

Del currículo prescrito y su impacto en la calidad educativa en contextos latinoamericanos

From the prescribed curriculum and its impact on educational quality in Latin American contexts

 Isabel Patricia Macías Galeas*
ipmacias@bolivariano.edu.ec

 Jefferson Eduardo Cabrera Amaiquema*
jecabrera8@bolivariano.edu.ec

*Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador

Recepción: 26 de marzo de 2025

Aceptación: 4 de julio de 2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.13.1185>

RESUMEN

Con este artículo se analiza críticamente el vínculo entre currículo y calidad educativa en América Latina, desde una perspectiva teórica situada en los estudios curriculares críticos y la pedagogía latinoamericana. Mediante una revisión documental cualitativa se identifican seis tensiones estructurales que atraviesan los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular: la fragmentación entre currículo prescrito, enseñado y evaluado; la escasa participación docente en los procesos curriculares; el predominio de modelos tecnocráticos en la evaluación; la descontextualización del currículo respecto de las realidades socioculturales de la región; la distancia entre currículo prescrito y vivido y el protagonismo docente en la construcción curricular. Estas tensiones comprometen el derecho a una educación pertinente, inclusiva y con justicia epistémica. El estudio propone una relectura del currículo como construcción sociocultural situada y políticamente disputada y se destaca que es necesario avanzar hacia modelos más flexibles, dialógicos y culturalmente relevantes. Se enfatiza el rol protagónico del profesorado y la urgencia de transformar los marcos normativos y evaluativos desde una perspectiva de justicia epistémica. Finalmente, se ofrecen implicaciones prácticas para los responsables de las políticas educativas, directivos y

docentes, orientadas a activar el currículo vivido como espacio de transformación pedagógica y social.

Palabras clave: calidad educativa, currículo, evaluación educativa, inclusión, participación docente, pedagogía crítica

ABSTRACT

This article critically analyzes the relationship between curriculum and educational quality in Latin America, from a theoretical perspective grounded in critical curriculum studies and Latin American pedagogy. Through a qualitative documentary review, six structural tensions are identified across curriculum design, implementation, and evaluation processes: the fragmentation between the prescribed, taught, and assessed curriculum; limited teacher participation in curricular processes; the predominance of technocratic evaluation models; the disconnection of the curriculum from the region's sociocultural realities; the gap between the prescribed and lived curriculum; and the active role of teachers in curriculum construction. These tensions undermine the right to a relevant, inclusive education grounded in epistemic justice. The study proposes a rereading of the curriculum as a situated sociocultural and politically contested construction,

highlighting the need to move toward more flexible, dialogic, and culturally responsive models. The central role of teachers is emphasized, as is the urgency of transforming normative and evaluative frameworks from an epistemic perspective of justice. Finally, the article offers practical implications for policymakers, school leaders, and educators, aiming to activate the lived curriculum as a space for pedagogical and social transformation.

Keywords: educational quality, curriculum, educational assessment, inclusion, teacher participation, critical pedagogy

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa ha sido un concepto en disputa, continuamente resignificado en el marco de las reformas y políticas públicas impulsadas en América Latina durante las últimas décadas (Seibold, 2000; Casanova, 2012; Kayyali, 2024). Lejos de tratarse de una categoría neutral, se ha convertido en un criterio de evaluación que tiende a privilegiar resultados estandarizados por sobre procesos pedagógicos situados (Plaza *et al.*, 2024; Brunner y Alarcón, 2024; Guzmán-Valenzuela, 2025). En este contexto, el currículo emerge como un eje estructurador de los sistemas educativos al articular saberes, valores, prácticas y fines que definen qué, cómo y para qué se enseña (Pérez, 2003; Sachs y Mockler, 2011; Poulton, 2025).

En los países de América Latina, el currículo ha estado tradicionalmente marcado por enfoques prescriptivos y homogéneos que responden a marcos normativos centralizados (Díaz Barriga, 2003; Nigar *et al.*, 2021; Samuelsson, 2025). Sin embargo, múltiples estudios coinciden en que existe una brecha significativa entre el currículo prescrito, el enseñado y el evaluado (Salles y Sroczynski, 2014; Becerra, 2016; Hurtado y Páez, 2024). Esta fragmentación impacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, afecta la coherencia pedagógica y debilita las posibilidades para alcanzar una educación equitativa y significativa (Soicher *et al.*, 2024; Conners *et al.*, 2024; Ramdas *et al.*, 2025).

El currículo no es solo un instrumento técnico, sino un campo de disputa ideológica y política en el que se configuran relaciones de poder, inclusión y exclusión (Dussel, 2014; Addae *et al.*, 2024; Ghemmour, 2024). Su diseño y desarrollo deben considerar las condiciones reales de los contextos educativos para superar las visiones estandarizadas y reconocer la diversidad

cultural, lingüística y epistémica de la región (Rezende y Ostermann, 2022; Talanquer, 2024; Kahan, 2024). Autores como Ramírez (2008), Brunner (2011), Rodríguez *et al.* (2024) y Whitsed *et al.* (2024) han subrayado la necesidad de repensar el currículo desde una pedagogía crítica capaz de fomentar la agencia docente y la justicia educativa.

Uno de los puntos críticos es la evaluación de los aprendizajes establecidos en el currículo, que suele estar reducida a indicadores cuantitativos, sin considerar los procesos formativos, la participación de los actores educativos ni los contextos socioculturales (Bennett, 2011; Apple, 2019; Valle y Briones, 2024). A pesar de las recomendaciones de organismos, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), que abogan por modelos integrales y formativos de evaluación (Unesco, 2022), los sistemas educativos de la región mantienen una fuerte orientación tecnocrática en sus mecanismos de aseguramiento de la calidad (Jung, 2023; De Silva, 2024; Brunner y Alarcón, 2024).

Desde una perspectiva crítica, el currículo debe entenderse como una construcción sociocultural situada, que requiere diálogo entre saberes, actores y territorios (Voisin y Ávalos, 2023; Plaza *et al.*, 2024). Esto implica reconocer al docente como sujeto epistémico y político, cuya participación en los procesos curriculares es fundamental para su legitimidad y efectividad (Perrenoud, 2019; Jara, 2019; Giroux, 2021).

Analizar el currículo desde su vinculación con la calidad educativa resulta relevante en un escenario marcado por reformas fragmentadas, discursos contradictorios y una creciente demanda por modelos educativos más justos y pertinentes (Tedesco, 2018; Braslavsky, 2020; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2022). A menudo, las políticas de calidad se han centrado en pruebas estandarizadas y control administrativo, y han ignorado la dimensión pedagógica, cultural y contextual del proceso educativo (Santos Guerra, 2020; Dussel, 2020; Ravela *et al.*, 2016). Esta revisión busca visibilizar tales tensiones, aportar marcos de análisis críticos y promover reflexiones sobre el currículo como una herramienta clave para garantizar el derecho a una educación transformadora.

Este trabajo se diferencia de otras revisiones, porque integra un enfoque teórico crítico con análisis de tendencias regionales e internacionales recientes; además, articula una política educativa, estudios curriculares y procesos de evaluación (Bolívar, 2019; Fraga y Cajamarca Illescas, 2023; Pedró, 2021). Asimismo,

propone una mirada integradora, desde América Latina y para América Latina, capaz de problematizar los modelos dominantes y aportar alternativas desde una perspectiva contextualizada, democrática y situada. Su aporte radica en vincular teoría, política y práctica en un campo aún tensionado por la distancia entre lo normativo y lo vivido, lo planificado y lo ejecutado, lo evaluado y lo aprendido.

Con este artículo se propone una revisión teórica y crítica sobre el diseño, desarrollo y evaluación del currículo en América Latina, con énfasis en su impacto en la calidad educativa. La estrategia metodológica empleada es de tipo cualitativa, centrada en la revisión documental crítica de fuentes académicas indexadas, seleccionadas con criterios de pertinencia temática, relevancia teórica y diversidad contextual. El análisis se enmarca en los estudios curriculares críticos, y articula categorías como currículo prescrito y vivido, evaluación para el aprendizaje, justicia curricular y participación docente (Bolívar, 2019; McLaren, 2020; Fraga y Cajamarca Illescas, 2023).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, y adoptó la modalidad de revisión documental crítica. Esta metodología permite explorar debates teóricos, analizar discursos educativos y construir categorías de interpretación a partir del análisis reflexivo de fuentes secundarias como artículos académicos, informes institucionales y publicaciones de organismos internacionales. La revisión no pretende ser exhaustiva, sino propositiva y analítica, enmarcada en una perspectiva sociocrítica del currículo y su vínculo con la calidad educativa.

Diseño de la revisión documental

Se realizó una revisión narrativa, de corte temático, con énfasis en publicaciones académicas y documentos institucionales emitidos por organismos internacionales. El diseño de la revisión se orientó a identificar y analizar textos que abordarán la relación entre currículo y calidad educativa, principalmente en contextos latinoamericanos. La selección de fuentes respondió a criterios de pertinencia temática, diversidad geográfica y relevancia teórica en el campo de los estudios curriculares y las políticas educativas.

Fuentes y bases de datos consultadas

Las fuentes fueron localizadas mediante búsquedas sistemáticas en bases de datos científicas reconocidas como Scopus, RedALyC, Springer, SciELO, CLACSO y Google Scholar. Asimismo, se revisaron informes y documentos de política educativa emitidos por organismos multilaterales como la Unesco, Cepal, OEI y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), así como documentos técnicos de políticas educativas emitidos por ministerios de educación de países latinoamericanos (por ejemplo, los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación de Colombia o los acuerdos ministeriales del Ecuador). Se priorizaron textos publicados en revistas indexadas, libros editados por universidades o editoriales académicas y documentos técnicos oficiales que contribuyen a comprender la articulación entre el currículo prescrito, el currículo vivido y la noción de calidad educativa en América Latina.

Procedimiento de análisis

Las fuentes seleccionadas fueron sometidas a un análisis cualitativo de contenido, orientado a identificar categorías emergentes, relaciones conceptuales y tensiones en los discursos curriculares. Este análisis se desarrolló mediante la técnica de codificación abierta y categorización temática, y siguió un enfoque inductivo-interpretativo coherente con los objetivos del estudio. Para sistematizar la información de forma rigurosa, se utilizó una matriz de análisis documental construida *ad hoc*, la cual permitió registrar y organizar las fuentes en función de varios parámetros: tipo de documento (artículo académico, informe técnico y publicación institucional), año de publicación, país o región, enfoque teórico, nivel de concreción curricular (macro, meso y micro) y principales conceptos abordados (fragmentación curricular, participación docente, evaluación e inclusión).

Esta herramienta metodológica posibilitó un análisis transversal de los contenidos y facilitó la identificación de patrones recurrentes, contradicciones y vacíos en la literatura revisada. El uso de esta matriz no solo fortaleció la transparencia del proceso analítico, sino que ayudó a delimitar con claridad las cuatro categorías finales que estructuran los resultados del estudio. Este tipo de sistematización ha sido empleado

en investigaciones cualitativas similares sobre currículo en América Latina (por ejemplo: Bolívar, 2019; Fraga y Cajamarca Illescas, 2023; Ravela et al., 2016); por lo tanto, contribuye a dotar de mayor densidad interpretativa al análisis documental.

Limitaciones del estudio

Al tratarse de una revisión documental crítica, el presente estudio no incluye datos empíricos directos ni mediciones cuantitativas. La validez del análisis descansa en la calidad de las fuentes, la sistematicidad del procedimiento y la rigurosidad argumentativa. Asimismo, si bien se abordan experiencias de distintos países, no se realiza una comparación exhaustiva entre sistemas educativos, sino una reflexión integrada con énfasis en elementos comunes y tendencias compartidas en la región.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis documental permitió identificar seis categorías clave en la relación entre el currículo y la calidad educativa en los contextos latinoamericanos: 1) fragmentación entre niveles curriculares, 2) escasa participación docente en la toma de decisiones curriculares, 3) predominio de enfoques tecnocráticos en la evaluación de los aprendizajes establecidos en el currículo, 4) descontextualización del currículo frente a realidades socioculturales diversas, 5) del currículo prescrito al currículo vivido y 6) el protagonismo docente en la construcción curricular. Estas categorías revelan tensiones estructurales que atraviesan los distintos niveles de concreción curricular (prescrito, desarrollado y evaluado), lo que afecta su implementación efectiva y su capacidad para generar una educación equitativa y contextualizada.

Fragmentación entre el currículo prescrito, enseñado y evaluado

Diversos estudios (Díaz Barriga, 2019; Lapadula *et al.*, 2023; Morelli e Iturbe, 2018) señalan la persistente brecha entre el currículo oficial y su implementación real en el aula. Esta fragmentación limita la coherencia del sistema educativo y afecta la continuidad pedagógica y la posibilidad de alcanzar aprendizajes significativos. Como lo advierte Bolívar (2017), la desconexión entre niveles de concreción curricular reproduce desigualdades y dificulta la evaluación formativa y contextualizada.

En países como Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define los lineamientos curriculares como orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que apoyan el diseño del Proyecto Educativo Institucional, conforme con el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Si bien estos lineamientos establecen competencias y enfoques por áreas, no siempre se traducen en instrumentos o recursos pedagógicos adecuados para el trabajo docente en contextos rurales o multigrado. Esta distancia entre lo normativo y lo práctico genera currículos simulados, donde lo prescrito permanece en el papel y lo vivido se improvisa a través de prácticas de subsistencia pedagógica.

En Ecuador, el currículo nacional vigente establece aprendizajes organizados por destrezas con criterios de desempeño por nivel y área (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Sin embargo, su aplicación enfrenta barreras como la falta de formación docente contextualizada, recursos pedagógicos adecuados y mecanismos reales de participación de las escuelas en su adaptación.

Además, esta fragmentación se profundiza por la falta de alineación entre el currículo y los mecanismos de evaluación externa, que operan con lógicas propias y, con frecuencia, ajenas a los objetivos educativos más amplios. Ello conduce a una reducción del currículo real y a una enseñanza orientada al cumplimiento técnico, más que al desarrollo integral del estudiante.

Escasa participación docente en el desarrollo curricular

La literatura evidencia un bajo involucramiento del profesorado en los procesos de diseño y actualización curricular, lo que debilita el sentido de apropiación y corresponsabilidad en su implementación (Contreras Domingo, 1994; Giroux, 2021). Esta exclusión responde a lógicas verticales de gestión educativa que invisibilizan el saber práctico docente y reducen su papel a meros ejecutores del currículo (Gvirtz y Pogré, 201; Freire, 2020). A nivel mesocurricular (instituciones educativas), esta exclusión se manifiesta en prácticas de implementación forzada sin espacios de diálogo profesional. Por ejemplo, en Ecuador, si bien el currículo nacional contempla adaptaciones, en la práctica muchas instituciones carecen de condiciones para realizar adecuaciones curriculares con participación docente. La carga administrativa y la falta de formación en gestión curricular restringen la autonomía pedagógica.

Investigaciones recientes (Blancher y Arbeláez, 2023; Fraga y Cajamarca Illescas, 2023) destacan experiencias exitosas de codiseño curricular participativo, especialmente en comunidades educativas interculturales y rurales. Estas experiencias muestran que la participación docente no solo fortalece el currículo vivido, sino que promueve la justicia epistémica al incluir saberes locales y generar sentido pedagógico.

Evaluación de los aprendizajes establecidos en el currículo centrado en indicadores estandarizados

Una tercera tendencia detectada es el énfasis excesivo en pruebas estandarizadas como principal mecanismo para evaluar los aprendizajes establecidos en el currículo. Esta lógica responde a enfoques gerencialistas que privilegian la rendición de cuentas cuantitativa sobre el análisis pedagógico (Santos Guerra, 2020; Ravela *et al.*, 2016). Tal como señala Apple (2019), esta perspectiva reduce el currículo a una lista de contenidos medibles, lo que debilita su función emancipadora. Aunque organismos como la Unesco (OREALC, 2021) han abogado por evaluaciones más integrales, los sistemas educativos siguen priorizando resultados por sobre procesos. Esta orientación impacta en el nivel microcurricular, pues impone una lógica de cumplimiento y rendimiento que condiciona las prácticas docentes y limita la innovación pedagógica.

Asimismo, se evidencia una tensión con la inclusión y la equidad, ya que las pruebas estandarizadas tienden a invisibilizar la diversidad de trayectorias y condiciones de aprendizaje. La evaluación, en lugar de ser una herramienta para retroalimentar el proceso educativo, se convierte en un dispositivo de control. Esto alimenta las lógicas de competencia entre instituciones y estigmatización de territorios.

Descontextualización curricular y desafíos para la inclusión

Muchos currículos latinoamericanos siguen siendo homogéneos, eurocéntricos y desarticulados de las realidades sociolingüísticas y culturales de sus territorios (Torres, 2019; Cepal, 2022). Esta descontextualización dificulta la inclusión, particularmente de estudiantes indígenas, afrodescendientes y con discapacidades. En zonas rurales de Bolivia o en comunidades amazónicas de Brasil, el currículo nacional tiende a ignorar lenguas originarias, prácticas ancestrales y formas alternativas

de aprendizaje. Esto refuerza un modelo monocultural. Como señalan Di Caudo *et al.* (2016) y Walsh (2021), avanzar hacia currículos descolonizadores supone no solo incorporar contenidos “diversos”, sino modificar la forma misma en que concebimos la enseñanza, la evaluación y la construcción de conocimientos que reconozcan saberes locales, lenguas originarias y formas diversas de aprender. Estas propuestas responden a una demanda ética y son condición para una educación de calidad con justicia epistémica.

Esta dimensión no puede desligarse de la participación docente ni del enfoque evaluativo. Un currículo descontextualizado, sumado a una evaluación estandarizada y una gestión vertical, impide que el currículo prescrito se convierta en currículo vivido, lo que trunca el derecho a una educación situada y significativa.

Del currículo prescrito al currículo vivido

Las tensiones identificadas en este estudio evidencian los obstáculos para transformar el currículo prescrito en currículo vivido. Si bien el nivel macrocurricular establece los marcos normativos, es en los niveles meso (instituciones educativas) y micro (aulas) donde se concreta —o se distorsiona— la propuesta curricular.

El currículo vivido no es solo el resultado de la implementación, sino una construcción situada que depende de las condiciones materiales, organizativas y pedagógicas. Su emergencia requiere autonomía docente, formación situada, liderazgo escolar y modelos de acompañamiento que prioricen la reflexión y la contextualización.

En este sentido, el tránsito del currículo prescrito al vivido no es lineal ni automático, sino profundamente político. Como plantean Santiago (2018) y Mateo Díaz *et al.* (2022), se trata de una disputa por el sentido de la educación: ¿para quiénes?, ¿con qué saberes? y ¿desde qué territorios? La calidad educativa no podrá alcanzarse si no se garantiza una traducción pedagógica crítica del currículo, orientada a la inclusión, la justicia epistémica y el reconocimiento de la diversidad.

El protagonismo docente en la construcción curricular

Uno de los hallazgos transversales de esta revisión documental es la escasa participación efectiva del profesorado en los procesos de diseño e implementación curricular, especialmente en el nivel macro. A pesar de

ser actores centrales en la práctica pedagógica, los y las docentes son frecuentemente considerados como meros ejecutores de decisiones tomadas desde niveles jerárquicos, sin reconocimiento de su experiencia situada ni de su capacidad de agencia pedagógica (Contreras Domingo, 1994; Poulton, 2025).

Esta disociación entre el currículo prescrito y la práctica docente refuerza una lógica tecnocrática que invisibiliza el conocimiento profesional del profesorado y debilita las posibilidades de contextualización, innovación y justicia curricular (Bolívar, 2019; Fraga y Cajamarca Illescas, 2023). Como señalan Sachs y Mockler (2011), las culturas de desempeño han desplazado el desarrollo profesional hacia el cumplimiento de estándares; lo que ha dejado poco margen para la deliberación pedagógica.

Superar esta brecha requiere repensar el desarrollo curricular como un proceso participativo, que reconozca a los y las docentes no solo como ejecutores, sino como cocreadores del conocimiento educativo. Esto implica habilitar espacios institucionales de diálogo, formación situada, colaboración entre pares y reflexión crítica sobre

las prácticas. De esta manera, se podrían resignificar los marcos curriculares como horizontes de sentido compartido, más que como dispositivos de control. Asimismo, las políticas educativas deben garantizar condiciones estructurales que favorezcan esta participación: tiempos institucionales protegidos para el trabajo curricular, formación permanente con enfoque crítico y liderazgos escolares comprometidos con la autonomía docente (Dussel, 2020; Addae *et al.*, 2024). En este sentido, la calidad educativa no puede entenderse únicamente como resultados medibles, sino como la capacidad del sistema para generar condiciones de transformación desde la práctica.

A continuación, se presenta una sistematización de las seis categorías analíticas identificadas en esta revisión. La Tabla 1 resume las descripciones clave y las principales consecuencias que cada una de estas tensiones curriculares genera en términos de calidad educativa. Esta síntesis, ofrece una mirada comparativa que articule los hallazgos empíricos con los marcos teóricos abordados.

Tabla 1. Tensiones curriculares en América Latina: categorías analíticas y características principales

Categoría	Descripción breve	Consecuencias en la calidad educativa
Fragmentación curricular	Brecha entre currículo prescrito, enseñado y evaluado.	Coherencia débil, desigualdad en aprendizajes, evaluación descontextualizada.
Escasa participación docente	Docentes excluidos de procesos de diseño y evaluación de los aprendizajes establecidos en el currículo.	Desapropiación del currículo, baja motivación, implementación superficial.
Enfoque tecnocrático en la evaluación	Predominio de pruebas estandarizadas y lógica de control.	Reducción del currículo, énfasis en resultados, invisibilización de procesos pedagógicos.
Descontextualización del currículo	Contenidos homogéneos y alejados de realidades culturales y territoriales.	Excluye saberes diversos, limita la inclusión, reproduce lógicas coloniales.
Del currículo prescrito al currículo vivido	Tensión entre los marcos normativos y las condiciones para su apropiación en aula.	Sin autonomía docente y acompañamiento crítico; no se traduce en prácticas inclusivas ni pertinentes; se debilita la calidad y justicia educativa.
El protagonismo docente en la construcción curricular	Reconocimiento del rol activo de los docentes en la construcción del currículo desde una perspectiva situada, crítica y colaborativa.	Favorece la apropiación curricular, promueve la contextualización de los aprendizajes y fortalece la autonomía pedagógica y la justicia epistémica.

Fuente: elaboración propia

Con base en el análisis de tensiones estructurales de la Tabla 1, se identifican orientaciones pedagógicas que permiten avanzar hacia una mejora curricular con enfoque de calidad educativa. La Tabla 2 sistematiza estas propuestas e integra fundamentos teóricos y

referencias que respaldan su viabilidad. En particular, se destaca la necesidad de transitar del currículo prescrito al vivido mediante procesos de codiseño participativo, así como el reconocimiento del profesorado como sujeto epistémico y político: condiciones fundamentales para una transformación educativa con justicia.

Tabla 2. Propuestas para una mejora curricular con enfoque de calidad educativa

Propuesta pedagógica	Fundamento teórico/práctico	Referencias clave
Codiseño curricular participativo	Involucramiento docente, pertinencia local	Fraga y Cajamarca Illescas, (2023); Blancher y Arbeláez (2023)
Evaluación de los aprendizajes establecidos en el currículo formativo e integral	Más allá de lo cuantitativo, enfoque procesual y contextualizado	Santos Guerra (2020); Ravela <i>et al.</i> (2016)
Currículos descolonizadores e interculturales	Reconocimiento de saberes locales y justicia epistémica	Di Caudo <i>et al.</i> (2016); Walsh (2021)
Formación docente como eje de transformación	Docente como sujeto epistémico y político	Contreras Domingo (1994); Freire (2020); Giroux (2021)
Activación del currículo vivido	Contextualización crítica, autonomía pedagógica, liderazgo situado	Santiago (2018); Mateo Díaz <i>et al.</i> (2022)
Revalorización del rol docente en el desarrollo curricular	Reconocimiento docente como agente de cambio y constructor del sentido educativo	Sachs y Mockler (2011); Bolívar (2019); Dussel (2020)

Fuente: *elaboración propia*

Las propuestas pedagógicas sistematizadas surgen como respuestas directas a las tensiones curriculares identificadas en América Latina. Frente a la fragmentación entre niveles curriculares, se propone activar el currículo vivido desde una lógica situada y participativa. Ante la escasa participación docente, el codiseño curricular y la formación crítica surgen como estrategias fundamentales. La tecnocratización de la evaluación se contrarresta con modelos formativos e integrales, mientras que la descontextualización curricular exige enfoques interculturales y descolonizadores. Asimismo, el reconocimiento del protagonismo docente —como constructor de sentido pedagógico— no solo redefine su rol en el nivel macro y mesocurricular, sino que fortalece la posibilidad de una educación emancipadora y contextualizada. Estas propuestas no son recetas; por el contrario, son horizontes que invitan a repensar colectivamente el sentido y la función del currículo en clave de justicia epistémica.

En síntesis, los resultados revelan tensiones estructurales que deben ser abordadas desde una perspectiva crítica, dialógica y contextual. La calidad educativa no puede reducirse a indicadores de rendimiento, sino que debe considerar la pertinencia, equidad y participación en los procesos curriculares. Avanzar en este sentido implica una revisión profunda de las lógicas de diseño y evaluación de los aprendizajes establecidos en el currículo, y un reconocimiento real del rol del profesorado como agente clave en la construcción del currículo vivido. Solo así será posible construir sistemas educativos capaces de responder a los desafíos del siglo XXI sin renunciar a su compromiso con la justicia social.

CONCLUSIONES

La revisión crítica del diseño, desarrollo y evaluación del currículo en América Latina permite concluir que la

calidad educativa no puede entenderse ni promoverse desde enfoques tecnocráticos ni reduccionistas, centrados en resultados medibles. Por el contrario, los hallazgos evidencian que las tensiones estructurales del currículo —fragmentación entre niveles de concreción, escasa participación docente, evaluación estandarizada y descontextualización cultural— limitan seriamente el cumplimiento del derecho a una educación equitativa, pertinente y transformadora.

El marco teórico adoptado, basado en los estudios curriculares críticos y la pedagogía latinoamericana, ha permitido comprender el currículo como un campo de disputa ideológica y política más que un simple instrumento técnico. El currículo, en este sentido, configura horizontes de inclusión o exclusión, dependiendo de cómo se lo conciba, se lo implemente y se lo evalúe. Por esta razón, urge una comprensión del currículo no como prescripción normativa, sino como práctica situada, nutrida por la agencia pedagógica del profesorado.

La metodología cualitativa empleada, centrada en una revisión documental crítica y sistemática, permitió el análisis interpretativo de fuentes académicas, institucionales y políticas. No obstante, el presente estudio revela también la necesidad de avanzar hacia investigaciones empíricas que visibilicen cómo se vive el currículo en el aula. En este nivel microcurricular, donde se concretan —o se frustran— las aspiraciones normativas, es posible observar las contradicciones entre el discurso y la práctica, así como las estrategias docentes para resignificar los contenidos desde contextos de precariedad, resistencia o innovación.

En función del análisis realizado, se destaca la necesidad urgente de superar las lógicas verticales de gestión curricular y de incorporar activamente a los y las docentes en procesos participativos de codiseño, implementación y evaluación. Reconocer su protagonismo no solo mejora la pertinencia del currículo, sino que habilita condiciones para una justicia epistémica que incorpore saberes locales, lenguas originarias, pedagogías no hegemónicas y prácticas inclusivas.

La evaluación de los aprendizajes establecidos en el currículo también debe transformarse hacia enfoques integrales, formativos y contextualizados, que no solo valoren resultados cuantitativos, sino también procesos, aprendizajes significativos y justicia educativa. En esta línea, los marcos de evaluación promovidos por organismos como la Unesco y la OEI pueden servir de guía, siempre que sean adaptados críticamente

a los contextos nacionales y locales para permitir adecuaciones reales en los territorios, acompañadas de formación continua, recursos pertinentes y espacios de deliberación docente.

Finalmente, esta investigación invita a profundizar en la temática con estudios comparativos y empíricos sobre las prácticas curriculares, entendidas como el conjunto de acciones vinculadas tanto a la construcción del currículo (diseño, adaptación y resignificación) como a su implementación en escenarios concretos de enseñanza. En contextos específicos como los rurales, interculturales, urbanos marginales, estas prácticas revelan la distancia entre lo prescrito y lo vivido, al tiempo que abren posibilidades para una pedagogía situada y transformadora.

Asimismo, se propone avanzar en la generación de propuestas pedagógicas que integren teoría y práctica desde el Sur global, para fortalecer una perspectiva crítica, contextualizada y epistemológicamente diversa. Comprender el currículo como una herramienta de justicia epistémica y transformación social es, hoy más que nunca, una tarea impostergable para los sistemas educativos latinoamericanos.

En términos prácticos, los hallazgos de este estudio invitan a repensar los procesos de diseño e implementación curricular desde una lógica más inclusiva, participativa y contextualizada. Para ello, es fundamental que los ministerios de educación y los responsables de política pública promuevan marcos normativos flexibles que habiliten adaptaciones reales en los territorios, acompañadas de formación continua, recursos pedagógicos pertinentes y espacios institucionales de deliberación docente. Incluso, urge revisar los modelos de evaluación para que dejen de ser dispositivos de control tecnocrático y se conviertan en herramientas formativas que retroalimenten el trabajo pedagógico y reconozcan la diversidad de trayectorias educativas.

En este marco, los actores educativos, desde los diseñadores de políticas hasta los docentes en el aula, deben asumir un rol activo y crítico para reconfigurar el currículo como una construcción situada, viva y transformadora. La calidad educativa —entendida como justicia epistémica, pertinencia y equidad— no podrá alcanzarse sin una participación comprometida de quienes encarnan cotidianamente la práctica educativa. En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo asegurar que el currículo refleje las realidades, aspiraciones y saberes de las comunidades educativas? y ¿qué condiciones deben generarse para que el currículo vivido no sea

la excepción, sino la norma? Estas preguntas no solo invitan a la reflexión, sino que marcan una hoja de ruta para transformar el currículo en un escenario de justicia social y emancipación pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addae, D., Amponsah, S. y Kwabong, O. (2024). Currículo de educación para la ciudadanía global desde la perspectiva de los sistemas de conocimiento indígenas: Perspectivas desde Ghana. *Perspectivas*, (5), 14-28. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09677-2>
- Apple, M. (2019). *Educación y poder*. Morata.
- Becerra, M. (2016). El currículo prescrito y el de acción en una clase de inglés como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, (20), 183-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5756917>
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Blancher, F. y Arbeláez, M. (2023). Currículos interculturales críticos para una educación contextualizada: Revisión sistemática de la literatura. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 1-25. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1293>
- Bolívar, A. (2017). *Didáctica y currículo: De la modernidad a la postmodernidad*. Morata.
- Bolívar, A. (2019). Evaluar con sentido: Más allá de los resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 367-384.
- Braslavsky, C. (2020). *Currículo y justicia educativa*. Santillana.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de educación*, 355, 137-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3638884>
- Brunner, J. y Alarcón, M. (2024). Higher education governance as a social contract: Challenges for Latin America and the Caribbean. *Prospects*, 54, 411-417. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09687-8>
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841002>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2022). *Desigualdades y calidad educativa en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Conners, C., Hughes, E. y Lewis, R. (2024). Adrianna Kezar: Diseñando un cambio significativo en la educación superior. En B. Geier (Ed.), *El manual Palgrave de pensadores educativos* (pp. 1529-1541). Palgrave MacMillan. https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-031-25134-4_159
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica* (2.ª ed.). Ediciones Akal.
- De Silva, D. (2024). Quality Assurance in Teacher Education. En S. Hummel (Eds.), *Empowering Education in Cambodia and Sri Lanka: Quality Improvement in Teaching and Learning in the 21st Century. Doing Higher Education* (pp. 115-133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43306-2_8
- Di Caudo, M., Llanos Erazo, D. y Ospina, M. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces*. Editorial Universitaria Abya-Yala y Universidad Politécnica Salesiana.
- Díaz Barriga, Á. (2019). *El currículo: Fundamentos, diseño y evaluación*. Trillas.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898046>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16482.090>
- Fraga, O. y Cajamarca Illescas, C. (2023). Epistemología del currículo para el estudio del pensamiento educativo ecuatoriano en la UNAE. *Revista Cumbres*, 9(2), 9-24. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v9n2a1>
- Ghemmour, R. (2024). Reimagining Research Methods Curriculum in Education Otherwise: A Decolonial Turn. En K. Chappell, C. Turner y H. Wren (Eds.), *Creative Ruptions for Emergent Educational Futures. Palgrave Studies in Creativity and Culture* (pp. 223-243). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52973-3_10
- Giroux, H. (2021). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2025). Navigating public goods: Chilean public universities and their transformative role in Latin America. *High Educ*, 89, 147-165. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01298-8>

- Gvirtz, S. y Pogré, P. (2017). *Curriculum y evaluación en contextos de desigualdad*. Paidós.
- Hurtado, J. y Páez, J. (2024). El modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado de Educación Física: Entre el currículo prescrito y la realidad docente. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (55), 736-744. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104308>
- Jara,  . (2019). *Educación para transformar: Experiencias de currículo participativo en América Latina*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Jung, I. (2023). Garantía de calidad en la educación en línea, abierta y a distancia. En O. Zawacki-Richter e I. Jung (Eds.), *Manual de educación abierta, a distancia y digital* (pp. 709-724). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_39
- Kahan, E. (2024). Between Collective Action and Public Policies: A Panoramic Perspective on Memory in Latin America. En M. Ndlovu, L. Tshuma y S. Mporfu (Eds.), *Remembering Mass Atrocities: Perspectives on Memory Struggles and Cultural Representations in Africa* (pp. 271-279). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-39892-6_14
- Kayyali, M. (2024). Quality Enhancement Frameworks in Higher Education. En *Quality Assurance and Accreditation in Higher Education* (pp. 61-141). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66623-0_2
- Lapadula, M., Aguirre, J. y Porta, L. (2023). Entre o currículo prescrito, o vivido e narrado *Fluxo contínuo*, 21, 1-26 <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59619>
- Mateo Díaz, M. M., Lim, J. R., Pellicer Iborra, C. y López, E. (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales (Nota Técnica del BID No. IDB TN 02516)*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0004360>
- McLaren, P. (2020). *La pedagogía crítica como forma de resistencia*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Curriculo priorizado con énfasis en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación y Matemática: Nivel de Educación General Básica Elemental*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-enfasis-en-CC-CM-CD-CS_Elemental.pdf
- Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educa o Unisinos*, 22(1), 44-52. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.05>
- Nigar, N., Kostogriz, A., Mhilli, O. y Brown, M. (2024). Curriculum as “folding” democratic practice: Integrating Deleuzian and Deweyan philosophies with the lived experiences of English teachers. *Curriculum Perspectives*, 44, 411-424. <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00258-7>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Pérez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33, 37-54. <https://doi.org/10.35362/rie330908>
- Perrenoud, P. (2019). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Plaza, J., Espinosa, Z. y Camilli, C. (2024). Digitalisation and poverty in Latin America: a theoretical review with a focus on education. *Humanit Soc Sci Commun*, 11, 1-15. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03692-0>
- Poulton, P. (2025).  Docentes en formación como impartidores o creadores curriculares? Explorando las concepciones y oportunidades de la creación curricular en las experiencias profesionales. *The Australian Educational Researcher*, 2201-2227. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00808-6>
- Ramdas, S., Slootman, M. y Van der Zee, K. (2025). Creating equitable learning environments by building on differences in higher education: design and implementation of the MIXED model. *Learning Environ Res*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09524-5>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera  tica de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2016). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.15366/rie2008.1.1.004>
- Rezende, F. y Ostermann, F. (2022). Relaciones entre culturas en disputa en el currículo de ciencias brasileño. En M. Atwater (Ed.), *Manual internacional de investigación sobre educación científica*

- multicultural* (pp. 895-911). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83122-6_54
- Rodríguez-Pineda, DP, López-Valentín, DM, del Carmen Urzúa-Hernández, M. (2024). Perspectivas curriculares en la educación científica. En: Marzabal, A., Merino, C. (eds.) *Repensando la educación científica en Latinoamérica. Tendencias y problemas contemporáneos en la educación científica*, vol. 59. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52830-9_10
- Sachs, J. y Mockler, N. (2011). Culturas de desempeño docente: ¿Amenaza u oportunidad? En C. Day (Ed.), *Manual internacional de Routledge para el desarrollo docente y escolar* (pp. 33-43). Routledge.
- Salles, H. y Sroczynski, C. (2014). Currículo prescrito y currículo modelado: una discusión sobre teoría y práctica. *Revista Educação em Questão*, 49(35), 49-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959984004>
- Samuelsson, R. (2025). De la distribución tecnológica a la innovación educativa: Cómo el contexto, el currículo y la práctica local enmarcan el uso de la tecnología educativa en la educación infantil. *Educ Inf Technol*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13462-3>
- Santos Guerra, M. (2020). *Otra educación es posible: El valor de educar desde lo humano*. Graó.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231. <https://doi.org/10.35362/rie2301012>
- Soicher, R., Baker, A. y Thomas, R. (2024). Un diseño de investigación de métodos mixtos para promover la enseñanza inclusiva y equitativa. *Innov High Educ*, 49, 1105-1125. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09741-5>
- Talanquer, V. (2024). Panorama de la educación científica en América Latina. En A. Marzabal y C. Merino (Eds.), *Repensando la educación científica en América Latina. Tendencias y problemáticas contemporáneas en la educación científica* (pp. 3-21). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-52830-9_1
- Tedesco, J. (2018). *Educación y justicia social en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Torres, C. (2019). Currículo, poder y resistencia: Una mirada crítica desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 11-29.
- Valle, M. y Briones, Y. (2024). Evaluación del currículo educativo en escuelas públicas de Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1-15. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10722
- Voisin, A. y Ávalos, B. (2023). Global Discourses, Teacher Education Quality, and Teacher Education Policies in the Latin American Region. En I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1593-1610). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_51
- Walsh, C. (2021). *Interculturalidad crítica y descolonización*. Abya-Yala.
- Whitsed, C., Camargo, C., Leask, B., Costa, M., Elsner, C. y Nguyen, D. (2024). Interrumpiendo la internacionalización del currículo en América Latina. *High Educ*, 88, 1145-1163. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01163-0>