonismo del estudiante en sus propios procesos. Según el sello de la institución, el estudiante debe “Aprender de manera autónoma los conocimientos o habilidades que sean necesarios para responder a los desafíos que se le presenten en el desarrollo de sus funciones, buscando la mejora permanente de su desempeño profesional o académico”, autonomía que va de la mano con un mayor énfasis en la adaptabilidad del estudiante a los desafíos y condiciones que se le presentan en la realidad profesional. Para ello se ofrecen cursos de capacitación, actividades complementarias y otros instrumentos que validen al educando en el sello de la institución (Universidad de Chile, 2021).

Hay también un claro interés por la promoción del talento y el compromiso académico, tanto del educador como del educando, junto con la diversidad que, en el caso de la USACH, no tiene la concepción esencial de la UCh como elemento constitutivo de un proceso educativo de calidad sino como otra experiencia de aprendizaje destinada a ampliar la comprensión de los fenómenos a estudiar. También observamos políticas de nivelación para cerrar las brechas de conocimientos previos necesarios para cursar el primer año en la USACH, lo cual representa, sutilmente, un esfuerzo de inclusión material y concreto.

En el apartado del objeto de estudio de la PUC, “Competencias de formación fundamental” del segundo ítem, “Lineamientos curriculares para la creación de planes de estudio”, hay tres elementos (Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), 2024):

1. El “Área trascendente valórica” un elemento no hallado previamente como eje transversal que atraviesa la formación en competencias disciplinarias y las competencias que *“Aborda las interrogantes existenciales sobre la trascendencia humana desde la perspectiva de la antropología cristiana y su dimensión ética”*, ósea el estudio del hombre desde criterios antro-po-centrista en su dimensión filosófica y ética, fundamentada en el estudio bíblico.
2. El “Área académica,” donde se abordan nuevamente el dominio de la lengua materna y su pragmática en la generación de discursos adecuados en el ambiente académico, el uso de las TIC, el dominio de la lengua materna y el inglés (educación bilingüe), las competencias científicas, la integración con el contexto (a través de los valores y modelos propios del catolicismo), la conciencia ecológica, etc.
3. El “Área de desarrollo personal e interpersonal”, donde se forman las cualidades de convivencia armónica con uno mismo y con el otro, a través de valores como la vida sana, el cuidado del medio ambiente, la lectura y la apreciación del arte y los aspectos de la vida que contribuyen al bienestar y a los valores de la solidaridad y la convivencia.

En rasgos generales, el modelo de formación de la PUC sigue la misma línea que los previamente analizados, siendo el principal punto de inflexión su enfoque en la antropología cristiana, la cultivación del bienestar físico y emocional como generador de la integración social y el desarrollo individual y la integración del conocimiento científico como base para la trascendencia intelectual y espiritual del individuo en búsqueda de generar sentidos plenos a las grandes preguntas existenciales de la raza humana.

Conclusiones

Con la investigación previa, podemos establecer los puntos base que correlaciones todos los objetos de estudio previamente analizados:

1. Enfoque en la modernización del proceso educativo mediante las TIC, así como en el establecimiento de convenios y estructuras que permitan el intercambio cultural entre las instituciones a nivel global.
2. Diseño por competencias genéricas y específicas.
3. Políticas inclusivas destinadas a incorporar a las poblaciones previamente excluidas al proceso educativo superior.
4. Formación integral, multidisciplinaria y transdisciplinaria, que permita un diálogo entre los conocimientos, las estructuras mentales y los discursos del sujeto, para una apreciación compleja y matizada de los fenómenos en la realidad, tanto a nivel nacional como global.
5. Integración del conocimiento teórico en la práctica docente e investigativa desde estadios tempranos del proceso de enseñanza-aprendizaje superior, como instrumento para integrar al educando en su contexto.
6. Formación bilingüe.
7. Elevación de la calidad del proceso educativo mediante la creación de instrumentos, metodologías, perfiles de egreso y producción académica que pongan a las instituciones regionales en posiciones de prestigio, aumentando así su relevancia internacional y su reconocimiento.

El punto de tensión radica en cómo se responde a las crisis económicas, institucionales y humanas de nuestra región. El primer discurso, en el que se asumen las instituciones laicas, expone la desigualdad económica y social como el principal motor de estas crisis, al crear un espacio en el que las oportunidades de transformación del individuo se ven limitadas por razones étnicas o económicas. El segundo discurso, en el que se asumen las instituciones católicas y jesuitas, atribuye este sentido a una crisis de valores moderna, en la que se ha perdido el cultivo de las cualidades físicas y metafísicas que conducen al bienestar y a una integración armoniosa con el uno y con el otro.

Junto a esto, hay una clara tendencia hacia la educación orientada a la competitividad mercantil, con el objetivo de producir recursos humanos, académicos y políticos que eleven el posicionamiento de las instituciones en el escenario internacional. Se aboga por un equilibrio entre lo personal, lo nacional y lo global, pero habría que investigar hasta qué punto es posible este equilibrio y si se evidencia en la práctica curricular.

El panorama curricular sigue en constante transformación. Actualmente, nuestro perfil de egreso busca la formación de estudiantes críticos y autónomos en su producción intelectual, con compromiso con la nación y, a su vez, con la causa humana a nivel global. Para ello, es necesaria una conciencia sensible hacia la multiculturalidad, el cuidado del ambiente y el diálogo, y que piense y repiense su lugar como profesional, ya sea docente o de cualquier otra disciplina. En este ejercicio de construcción y deconstrucción encontraremos el perfil de egreso y los modelos formativos que mejor respondan a nuestras necesidades, inquietudes y problemas. Y, más importante aún, que dé respuesta desde nuestra propia realidad e identidad.

Bibliografía

Brito, S., Basualto Porra, L., & Reyes Ochoa, L. (2019). Social/Educational Inclusion, in the Key of Higher Education. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>

Durán, N.D. (2012). *La didáctica es humanista*. Ciudad de México: UNAM

Fernández, SS., & Pozzo, M.I. (2014). *Globalización, interculturalidad y enseñanza de español: Nuevas propuestas didácticas y evaluadoras*. Aarhus: Universidad de Aarhus

Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A., & Vergara González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile?. *Perfiles Educativos*, 307(149), 60-73

Lafontant, G. (9 de julio de 2025). Homólogos AUSJAL de la UCAB revisaron proyectos interuniversitarios en los que participan. *El Ucabista*

Ley Orgánica de Educación de 1980. Por la cual se establecen las disposiciones fundamentales. 28 de julio de 1980. Gaceta Oficial N° 2.635

Palma, F.M. (2016). *Educación Superior de la Ingeniería Industrial en el Perú: Propuesta de un modelo educativo desde las competencias* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Politécnica de Madrid https://oa.upm.es/40599/1/FRANCISCO_MARTIN_PALMA_LAMA.pdf

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (2024). *Guía para la elaboración del plan de estudios (2024)*. Lima: Fondo Editorial PUCP

Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real hacia la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 21(1), 202–232. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10360>

Universidad de Carabobo (2010). *Lineamientos que orientan en el trabajo curricular en la Universidad de Carabobo*. Vicerrectorado Académico, <https://www.scribd.com/document/833538190/DISENO-CURRICULAR-POR-COMPETENCIAS-UNIVERSIDAD-DE-CARABOBO#copy>

Universidad de Chile (2021). *Modelo Educativo 2021*. (1.^a edición). Editorial Universidad de Chile

Universidad Nacional de La Plata (2014). *Plan Estratégico GESTIÓN 2014-2018* (1.^a edición). Editorial UNLP

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015). *Diseño curricular educación inicial* (1.^a edición). Editorial UPEL

Uvalle Berrones, R. (2014). La importancia de la ética en la formación de valor público. *Estudios Políticos (México)*, (32), 59-81

Valdovinos, C.J. (2019). *Humanecer: Epistemología y diálogo de saberes para la formación docente*. Ciudad de México: Editado por César José Valdovinos Reyes

Viegas, M. F., & Bianchetti, L. (2014). El proceso de Bolonia y la (re)organización de la universidad-mercado: diálogo con Josep M. Blanch. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(3), 1-19