

El reto de la transformación curricular

PEDRO HORRUITINER SILVA
Ministerio de Educación Superior, Cuba

Introducción

La experiencia adquirida por el autor en el asesoramiento de procesos de “*diseño curricular*” en diversas universidades latinoamericanas le ha permitido apreciar que, lamentablemente, en la mayoría de los casos, estos procesos se limitan a reformular los programas de estudio de las diferentes asignaturas y a debatir las horas lectivas que cada una de ellas requiere, sin consideraciones de carácter más general que permitan comprender con claridad cual es el papel y el lugar de cada una de las materias de estudio y actuar en consecuencia con ello.

En este artículo se pretende revelar la necesidad de comprender que este proceso es mucho más complejo y supone la necesidad de caracterizar como un todo al currículo —lo que algunos autores denominan *macrocurrículo*— antes de comenzar a trabajar en cada una de sus partes; esto es, de las materias de estudio específicas o asignaturas.

La experiencia de la universidad cubana en esta labor de diseño permite mostrar un hilo conductor de carácter general que se inicia con consideraciones de tipo general relacionadas con el modelo de formación a asumir y con la estructura de carreras y concluye con la precisión de cada una de las materias de estudio.

No son las especificidades de esta actividad en la universidad cubana los aspectos que constituyen el objetivo del trabajo. Se trata, en lugar de ello, de revelar una metodología general, utilizando como base para ello toda una experiencia acumulada en materializar a escala de país propósitos de este tipo en cuatro generaciones diferentes de currículos, desde el surgimiento del Ministerio de Educación Superior (MES) en Cuba, en el año 1976, hasta la fecha.

¿Diseño o transformación?

En los libros relacionados con este tema resulta común que los autores utilicen el término *diseño curricular* para referirse al proceso que tiene lugar en las universidades, como consecuencia de lo cual se instrumentan y aplican nuevos currículos.

Realmente, aunque la amplia generalización de esta denominación permite comprender su contenido, en rigor el diseño curricular es solo una etapa, un momento de un proceso mucho más complejo,

que es la *transformación curricular*. El autor prefiere utilizar este término, porque da una visión más clara y completa de la idea que se desea transmitir.

Realmente, el proceso de cambio de currículos en una universidad, pasa por diferentes momentos o etapas, cada una de las cuales caracteriza una parte, un aspecto, del proceso como un todo. Esas etapas, en lo fundamental, son:

- Preparación.
- Diseño.
- Ejecución.
- Evaluación.

La primera etapa, denominada preparación, caracteriza el proceso previo al diseño que debe tener lugar en las universidades para preparar a quienes van a elaborar los nuevos currículos, en las ideas, conceptos, principios que los sustentan. Resulta indispensable comenzar por aquí; de otro modo quienes han de elaborar los currículos lo harán a partir de sus propias experiencias, de su propia comprensión de lo que debe ser la carrera y cada uno de sus subsistemas, y con ello lo que tiene lugar, más que una transformación, es una reproducción, una nueva versión de lo ya conocido y aplicado anteriormente.

Con frecuencia, incluso, estos procesos comienzan directamente por la elaboración de los programas de cada una de las asignaturas, desconociendo por completo que ellas están subordinadas a sistemas de orden mayor, que determinan su papel y lugar en el proceso de formación. Ello implica que los profesores reproduzcan sus vivencias pedagógicas sin cambios de significación, y el problema del diseño se reduzca al debate en torno al lugar que ocupa cada materia y al tiempo dedicado a cada una de ellas; donde cada uno de los profesores implicados reclama mayores presupuestos de tiempo para su asignatura, porque el asignado no resulta suficiente. En el camino quedaron los propósitos de mayor alcance, resultado de que no estaban realmente creadas las condiciones para ello. Lamentablemente, todavía esto ocurre con frecuencia en algunas universidades latinoamericanas, donde el debate curricular se reduce a que cada cual asegure un espacio propio, muchas veces fruto de su formación específica, que incluso puede tener poca relación con los aspectos esenciales de la carrera objeto de transformación.

Pero el problema de la preparación no se reduce solo a preparar a quienes van a elaborar los currículos. En el plano estratégico, tan importante como eso es preparar a los profesores que van a aplicar esos currículos en los nuevos conceptos. Si el currículo llega a los profesores que han de aplicarlo como resultado de la elaboración teórica y aislada de un grupo selecto de expertos, entonces cada uno de los profesores lo adecuará a sus propias vivencias, en correspondencia con su formación pedagógica y profesional, y el resultado seguirá siendo el mismo que antes en líneas generales. Y esa no es una tarea de un día. Es una tarea de mucho más alcance, que demanda tiempo y dedicación y que solo deja los frutos esperados cuando los profesores, como resultado de haberse apropiado de los aspectos esenciales del nuevo modelo que se pretende implantar, son capaces de demostrarlo en las materias que imparten, transformándolas. Es ahí, en el aula, en la actividad práctica del profesor con sus estudiantes, donde se decide realmente la efectividad de cualquier proceso de transformación curricular. En cada profesor universitario reside, como resultado de su labor académica, un *currículo oculto* que lo guía, que lo conduce a hacer las cosas en correspondencia con su experiencia precedente y que en última instancia, con mucha

frecuencia, refleja la forma en que a él le fueron impartidos esos contenidos. Resulta por tanto sumamente difícil, cuanto más arraigadas están esas concepciones, poder transformarlas. Por tanto, el problema de la preparación de los claustros para abordar una verdadera transformación curricular es de la mayor importancia.

Para que el profesor sea capaz de despojarse de esos enfoques, se requiere toda una transformación en su modo de actuar, que es ante todo pedagógica, didáctica. Por tanto, si los profesores no han sido preparados en los fundamentos pedagógicos y didácticos del nuevo currículo, poco serán capaces de hacer, aunque estén presentes las mejores intenciones.

Solo si se asegura esta primera etapa tiene sentido proponerse diseñar nuevos currículos. Entonces, el diseño propiamente dicho deviene una etapa en la cual se transforman los vigentes, surgiendo otros cuyas cualidades los distinguen esencialmente de los anteriores. Cuando eso no ocurre no tiene sentido plantearse un proceso de tal tipo.

Pero hasta este momento todo ha tenido lugar en el plano teórico. O lo que es lo mismo, ninguna transformación ha ocurrido realmente en el aula, en el proceso de formación. Para que ello ocurra se requiere poner en práctica los nuevos planes, aplicarlos. Esta es la tercera etapa del proceso de transformación, donde los currículos adquieren vida en la clase, en el laboratorio, en la actividad investigativa o en los escenarios laborales a los cuales se vincula el estudiante. En su ejecución, son los profesores los que juegan el papel decisivo. De ellos depende que el cambio se realice en correspondencia con lo previamente diseñado. Si ello no ocurre, todo lo anterior ha sido en vano. De ahí la importancia que reviste que todos los profesores hayan recibido la preparación requerida, de modo que ésta contribuya a que la aplicación tenga lugar en correspondencia con las concepciones previamente concertadas. En otras palabras, el proceso de transformación no concluye con el diseño, por el contrario, adquiere ahora su mayor importancia, pues todo lo concebido anteriormente, sobre la base de una adecuada preparación del claustro, se comienza a ejecutar.

Y por último la evaluación. ¿De qué otra manera quienes elaboraron los currículos pueden conocer si su diseño opera adecuadamente en cada año y disciplina? Por tanto, la cuarta y última etapa de todo proceso de transformación curricular es su evaluación. Ella ha de tener lugar durante el proceso mismo de aplicación, con el objetivo de evaluar sobre la marcha como van alcanzándose resultados parciales, y en consecuencia tomar las medidas correspondientes para corregirlo. Unido a lo anterior, la evaluación demanda igualmente que al concluir cada cohorte se haga una evaluación de los resultados de la formación de esos estudiantes. La mejor manera de hacerlo es sobre la base de su actuación, allí donde se desempeñan como profesionales. Por tanto la universidad no puede desatender el seguimiento de la actividad profesional de sus graduados, ya que ello posibilita conocer en qué medida la formación obtenida les permite un desempeño adecuado, en correspondencia con las demandas del mundo del trabajo.

La realización de estudios periódicos de este tipo, dirigidos a conocer la medida en que se asegura una adecuada pertinencia de los graduados, es un aspecto de vital importancia para todas las universidades, y debe formar parte de los estudios previos que hay que realizar antes de formular cada nueva proyección estratégica.

Por eso transformación y no diseño. Realmente, la educación superior cubana comprendió ya, desde hace algún tiempo, que la transformación curricular es un proceso continuo, que se inicia como ya se

dijo con la preparación de los docentes y no termina en el diseño, sino que continua en su aplicación y evaluación, lo que a su vez puede dar lugar a nuevos currículos. Es un ciclo que se repite cada cierto tiempo y donde siempre las comisiones que elaboran los currículos desempeñan un trabajo específico, en correspondencia con cada una de las etapas de ese proceso.

En esta concepción de la transformación curricular como un proceso continuo es posible identificar dos niveles cualitativamente diferentes: El primero de ellos es el que se produce como resultado mismo de la aplicación de un currículo en la práctica. En cada curso académico, como resultado de la aplicación de ese plan de estudios, debe tener lugar un reajuste de aquellos aspectos que no funcionaron adecuadamente. Ello conduce a un replanteo parcial de la concepción de cada una de las asignaturas y de cómo ellas se integraron a nivel de año y disciplina en el logro de sus objetivos.

El segundo nivel tiene que ver con cambios de mayor envergadura, y es consecuencia de la acumulación de los cambios del primer nivel antes explicado. Ya se dijo que como resultado de la evaluación de la efectividad de un plan de estudios en un curso académico se van produciendo cambios graduales que van implicando ajustes curriculares parciales. Tales cambios, acumulados sistemáticamente durante varios años, traen como consecuencia que las transformaciones que demandan desborden el marco curricular bajo el cual fueron concebidos dichos planes, como consecuencia de lo cual debe tener lugar un nuevo proceso de transformación curricular, repitiéndose el ciclo *preparación-diseño-aplicación-evaluación* antes descrito.

Un problema primario: la estructura de carreras

Resulta obvio que toda transformación curricular debe tener como base una reflexión acerca de cuan pertinentes son las carreras existentes y en qué medida resulta necesario incorporar otras nuevas, dejar de ofrecer algunas de las actuales, o ambas cosas a la vez.

Aunque parezca muy evidente la necesidad de tal proceder, muchas veces no ocurre de ese modo y las universidades al iniciar su proceso de transformación curricular parten de suponer la vigencia de su actual estructura de carreras, sin haber realizado un profundo estudio de cada una de ellas y de los cambios que se han producido en los sectores a los que ellas tributan y en general en la sociedad.

¿Quién debe responder esa pregunta? ¿Cómo arribar a una nueva estructura de carreras? Tales problemas están en la base de toda transformación curricular y la respuesta deben darla quienes dirigen dicho proceso de transformación, a partir de un estudio del contexto en el cual se han de desempeñar los profesionales, con una perspectiva suficientemente amplia como para asegurar que estarán preparados para asumir los retos del mundo del trabajo que enfrentarán luego de egresar de las universidades.

Sin estudiar y resolver este problema no es posible pensar en una verdadera transformación curricular, que responda a las necesidades del desarrollo económico y social del entorno en donde habitualmente son empleados esos graduados. Esa respuesta debe ser capaz de precisar:

- Las carreras vigentes que deben continuar desarrollándose.
- Las carreras vigentes que no deben continuar.

- Las carreras vigentes que deben ser transformadas o integradas, a partir de nuevos enfoques.
- Las carreras que deben comenzar a impartirse como consecuencia de las nuevas necesidades antes explicadas.

En correspondencia con lo anterior, para determinar la estructura de carreras es necesario tener en cuenta diferentes factores. El primero de ellos, y el más importante, lo constituye el conocimiento de las prioridades del desarrollo económico y social del país y de la región a la cual tributan los graduados de esa universidad. Igualmente es necesario precisar, como parte de esos estudios preliminares, cuáles podrían ser las demandas de profesionales de sus principales empleadores. Esos dos elementos conforman la visión primaria del rumbo que debe tener la transformación curricular que se desea acometer.

Por supuesto que, unido a esos factores propios de cada lugar, se añade uno de carácter más general, asociado a las tendencias que se experimentan en la ciencia y en la tecnología, en especial las vinculadas a las carreras que se proyecta diseñar. Eso permite proyectar el diseño con un enfoque actual, incluso prospectivo, de la profesión, lo cual es muy importante pues los problemas profesionales que existen cuando el estudiante arriba a la universidad no serán necesariamente los que se presentarán en su actividad profesional una vez graduado.

Una visión completa del problema tampoco puede obviar la estrecha relación que debe existir entre la estructura de carreras que se propone y el sistema de superación postgraduada de esos profesionales, de modo que el proceso de formación tenga una visión integradora, que abarque tanto las carreras como las diferentes formas del postgrado que aseguren su adecuada y sistemática actualización.

Esta labor, por supuesto, no puede ser acometida solo por las universidades. Todo el sistema de entidades productivas y de servicios debe participar en estos estudios. Solo en vinculación con los empleadores es posible brindar una respuesta completa al problema planteado. Igualmente resulta necesario conocer las proyecciones más estratégicas del país en materia de desarrollo económico y social, para lo cual las universidades deben establecer, con las diferentes instancias del gobierno y del estado, las relaciones de trabajo que permitan incorporar esos elementos a la transformación curricular.

El modelo de formación

Pero la determinación de la estructura de carreras está a su vez predeterminada por la concepción pedagógica que se asuma en cuanto al *modelo de formación* a emplear. Se trata, en esencia, de responder con precisión a la pregunta: ¿Qué tipo de profesional se quiere formar?

Después de recorrer diferentes modelos, la educación superior cubana comprendió la necesidad de formar profesionales de *amplio perfil*. Ese modelo es el resultado de todo un proceso de varias décadas de trabajo, con currículos de perfiles muy estrechos, que condujeron en un determinado momento, a que en Cuba existieran unos 250 perfiles terminales diferentes en las universidades. Prácticamente, a cada nueva necesidad laboral, la respuesta de la universidad era una nueva carrera. Esa era la manera de entender cómo la universidad atendía las crecientes demandas de la producción y los servicios.

Hoy el enfoque es totalmente distinto. Con el modelo de perfil amplio en Cuba se ofrecen unas 90 carreras universitarias diferentes, con las cuales la universidad ofrece plena respuesta a las necesidades

planteadas por la sociedad. Si antes a cada nueva demanda laboral se respondía con una nueva carrera, hoy la respuesta es cualitativamente diferente. Ante una nueva necesidad laboral la universidad cubana actual, con un nivel de desarrollo superior al de tiempos atrás, lo primero que hace es preguntarse: ¿Desde cuáles de las actuales carreras universitarias, y utilizando las diferentes formas de estudios postgraduados, es posible ofrecer la respuesta adecuada? En la mayor parte de los casos el problema encuentra adecuada solución por esta vía, y solo cuando ello no es posible se piensa en la necesidad de una nueva carrera.

¿Cuál fue el origen de este modelo de perfil amplio en la educación superior cubana? Las primeras ideas, posteriormente generalizadas a las restantes carreras, hay que encontrarlas en la formación del médico. En los años 80, como consecuencia de un nuevo enfoque del sistema de salud que se proponía llegar a cada comunidad de un modo más pleno y eficaz, surge el debate acerca de cuál debía ser el modelo de formación de un médico, cuya actuación no iba a ser la clásica consulta del hospital o el policlínico, sino precisamente la comunidad, el lugar donde viven y/o trabajan los ciudadanos, de modo que en su actuación el médico pueda profundizar también en las causas sociales que están asociadas al problema de la salud, con un enfoque sustancialmente distinto de su quehacer, no centrado en atender a un enfermo sino en preservar la salud del hombre, entendido este como un ser social.

Para ello fue necesario identificar los principales problemas de la salud en Cuba. Al hacerlo, para conocer cuál podría ser la cualidad esencial de ese nuevo médico, resultó que esos problemas estaban agrupados en tres grandes grupos, que a su vez se correspondían con tres de las especialidades tradicionales de la medicina, a saber, la medicina interna, la pediatría y la ginecología y obstetricia. Surge entonces la idea transformadora esencial: ¿Por qué seguir formando masivamente, desde la carrera, especialistas de esos tres tipos? ¿Por qué no formar, en su lugar, un solo profesional, de más amplio perfil, capaz de dar una respuesta primaria a los problemas de esas tres ramas de la medicina y dejar tales especialidades para la actividad de postgrado?

Surge así el modelo del *médico general integral*. Un profesional que no es pediatra, ni ginecólogo, ni internista, pero domina los aspectos básicos de esas tres ramas, lo que le permite ofrecer, en la propia comunidad, una primera respuesta a los principales problemas de la salud en Cuba. Ese médico comenzó a ser ubicado laboralmente en lugares donde aproximadamente podía atender unas 120 familias. Y para ello, en la propia comunidad, fueron habilitados consultorios-residencias, de modo que el médico, además de trabajar, residía en la propia comunidad, lo que le permitía un dominio mucho mayor de los problemas de su radio de acción. Todo bajo la atención de un policlínico. Ese es el origen del denominado *medico de la familia*, hoy generalizado en todo el país y que constituye el eslabón de base del sistema de salud cubano.

Hoy en Cuba, todos los estudiantes de medicina se forman bajo esa concepción y comienzan su vida profesional brindando sus servicios en ese eslabón de base, que al igual que la comunidad puede ser un centro de trabajo o una escuela.

Estas ideas, en el plano metodológico, fueron asumidas y generalizadas por toda la educación superior cubana y como resultado de ello tiene lugar a fines de esa década, una transformación sustancial del modelo de formación en todas las carreras y con ello una significativa reducción del número de éstas, materializándose en una nueva generación de planes de estudio, cuya aplicación comenzó a inicio de los años 90.

Si se analiza en detalle el ejemplo del médico antes expuesto, se pueden identificar sin dificultad los rasgos generales principales de este modelo de perfil amplio. El primero de ellos es la *profunda formación*

básica. Solo de ese modo se asegura que el amplio perfil opere. Se trata de preparar con solidez al profesional en los aspectos básicos de la profesión que han de estar en la base de toda su actuación profesional. De esa forma se puede asegurar que esté en capacidad de dominar toda la amplitud de su perfil, y asegura además su ulterior movilidad, cosa común en estos tiempos.

Unido a lo anterior, se trata de un profesional preparado para desempeñarse en el *eslabón de base de su profesión*. Es el médico del consultorio de la familia, el maestro de la escuela, el ingeniero del taller, el sociólogo de la comunidad, el químico del laboratorio de investigaciones, etc. Para eso se forma, con independencia de que, en el futuro, con su desarrollo profesional, adquiera otras responsabilidades y se convierta en director del hospital, o de la escuela, o en gerente de su empresa, o en director del centro de investigaciones.

Por último, se trata de un profesional preparado para brindar una *respuesta primaria*, allí donde se desempeña. No resuelve todos los problemas. Dicha respuesta está relacionada con la capacidad que tiene ese profesional de resolver los problemas principales que allí se presentan. Se utilizan dos términos para precisar esta idea: *Problemas más generales y frecuentes*.

Lo general es lo común. Un problema es general cuando se presenta en cualquiera de los lugares donde dicho profesional actúa. Lo frecuente significa que se dan repetidamente en cada uno de esos lugares. Ambas cualidades caracterizan el tipo de problema que se ha analizado. Son los principales problemas de la profesión —en este caso de la salud— porque son generales y a la vez frecuentes.

Los conceptos de problema, objeto y objetivo. Su relación

Ya se ha dicho que para lograr una verdadera transformación curricular se requiere, entre otras cosas, caracterizar adecuadamente cada una de las carreras objeto de diseño, lo que supone identificar en detalle las cualidades de cada una de las profesiones.

Desde el punto de vista pedagógico ello se logra, en primer lugar, precisando con claridad el *objeto de la profesión*; esto es, la parte de la realidad sobre la cual recae directamente la actividad profesional. Esta no es una idea simple. La experiencia del autor en su trabajo con diferentes universidades cubanas y latinoamericanas corrobora que con frecuencia los profesores de una carrera, incluidos aquellos que han tenido la responsabilidad de diseñar los currículos, no tienen en cuenta estos aspectos; incluso se sorprenden ante la pregunta: ¿Cuál es el objeto de la carrera? En consecuencia, la primera respuesta que ofrecen resulta tan general que no permite distinguir entre el objeto de esa carrera y los de otras de ese mismo perfil. Por ejemplo, ante la pregunta: ¿Cuál es el objeto de la medicina? de modo natural se responde intuitivamente: el hombre. Y es cierto, solo que la psicología estudia igualmente al hombre, también la biología, la sociología, y así igualmente otras profesiones. Entonces, de lo que se trata es de precisar de qué modo específico la medicina estudia al hombre, que la diferencia de la psicología, la sociología, etc. Cuando este tema se debate entre expertos de esa profesión, o sea, entre médicos y profesores de medicina, comienzan a surgir las precisiones y se logra identificar con claridad qué aspectos específicos del hombre estudia la medicina como ciencia.

Similares razonamientos es posible hacer con el objeto de la física, la química, la biología, la agronomía, la ingeniería y así para cada una de las carreras universitarias. La determinación del objeto de

la profesión constituye un aspecto esencial de la caracterización de una carrera y debe ser parte de su macrocurrículo.

En la educación superior cubana, como parte de la determinación del objeto de la profesión, se identifican dos aspectos esenciales, que son las *esferas de actuación* y los *campos de acción*.

Se entiende por esferas de actuación de una profesión el *dónde* de la misma; esto es, aquellos lugares donde ella se manifiesta, donde el profesional se desempeña como tal. Esta precisión es importante porque la carrera debe ser capaz de precisar, en el diseño de su macrocurrículo, hacia cuáles de esas áreas de desempeño laboral ha centrado su atención fundamental.

En el ejemplo del médico cubano, se puede apreciar que esa carrera está diseñada para que el profesional labore en el eslabón de base de su profesión, esto es en los consultorios del médico de la familia ubicados en las comunidades, así como en escuelas y centros de trabajo. Ese médico se forma para eso, no para ir directamente a un hospital o a una clínica especializada, lo que no excluye que luego de una adecuada formación y como parte de su desarrollo profesional, labore en esas instalaciones. Y tales precisiones deben ser explícitamente precisadas en los documentos rectores de la carrera, de modo que quede totalmente claro hacia donde se dirige la acción fundamental de ese graduado, en correspondencia con lo cual se ha de desarrollar todo su proceso de formación.

Por su parte, los campos de acción constituyen aquellos contenidos esenciales de la profesión que aseguran el desempeño profesional del futuro graduado. Constituyen el *“qué”* y el *“cómo”* de la carrera. De la precisión de los campos de acción, cuando ello se hace adecuadamente, se pueden inferir cuáles han de ser las principales disciplinas asociadas al ejercicio profesional. A continuación, a modo de ejemplo, se muestran los campos de acción de dos carreras universitarias cubanas, tal como están formulados actualmente en sus respectivos currículos:

ARQUITECTO:

Proyecto arquitectónico

Tecnología de la construcción

Explotación de obras

Conservación de obras

Planificación física

INGENIERO AGRÓNOMO:

Suelo

Mecanización

Sanidad vegetal

Fitotecnia

Explotación animal

A partir de la identificación del objeto de la profesión —incluidos los campos de acción y las esferas de actuación— es necesario conocer igualmente cuáles son los principales problemas profesionales que en ese objeto se manifiestan. La determinación de estos constituye el punto de partida para el diseño de todo el currículo. Sin una adecuada precisión de los problemas no es posible conocer ante cuál realidad se ha de enfrentar el estudiante luego de graduado.

La educación superior cubana incorpora el concepto de *problema* como categoría pedagógica, para caracterizar una situación, presente en el objeto de la profesión, que demanda de la acción del profesional.

Ya anteriormente, cuando se habló del concepto de perfil amplio, se comentó cómo, a partir de la determinación de los problemas más generales y frecuentes de la profesión, se produjo una transformación esencial en la concepción del médico que hoy labora en el eslabón de base de la salud en Cuba. Ello evidencia que no se está hablando de un asunto meramente teórico, sino que tiene implicaciones prácticas de significación, ya que de su resultado es posible inferir transformaciones apreciables en el modo de desarrollar el proceso de formación de la carrera.

Ahora bien, tanto el objeto de la profesión como los problemas profesionales se toman de la sociedad para el diseño de la carrera. Se requiere por tanto, identificar como la universidad hace suyos tales conceptos, desde una lógica pedagógica. Esto es, asumir esos conceptos, desde la universidad, de modo que se establezca adecuadamente el nexo entre ambas partes, o sea, entre la universidad y la sociedad. Ese papel lo desempeñan, en la educación superior cubana, *los objetivos*.

La escuela cubana de educación superior identifica los objetivos como una categoría esencial, rectora, del proceso de formación. Los objetivos constituyen la imagen anticipada del objeto ya transformado, la visión previa que se tiene de las cualidades esenciales que han de caracterizar a ese profesional, en correspondencia con las exigencias de la sociedad. En ese sentido, los objetivos constituyen un modelo, en términos pedagógicos, del encargo que la sociedad le plantea a la universidad con la formación de ese graduado. Por tanto, constituyen el concepto pedagógico que vincula a la universidad con la sociedad, al concretar, en un lenguaje pedagógico el modo en que la universidad asume la solución de los problemas profesionales identificados en el objeto de la profesión. Así, en la universidad cubana, tanto la carrera como cada uno de sus subsistemas, se precisan, esencialmente, en términos de objetivos.

Es necesario dejar explícito que la manera en que la universidad cubana ha asumido el concepto de objetivo no se limita a los aspectos instructivos solamente. En los planes y programas de estudio de la educación superior cubana se formulan tanto objetivos instructivos —asociados con la apropiación de determinados conocimientos y habilidades—, como educativos —relacionados con la formación de valores—; en correspondencia con el modo en que la universidad cubana identifica el concepto de contenido de la enseñanza, que abarca tanto los conocimientos y las habilidades a alcanzar como los valores que caracterizan a ese profesional.

Pero los objetivos no se limitan a servir de nexo, de puente, entre la universidad y la sociedad. En el plano didáctico, ellos igualmente sirven para determinar con precisión el contenido de la enseñanza y sus métodos específicos, lo que refuerza la idea de su papel como categoría rectora del proceso de formación, no solo al establecer con precisión cómo la universidad debe asumir los problemas profesionales, sino también al posibilitar su estructuración a partir de la determinación precisa de los contenidos y los métodos, y con ello del resto de los componentes del proceso de formación.

Es necesario comprender a esta altura, que tales reflexiones pueden ser extrapoladas a otros modelos pedagógicos y no conducen obligatoriamente a diseñar currículos centrados en objetivos. Lo que se pretende con este análisis es comprender la necesidad de caracterizar la profesión pedagógicamente, teniendo como punto de partida la realidad profesional, lo que supone determinar con claridad cuáles son los problemas que el egresado debe enfrentar al graduarse. Y ello puede hacerse en términos de objetivos, de competencias, o de cualquier otra forma.

No obstante, resulta necesario a dejar claro cómo tiene lugar el tránsito del problema profesional al objetivo. Ello es esencial para comprender por qué la universidad cubana, en su concepción curricular,

asume los problemas profesionales como punto de partida para el diseño de los currículos, pero luego tiene lugar un tránsito de estos a los objetivos, que son los que se recogen en los documentos rectores como guía para organizar todo el proceso de formación.

Los problemas profesionales identifican la realidad profesional del momento, y por tanto el estudiante debe estar preparado para asumir con independencia y creatividad su solución, pero los problemas son específicos, singulares, propios del momento en que se realiza el estudio del objeto de la profesión por quienes diseñan los currículos. Un diseño curricular realizado directamente a partir de los problemas y dirigido a preparar a los egresados para su solución, puede ser un diseño muy pragmático. Los problemas con los cuales se va a enfrentar el graduado pueden ser otros diferentes a estos que sirvieron de base para el diseño curricular.

Por ello, en la educación superior cubana, a partir de los problemas profesionales, y como resultado de un proceso de generalización, se precisan los denominados *modos de actuación profesional*. El concepto expresa una cualidad superior a la que es posible encontrar en los problemas, al caracterizar integralmente el desempeño del profesional. Constituyen el saber, el hacer y el ser de ese profesional; se expresan en su actuación y suponen la integración de los conocimientos, habilidades y valores que aseguran ese desempeño. Algunos autores, para caracterizar este concepto, utilizan el término de *competencias*. Su dominio permite que el profesional pueda enfrentar todos los problemas profesionales previamente identificados, e incluso otros nuevos que ahora no existen, pero que pueden surgir como consecuencia del desarrollo de la actividad profesional.

Así, mientras que los problemas pueden ser numerosos, y singulares, los modos de actuación han de ser unos pocos, si ese proceso de generalización —de los problemas a los modos de actuación— tiene lugar de una forma adecuada. Si la carrera ha sido concebida realmente como un sistema, con una visión integradora de las cualidades esenciales de esa profesión, entonces ella se puede estructurar a partir de muy pocos modos de actuación realmente diferentes por su esencia.

En el debate sobre estos aspectos con diferentes colectivos de profesionales que laboran en el diseño de las carreras, el autor ha podido comprobar que las discusiones en torno a este tema comienzan casi siempre con un amplio listado de posibles modos de actuación diferentes y en la misma medida en que se va profundizando en el debate, estos se van reduciendo, integrándolos, hasta llegar a los que verdaderamente son esenciales.

Esos modos de actuación del profesional, formulados en un lenguaje pedagógico, didáctico, constituyen los objetivos generales de la carrera, a partir de los cuales se precisan los de los años, las disciplinas y así sucesivamente para cada uno de los subsistemas de la carrera.

De ese modo, la escuela cubana “abandona” los problemas profesionales —y de igual manera los modos de actuación— y centra su atención en los objetivos; para, a partir de ellos, organizar todo el proceso de formación.

Todos estos aspectos aquí tratados caracterizan la carrera como un todo, constituyen el inicio de la etapa de diseño del currículo y es necesario hacerlo antes de hablar de disciplinas o de años académicos, y con mucha más razón de asignaturas.

En su conjunto, el objeto de la profesión, los campos de acción y las esferas de actuación y los objetivos generales del egresado, conforman los elementos básicos del macrocurrículo. Brindan una caracterización de la carrera como un todo, sin precisar sus partes, y constituyen los elementos fundamentales del documento rector fundamental de la carrera: *el modelo del profesional*.

La defensa de los planes de estudio ante la sociedad

Los currículos en Cuba se elaboran por comisiones nacionales de carrera, las que están integradas por profesionales de alto prestigio y preparación pedagógica y científico-técnica, seleccionados de entre los docentes de todas las universidades que ofrecen esa carrera en sus programas de estudio. Igualmente se incorporan a estas comisiones profesionales provenientes de las instituciones que más emplean ese tipo de graduado.

Esas comisiones realizan todo el trabajo de diseño, en estrecha relación con las diferentes universidades, desde la determinación de los problemas principales de la profesión hasta la elaboración de los documentos rectores. En particular esta labor es atendida directamente por una de las universidades, en calidad de centro rector, cuya responsabilidad fundamental es asegurar que esas comisiones desarrollen su labor en correspondencia con las bases establecidas para ese perfeccionamiento.

Cuando las comisiones concluyen su proyecto de plan de estudio y previo a la aprobación oficial de este, que se materializa con la firma de los documentos rectores por el Ministro de Educación Superior, tiene lugar un importante proceso de debate público de esa propuesta. Para ello se designa un tribunal, formado por profesionales de la rama, todos de muy alta calificación profesional, la mayoría de los cuales no proceden de las universidades que imparten dicha carrera sino de los sectores laborales más afines.

Igualmente se designan uno o dos oponentes, en este caso también de los sectores laborales más afines, que estudian previamente los documentos y elaboran —cada uno independientemente del otro— sus dictámenes de oponencia.

El acto de defensa pública se convoca, generalmente, en una institución laboral de prestigio en esa rama, en una asociación de profesionales, o en una institución cultural, en dependencia de la carrera que se defiende, pero siempre tratando de que sea fuera del recinto universitario. Así, por ejemplo en la anterior generación de planes de estudio, la carrera de Periodismo se defendió en el más importante de los órganos de prensa plana del país; la carrera de Veterinaria se defendió en la sede de la Asociación de Veterinarios de Cuba; la de Ingeniería en Telecomunicaciones en la empresa telefónica cubana y así sucesivamente. Un importante número de personalidades participaron como miembros de estos tribunales o en calidad de oponentes, incluidos varios ministros, viceministros y directores de importantes empresas.

El acto público es similar al que se realiza cuando tiene lugar una defensa de doctorado. Se hace una breve exposición del plan por el presidente de la comisión nacional de carrera, luego se escuchan las oponencias y a partir de ahí tiene lugar el debate público, donde todos los presentes tienen la oportunidad de preguntar y opinar. Concluido el debate el tribunal se retira a deliberar y acto seguido informa a todos los presentes del resultado de sus deliberaciones.

Solo si el tribunal creado al efecto dictamina favorablemente sobre la carrera que se presenta a debate, esta se eleva a la firma del Ministro de Educación Superior para su aprobación. De lo contrario —y no es formal, ya ha ocurrido— se otorga un nuevo plazo a la comisión nacional y se convoca nuevamente la defensa, propiciando que se incorporen los argumentos críticos que impidieron su aprobación en la primera ocasión.

De este modo, los planes aprobados en estos actos de defensa pública expresan un amplio consenso en torno a la pertinencia y la calidad del modelo propuesto, más allá de los muros universitarios, convirtiéndose de hecho en planes de toda la sociedad.

Conclusiones

- 1) El problema de la transformación curricular encuentra verdadera respuesta en el quehacer docente de las universidades solo cuando los actores principales de esta labor, los profesores, están plenamente apropiados de las ideas que lo presiden y se ha estudiado a fondo cada profesión y su dinámica.
- 2) La transformación curricular es un proceso continuo que se da en dos niveles de actuación. El primero es el resultado de su aplicación misma y el segundo es consecuencia de la acumulación de cambios del primer nivel. Cuando estos cambios del segundo nivel ocurren se reproduce el ciclo preparación-diseño-aplicación-evaluación.
- 3) Una tarea primaria en el proceso de transformación curricular es la determinación de la estructura de carreras, lo cual debe hacerse en estrecha relación con la sociedad y supone determinar:
 - Las prioridades del desarrollo económico y social.
 - Las principales fuentes de empleo.
 - Los avances científicos y tecnológicos.
 - Los nexos con la actividad de postgrado.
- 4) Los problemas profesionales constituyen el punto de partida para identificar con claridad como la carrera debe abordar el desarrollo de los modos de actuación del profesional. Es una categoría didáctica que se asume como parte del trabajo de diseño, a partir de la cual es posible precisar los objetivos generales del modelo del profesional.
- 5) El diseño de la carrera como un todo, constituye un elemento esencial del diseño curricular. En la educación superior cubana supone precisar:
 - El objeto de la profesión.
 - Los campos de acción y las esferas de actuación.
 - Los modos de actuación.
 - Los objetivos generales del egresado.

- 6) La defensa de los planes de estudio ante la sociedad constituye un acto académico de singular importancia, toda vez que permite compartir con los empleadores, a partir de un debate científico, las cualidades que se pretenden lograr en cada profesional. Cuando el resultado de ese acto de defensa es positivo, y se acepta el currículo propuesto, éste deja de ser solo de la universidad para pasar a serlo de toda la sociedad. De ahí su importancia.

Bibliografía

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (2002): *La escuela en la vida*. Bolivia.

FUNDACIÓN AYACUCHO (1999): *Reflexiones sobre la educación superior en América Latina*. Selección de artículos, Venezuela.

FUENTES GONZÁLEZ, Homero (2001): *Didáctica de la educación superior*. Universidad de Oriente.

GONZÁLEZ PÉREZ, Miriam; HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Herminia, y otros (2003): *Currículo y formación profesional*. CEPES, Universidad de La Habana.

HORRUITINER SILVA, Pedro: "La formación de profesionales en la educación superior cubana", en Revista *Educación Universitaria*, Universidad de Matanzas, Cuba, año 99, n.º 2.

— (2004): "El diseño curricular en la educación superior", curso impartido en el Congreso Internacional Universidad 2004.

—: "Retos actuales en la transformación curricular en las universidades", conferencia magistral impartida en el II Congreso Educativo Internacional, Iquitos, Perú.

— (2006): *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela, ISBN 959-258-894-5, Ciudad de La Habana, Cuba.

MES (2003): *Documento base para el perfeccionamiento de los planes de estudio. Planes D*. Documento oficial del Ministerio de educación Superior de Cuba.

RUÍZ IGLESIAS, Magalys (2000): *El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes*. Instituto Politécnico Nacional de México.

RUÍZ RUÍZ, José María (1996): *Teoría del currículo: diseño y desarrollo curricular*. Editorial Universitas.