

Las concepciones de curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología

The curriculum concepts and its significance in designing of a curricular doctorate in Stomatology

Dadonim Vila Morales

Doctor en Ciencias Médicas. Máster en Enfermedades Infecciosas. Especialista de II Grado en Cirugía Maxilofacial. Doctor en Estomatología. Licenciado en Derecho. Licenciado y Máster en Teología. Profesor Titular. Facultad de Ciencias Médicas "Finlay-Albarrán". Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba.

RESUMEN

El diseño curricular es una etapa esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. En dependencia de la concepción teórica y epistemológica que se tenga del *curriculum*, así será la estructuración de los procesos educativos y del tipo de pedagogía a implementar. En Cuba la Facultad de Estomatología cuenta con una amplia experiencia de 110 años en la formación de recursos humanos; sin embargo, se considera que la preparación de posgrado en esta ciencia debe ser fortalecida. Es por ello que este trabajo tuvo como objetivo evaluar las concepciones curriculares aplicables a la formación doctoral de posgrado en estomatología y proponer un posicionamiento crítico respecto al concepto de *curriculum*, que sienta bases teóricas para el diseño de un doctorado curricular colaborativo en la mencionada profesión. La posición conceptual de *curriculum* de este estudio fue totalmente coincidente con el concepto del Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, pues destaca el plano estructural-formal, donde se concreta el proyecto elaborado, que se expresa en documentos, normativas y reglamentos del *curriculum* oficial, y a la vez se destaca el plano procesual-práctico, o sea, el proceso de realización curricular que se identifica con las prácticas educativas de posgrado.

Palabras clave: curriculum, doctorado curricular colaborativo, teoría curricular.

ABSTRACT

The curricular design is an essential stage of teaching-learning process. Depending of the theoretical and epistemologic concept on *curriculum*, will be the structuring of teaching process and of the type of pedagogy to be applied. In Cuba, the Stomatology Faculty has a broad experience of 110 years in the training of human resources; however it is considered that the postgraduate training in this science must to be strengthened. That is aim of present paper was to assess the curricular concepts applicable to doctoral training of postgraduate in Stomatology and to propose a critical location regarding the concept of *curriculum*, creating theoretical bases for the design of a contributing curricular doctorate in this profession. The *curriculum* conceptual position of present study was totally coincidental with the concept of the Improvement of Higher Education Center of University of La Habana, since emphasize the structural-formal plane, where the worked out project is specified expressed in documents, regulations, rules of the official curriculum and at the same time the process-practical plane, that is, the curricular carrying out process identified with the postgraduate educational practice.

Key words: Curriculum, contributing curricular doctorate, curricular theory.

INTRODUCCIÓN

Al debilitamiento de la enseñanza de la filosofía y de las humanidades en las universidades, causado por el desinterés del pragmatismo hacia la teoría del conocimiento, imperante en la sociedad desde comienzos del siglo xx, se debe una buena parte de la crisis del trabajo teórico y de conceptualización que adolece hoy la enseñanza universitaria contemporánea. Uno de los pocos recursos para la formación del pensamiento científico que sobrevivió, fue una pobre metodología de la pedagogía y la investigación, centradas en un enfoque cuantitativo y positivista.^{1,2}

Con el biologicismo academicista y el pragmatismo pedagógico que proliferó universalmente en la enseñanza estomatológica universitaria del pasado siglo, que proponía una concepción del hombre que subestimaba o no entendía el nivel psíquico y el condicionamiento social de la organización biológica del ser humano y de su actividad, de su individualidad y sus valores éticos, se intentó dar una justificación epistemológica a los problemas profesionales de la estomatología y de su formación curricular, que se quedó frecuentemente muy a la zaga del pensamiento científico-pedagógico contemporáneo.

Ante la posible influencia de este riesgo solo hay una solución, la exigencia de la verificación teórica y metodológica de las conjeturas e hipótesis pedagógicas y la prueba de veracidad y objetividad que exige la teoría del conocimiento, para poder articular los nuevos resultados de diseño curricular y pedagógico, a las teorías que los dieron como probables entre sus conjeturas, y ambos, al cuerpo de conocimientos de las ciencias pedagógicas aplicadas a la estomatología. Todo esto, en una arquitectura coherente con las leyes y categorías del conocimiento en el ámbito filosófico, social, epistemológico, psicológico y científico, con los progresos de la moral humanista y sociocrítica.^{2,3}

En Cuba la Facultad de Estomatología cuenta con una amplia experiencia de 110 años en la formación de recursos humanos de pregrado. Después del triunfo de la Revolución comenzó la formación de posgrado con especialistas de primer grado en las diferentes ramas. Durante los últimos años de la década de 1970 y la primera mitad de los 80 se formaron doctores en ciencias médicas en la Universidad de Humboldt, de Alemania, en la Universidad Carolina de Praga, de Checoslovaquia y en la Universidad de Moscú de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Algunos se examinaron en el extranjero y otros, como parte de ese convenio se examinaron en Cuba, con tribunales de dichas universidades que vinieron hasta nuestro País. En el 2004, se constituyó la Comisión de Grados Científicos de Estomatología, que implementó el sistema de doctorados investigativos no curriculares.⁴

Vila Morales y otros,⁴ en su artículo *Necesidad de implementación de un doctorado curricular colaborativo en ciencias estomatológicas* plantean, que históricamente los doctorados en ciencias específicas de la salud han sido de tipo investigativo, donde una tesis doctoral que aporte novedad científica y algunos exámenes de mínimo, son los ejercicios suficientes para el otorgamiento del mismo. Este método es espontáneo y acurricular, lo cual genera una formación científica lenta y mayormente autodidáctica y no es del todo óptimo cuando se pretende formar doctores en ciencias en un periodo corto de tiempo, o sea en unos cinco años promedio.

Vila Morales y otros,⁴ señalan que en Cuba se formaron, hasta diciembre de 2010, sólo 50 estomatólogos como doctores en ciencias médicas o doctores en ciencias estomatológicas. El Anuario Estadístico de Cuba publicado en el 2009, reportó una cantidad de 11 234 estomatólogos en el país, a una proporción por habitantes de 1 000 habitantes por estomatólogo. Esto significa que solo el 0,44 % de los estomatólogos cubanos, han alcanzado el grado científico de doctor en una rama particular de las ciencias.⁵

Vila Morales y otros,⁴ señalan que el índice de graduación doctoral por año en una rama específica de las ciencias (PhD), en estomatólogos cubanos, fue de 1,23 doctores por año en el periodo de 1977 al 2003 y de 3,67 del 2003 al 2009. Al comparar estos valores con la cantidad total de aspirantes a doctor en una rama específica de las ciencias PhD, de la educación superior en Cuba, es evidente la necesidad de la implementación de métodos que permitan una mayor formación de posgrado doctoral en estomatología. En el mencionado anuario,⁵ se informa que en el 2003 existieron 2 942 profesionales en planes de formación doctoral. Así sucesivamente, en el 2004 hubo 2 511, en el 2005 se reportó un incremento de 4 129, en el 2006 de 3 930 y continuó en ascenso el número global de aspirantes a grado científico en Cuba y ya en el 2007, se registraron 5 443 y en el 2008 un total de 5 749 profesionales cubanos en planes doctorales.

La tendencia internacional es la de implementar doctorados curriculares, lo cual garantiza un proceso de formación científica más reflexiva, homogénea, individualizada y tutorial. Nuestro país se proyecta educacionalmente en este sentido y la Facultad de Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, ha trabajado en pro de desarrollar un Doctorado Curricular Colaborativo en Ciencias Estomatológicas. Es por ello que este trabajo tuvo como objetivo evaluar las concepciones curriculares aplicables a la formación doctoral de posgrado en estomatología y proponer un posicionamiento crítico respecto al concepto de currículum, que sienta bases teóricas para el diseño de un doctorado curricular colaborativo en la mencionada profesión.

MÉTODO

Se trata de un trabajo teórico pedagógico, respecto a los conceptos y concepciones de *currículum*, con la finalidad de sentar las bases teóricas para el diseño de un Doctorado Curricular Colaborativo en Ciencias Estomatológicas. Se realizó un análisis de la literatura nacional e internacional, según las diferentes escuelas históricas y posicionamientos críticos respecto a esta temática. Se usaron diferentes fuentes bibliográficas, en la que la intención *a priori* no fue la novedad publicitaria, sino la conceptualización teórica del tema, que sentara cátedra, según las diferentes instituciones de la educación superior en Cuba y sus autores más prestigiosos. Se propuso una modificación de la clasificación de *currículum* y se determinó un posicionamiento crítico científico del concepto de *currículum*.

DESARROLLO

El diseño curricular es una etapa esencial del proceso de enseñanza aprendizaje. En dependencia de la concepción teórica y epistemológica que se tenga del currículo, así será la estructuración de los procesos educativos y del tipo de pedagogía a implementar. A partir de las numerosas definiciones del término *currículum*, que reflejan la visión que tienen sus autores sobre la problemática educativa, se han elaborado diversas clasificaciones. El autor considera que una clasificación sencilla y didáctica, resulta la propuesta por Pinar⁶ en el año 1983, quien clasificó el currículum en: tradicionalistas, empiristas conceptuales y reconceptualistas. Ésta ha sido modificada por el autor de la presente investigación de la siguiente manera:

Clasificación de Vila Morales de *currículum*:

Concepción tradicionalista de la teoría curricular.

Concepción pragmática de la teoría curricular.

Concepción reconceptualista holística de la teoría curricular.

Concepción tradicionalista de la teoría curricular

Franklin Bobbitt, profesor de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos, en su obra *The Curriculum*, fue quien conceptualizó el currículo en 1918 (lat. "carrera" o "corrida") al expresar, que currículo, es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta.^{7,8} Es evidente la influencia del instrumentalismo en este concepto y la presencia de la influencia de las ideas de la nueva educación de inicios del siglo xx.

Salinas en el año 1992, evaluó la importancia y repercusión de la obra de Bobbitt hasta nuestros días, como una forma de racionalidad al pensar y actuar en la enseñanza. Entre sus principios se destacan, que un proyecto educativo puede y debe ser definido desde la concreción pormenorizada de los resultados que pretende alcanzar. Esos resultados previstos serán los objetivos del *currículum* y a mayor precisión de los mismos, mayor control sobre él. La suma de los objetivos parciales, dará como resultado la finalidad última de la escuela. Señala además, que la enseñanza básicamente es el establecimiento de los medios más adecuados

para alcanzar los objetivos previstos y que la evaluación, es la comprobación del grado en que se han alcanzado dichos objetivos. En ese sentido, la cuantificación de los logros curriculares posibilitará un tratamiento científico sobre la enseñanza. De esta manera plantea, que en el campo de la enseñanza se establece una división de tareas: hay quien enseña, hay quien establece los estándares y supervisa para que éstos se alcancen y hay quien elabora las teorías más adecuadas y científicas para la mejor optimización de los procesos.

*Tusa*⁸ en el año 1997, refirió la definición de currículo de Caswell y Campbell en 1935: *Comprende todas las experiencias del niño bajo la orientación del profesor*. Evidentemente señala como el eje del proceso de enseñanza aprendizaje al profesor, y a su vez, minimiza el currículo a la acción del estudiante sin incluir su diseño teórico y epistemológico de la pedagogía que lo sustenta, ni el papel de la sociedad en su diseño y realización. *Cruz Sánchez*⁹ cita al propio Caswell, quien en el año 1950 redefinió su concepto desde una posición fenomenológica al plantear: *Currículo es todo lo que acontece en la vida de un niño, en la vida de su país y de sus profesores. Todo lo que rodea al alumno en todas las horas del día constituye materia para el currículum. En verdad el currículum ha sido definido como el ambiente en acción*.

En la década de 1950, Ralph Tyler publicó su obra: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Al decir de *Angulo y Blanco*,¹⁰ para Tyler el *curriculum* comprende solamente los planes para un programa educativo. Por su parte la UNESCO, en ese mismo decenio, declaró en un documento del año 1958 que: "Currículo son todas aquellas experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación".¹¹ La pedagoga *Hilda Taba*,¹² discípula de Tyler, en una publicación en 1962, señaló un concepto de currículo con un discreto enfoque fenomenológico: "El curriculum es un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje".

*Phenik*¹³ planteó que: "[...] una descripción completa del currículo tiene por lo menos tres componentes: qué se estudia, cómo se realiza el estudio y la enseñanza, y cuándo o en qué orden se presentan los diversos temas". Por su parte *Taba*¹⁴ señala que todo currículo debe comprender: "[...] una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de resultados".

Concepción pragmática de la teoría curricular

Otro concepto de *curriculum* propuesto por la UNESCO en el año 1966 lo definió como: "la organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación".¹⁵ Para *Jonhson*¹⁶ en 1967: "el currículo es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe, o al menos anticipa, los resultados de la instrucción".

*Stenhouse*¹⁷ quien desarrolló a fines de la década del 60 el *Humanities Curricular Projects*, en Inglaterra, propuso una visión constructivista del currículo, al plantear que debía ser construido en su propio desarrollo por estudiantes y alumnos, en consideración con los intereses de estos últimos. Así conceptualiza el currículo como: "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

Hay autores⁸ de los mismos años, que no desdeñan los aportes de los conductistas y mantienen en su concepto de currículo, entre sus rasgos esenciales, su carácter de plan para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo se reflejó en esta definición de 1974 de los autores Saylor y Alexander: "El currículum abarca todas las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por la escuela. Es el conjunto de acciones planificadas para la realización de los aprendizajes. Administración e infraestructura, planes y programas de estudio con sus diferentes componentes, personal docente y alumnos, comunidad. Son elementos que en su interacción e interrelación caracterizan el currículum".

Todas estas definiciones reflejan la influencia de diversas corrientes filosóficas, que con mayor fuerza se manifestaron en la educación, en los años de la posguerra en los Estados Unidos y en otros países de Europa y que después repercutirían en América Latina. Este fenómeno se materializó en el conductismo mecanicista y la búsqueda del eficientismo en la educación, en la que se emplearon grandes recursos en esa época por su relativa masificación. Así se destacan en las definiciones los criterios de considerar al currículo sólo como un plan, por la necesidad de encauzar la dirección del proceso docente y elevar su eficiencia.⁹

Aunque el conductismo ha contribuido sin lugar a dudas a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los objetivos han servido de guía a los docentes no sólo en la planificación de las actividades, sino también en la evaluación educativa; el mecanicismo de esta corriente no reconoce la posible mediatización de los objetivos durante el proceso de interacción alumno-docente y considera sólo las conductas externas, como manifestación de la formación del educando, que choca con la realidad cotidiana de las aulas. Esto trajo como consecuencias, la falta de credibilidad de los docentes en los currículos e insatisfacciones de la sociedad y de los propios alumnos con lo aprendido.⁹

Para algunos constructivistas, el currículo fue definido como aquella construcción del conocimiento y la experiencia que desarrollada sistemáticamente bajo los auspicios de la escuela o universidad, capacita al participante para aumentar su control sobre los conocimientos y la experiencia. Para Tanner y Tanner el currículo se concibe como una unidad en la cual la reconstrucción del conocimiento, está íntegramente relacionada con la habilidad del participante para incrementar su control y dominio del conocimiento y experiencia. Dentro de esta opción, hay unificación y no fragmentación, y los problemas personales y sociales, así como las necesidades concretas de los individuos y la comunidad, no se consideran como una intrusión en el trabajo educativo.⁸

Concepción reconceptualista holística de la teoría curricular

La concepción curricular que tomó auge en los años 70, reflejó la influencia de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, especialmente de los trabajos realizados por Horkheimer, Marause, Adorno y posteriormente Habermas. Esta filosofía contribuyó al debilitamiento de los presupuestos positivistas que sustentaban las posiciones tecnocráticas y eficientistas del *curriculum*.⁸

Durante estos años se desarrollaron importantes investigaciones en el campo de la educación, que evidenciaron la no existencia de una adecuada relación entre institución educativa y medio social. Se produjo así un rechazo a las concepciones anteriores de *curriculum*, que enfatizan los contenidos de las disciplinas.⁷ Al respecto *Cascante*¹⁸ en 1995 afirmó: "el campo del curriculum comienza, por consiguiente, a tomar conciencia de que las instituciones escolares están imbricadas en la sociedad y que los problemas que denominamos educativos no son únicamente responsabilidad

de estas instituciones, sino que están cruzadas por otro tipo de variables estructurales, sociales, económicas, políticas y culturales".

El surgimiento de las concepciones reconceptualistas del *currículum* se caracterizaron por considerar que el *currículum* no puede ser separado de la totalidad de lo social. Debe estar históricamente situado y culturalmente determinado, que el *currículum* es un acto político que objetiva la emancipación de las clases populares y que la crisis por la que pasa el campo del *currículum* no es coyuntural, sino profunda y de carácter estructural.⁷ Como consecuencia de lo antes expuesto, en los años 80 comenzó a emplearse el término proyecto, para referirse al currículo. *D'Hainaut*,¹⁹ un experto de la UNESCO, conceptualizó en el 1980 que:

Un currículo es un proyecto educacional que define: a) los fines, las metas y los objetivos de una acción educacional; b) las formas, los medios y las actividades a que se recurre para alcanzar esos objetivos; y c) los métodos y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción ha producido fruto.

La palabra proyecto designa lo que se ha realizado más bien, que lo que está por hacerse. Orienta la acción educacional y por otra parte su realización de hecho. Una acción educativa puede situarse en tres niveles: a) definición de una política de educación; b) aplicación de esta política y de la acción consiguiente; y c) realización práctica de la acción educativa. El currículo que define y precisa la acción educativa, actúa en estos tres niveles.

*Sanz Cabrera*⁷ planteó que se pueden distinguir dos corrientes en la concepción reconceptualista del *currículum*, la perspectiva existencialista y la sociocrítica. Esta última ha consolidado la mayor cantidad de adeptos, como: Giroux, Apple, Grundy, Kemmis, Carr, Young, entre otros. En este sentido, la concepción sociocrítica, con la influencia de la Escuela de Frankfurt, tiene como finalidad un *currículum* crítico e intentar que los estudiantes se cuestionen los conocimientos, las actitudes y comportamientos que consideran naturales, obvios.⁷

En las dos últimas décadas del pasado siglo, se incorporó el término de proceso, como fenómeno interactivo en la ejecución del currículo, en estrecha interacción social. Para este momento, el desarrollo de la psicopedagogía y la aceptación del enfoque histórico-cultural vigostkiano, hicieron que el *currículum* fuera entendido como proceso, más que como proyecto, que conlleva a una concepción de la enseñanza-aprendizaje, como una actividad crítica de investigación y de innovación constantes, que aseguren el desarrollo profesional del docente. Al respecto Álvarez Méndez, citado por *Tusa*⁸ en el año 1997, planteó:

El currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos. El currículo no es sino la consecuencia material e ideológica de una sociedad de la cual la escuela forma parte, en otras palabras, también puede ser caracterizado como un fenómeno sociopolítico.

Para Dino Salinas, citado por *Tusa*,⁸ también fue definido como un proyecto cultural que se configura progresivamente mediante la participación de diferentes instancias de determinación curricular: Estado, administración y centros profesionales; en la selección de unos contenidos considerados socialmente válidos, en la distribución de ese contenido unas determinadas formas y códigos pedagógicos y organizativos

escolares y en el establecimiento de unos criterios de valoración en el dominio o adquisición de esos contenidos. Por su parte, el mejicano *Arnaz*²⁰ expresó en su obra *La planeación curricular*, publicada en 1980:

[...] el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa [...] Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quieren organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.

Otros autores²⁰ de la región en la misma década, como Díaz Barriga, en el año 1989 describieron el currículo como proyecto educativo amplio que se materializa en uno concreto posible. Es el espacio a través del cual el proyecto universitario adquiere corporeidad y materialización. A través del currículo, maestros y alumnos encuentran múltiples posibilidades de acción y construyen la realidad cotidiana del proyecto educativo. Sin embargo, una de las concepciones más completas, donde ya se reflexiona acerca del contexto social, aparece con *Arredondo*²¹ en el año 1981, donde lo describió como:

[...] el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos; y c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera tal que se logren los fines propuestos.

Por su parte, *Gimeno*²² en el año 1999 expresó: "[...] En definitiva, el curriculum es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseables, y como tal, se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y se libran conflictos muy diversos". En el contexto cubano, desde un enfoque histórico-cultural de Vigostky, con base materialista-dialéctica, la posición asumida por los que investigan esta temática refleja una fórmula de currículo integrado y contextualizado, como *Álvarez de Zayas*²³ en 1997, *Addine*²⁴ en el 2000, *García*²⁵ en el 2002 y *Torres*²⁶ en el 2004.

Para *Álvarez*²⁷ en el año 1995 el *curriculum*: es un proyecto educativo global que asume un modelo didáctico conceptual y posee la estructura de su objeto: la enseñanza-aprendizaje. Tiene carácter de proceso que expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia.²⁶ Para *Addine*²⁴ el currículo, al igual que para *Álvarez*,²⁷ es proyecto y proceso. En este sentido *Addine*²⁴ en 1995 definió que: "Currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar".

En 1993 *González*²⁸ describió al *curriculum* como: "proyecto de formación y proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, que articuladas en forma de propuesta político-educativa, propugnan

diversos sectores sociales interesados, en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos, que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar, frente a los problemas concretos que plantea la vida social y laboral de un país determinado".

Cruz Sánchez⁹ señala que aunque *D'Hainaut*¹⁹ define lo que él entiende por proyecto, este vocablo que se ha tomado del inglés *project*, y empleado por *Stenhouse*¹⁷ para designar su experimento realizado en Inglaterra, al traducirse al español, su significado es, plan o idea, aunque en nuestra opinión *Stenhouse*¹⁷ lo emplea como término de construcción, otra de sus acepciones en nuestra lengua y que se aviene con la concepción de currículo de este autor. No obstante en el mundo de la administración, este término se emplea de diferentes maneras y puede prestarse a confusión por quienes lo empleen, si antes no definen su posición al respecto. Ahora hay que dejar claro que ambos autores, ya citados, lo emplearon no sólo como propósito, sino también como realización de la acción.

Para Viola Soto, el *currículum* es ciencia aplicada o discusión tecnológica, cuyo objeto es la administración de planes para producir aprendizajes intencionales en el macro, meso y micro nivel del sistema escolar o subsistema institucionalizado para este efecto por la sociedad, desde él o en su acción como coadyuvante de los otros agentes educativos. Se aplica por lo tanto al estudio de temas acerca de cómo producir el encuentro de la persona, la sociedad y la cultura formal y no formal, con vista a lograr cambios intencionales de conducta individual y social; de los modelos para operacionalizar estos conceptos y del empleo de estos instrumentos en el planeamiento, implantación, evaluación, retroalimentación-retroacción o revisión de los proyectos educativos.⁹

De igual manera se muestra un concepto bastante integrador referido por Pansza, al describir el *currículum* como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional, se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar, frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo se enseña. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: la construcción y la acción, que se articulan a través de la evaluación. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento, del hombre y del aprendizaje; y está situado en un tiempo y espacio social determinados.

Desde este punto de vista de *Ferreira Lorenzo*²⁹ en el año 2005, el proceso docente-educativo en la universidad es un proceso intencional y el que se alcancen o no tales intenciones depende de cómo se planifique y de la actuación que se exija a cada uno de los agentes implicados en el mismo. Se reconoce entonces al currículo desde la perspectiva de cómo se planea, al trabajar con tres aproximaciones: el currículo oficial, planteado en el modelo del profesional y que determina los objetivos más generales concebidos para la formación del estudiante, así como los perfiles profesionales más adecuados; el currículo académico, referido a lo que dicen las disciplinas y asignaturas en cuanto a objetivos, sistema de conocimientos e indicaciones metodológicas y el currículo práctico, lo que aprenden los alumnos a partir de lo organizado y expuesto por cada docente.²⁹

Zabalza³⁰ en 1998, al referirse a currículo, propone un concepto conciso, que resulta muy orientador, al afirmar que: "[...] hablamos de un proyecto formativo integrado". Esta reflexión incluye tres componentes básicos y necesarios del currículo y que *Ferreira Lorenzo*²⁹ disecciona muy certeramente, de la siguiente manera:

Proyecto: como algo pensado y diseñado en su totalidad tomado en consideración todo el proceso en su conjunto, en lugar de proceder por la simple adición de partes o momentos del proceso. Los proyectos precisan, a su vez, de algún tipo de formalización y esta los convierte en algo público y por tanto constatable, discutible, objeto de controversia entre los implicados. Esa publicidad los hace además compromisos.

Formativo: en el sentido de que la finalidad última del proyecto es obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él. En este caso, mejorar a los estudiantes universitarios en todo el amplio espectro de dimensiones en que pueden mejorar: como estudiantes, como personas cultas e intelectuales y como futuros profesionales.

Integrado: porque este proyecto formativo precisa unidad y coherencia interna. No es un amontonamiento de conocimientos y experiencias, sino un proceso con una adecuada estructura interna y una continuidad, que es capaz de promover el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Un análisis de las definiciones anteriores permite observar que las primeras concepciones tradicionalistas relativas al currículo, se encontraban relacionadas *a priori*, con planes de estudio y programas. Estas concepciones se ampliaron hasta considerar como parte del currículo, a todo lo que se hace en las universidades, en aras de la educación de la personalidad de los profesionales. Las definiciones, así vistas, evolucionaron desde el *curriculum* como programa de intenciones institucionales educativas con un marco más restringido, próximo al concepto de programa profesional, concepción empirista conceptual; hasta una posición reconceptualista holística de la teoría curricular.

Se concibió al currículo como marco global pedagógico-técnico-científico, cultural y político, que incide en toda la vida de posgrado del profesional, al insistir en el contexto y en los múltiples factores que influyen en él, tales como las necesidades y características del profesional y las características o modelo del egresado de la educación de postgrado. Esta es la concepción de *curriculum* que debe adoptar cualquier programa de formación de postgrado, donde se amplíe la visión desde el academicismo clásico a una formación científica holística y contextualizada del profesional egresado de la formación de postgrado. Por ello el estomatólogo graduado con un grado científico en una rama particular de las ciencias (PhD), debe tener una visión cultural, ética, valorativa, política, filosófica, pedagógica y científica, que impacte positivamente a su medio, de manera que se convierta en un elemento de impulso transformador innato en su contexto docente-asistencial, científico-profesional, y social.

Esta visión holística y socio-crítica implica una actividad de vanguardia investigativa y transformadora, no desde el empirismo cotidiano, sino desde el análisis crítico de la realidad de la profesión, al evaluar los problemas novedosos que debe enfrentar la profesión, para emplear la ciencia en aras de transformar la tecnología, a través de la creación y la innovación tecnológica. Esta conversión de problemas de la profesión en problemas de investigación y solución científico técnica, genera un alto impacto social que aglutina, motiva e impulsa el desarrollo de la profesión. Esta es la necesaria concepción curricular para la implementación de doctorados curriculares colaborativos en las ciencias médicas en general y en la estomatología en particular, para alcanzar el perfecto vínculo de desarrollo de la ciencia, la tecnología y la sociedad, en la que esta última es la mayor beneficiaria, en tanto valoriza y potencia las primeras.

El punto de vista que sostiene este trabajo respecto a la conceptualización curricular para un doctorado colaborativo en estomatología, coincide en general, con las posiciones acerca del *currículum*, asumidas por todos los autores cubanos mencionados anteriormente, cuyas definiciones son armónicas en elementos esenciales al coincidir en que el *currículum* es un proyecto educativo global con carácter de proceso, que se orienta a partir de fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, especialmente didácticos y de la lógica de las ciencias que le sirven de base. Este posee tres fases que se integran como sistema: diseño, desarrollo y evaluación curricular y que se rediseña y perfecciona sistemáticamente en correspondencia con las demandas del contexto socio-histórico y las necesidades individuales de los estudiantes, al tener como finalidad la formación integral de la personalidad.

Posicionamiento crítico respecto a la conceptualización del currículo en las instituciones de la educación superior

A pesar de lo antes expuesto, la diversidad de conceptualizaciones existentes sobre *currículum* plantea la necesidad de explicitar claramente qué posición se asume conceptualmente cuando se aborda el campo de lo curricular. Al decir de *Sanz Cabrera*⁷ en el libro *El currículum. Su conceptualización*, realizado por un grupo de expertos del Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana, el *currículum* en las instituciones de la educación superior (IES), constituye una propuesta educativa que surge y se desarrolla en condiciones sociales concretas que lo determinan, y por lo tanto, tiene un carácter contextualizado, que le imprime un sello particular y limita frecuentemente su extrapolación a otros contextos. Además responde a los requerimientos de formación de los recursos humanos profesionales necesarios para el desarrollo social de una época, tipo de sociedad, país y región. Por ello implica una construcción contextual, una propuesta y una praxis, que se sustenta en supuestos epistemológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos, los cuales deben quedar claramente explicitados por la IES.

Al apreciar la unidad esencial existente, en la diversidad de conceptualizaciones que los autores cubanos han realizado sobre el *currículum*, es necesario adscribirnos a un concepto específico, que consideremos adecuado y actual, como fundamento teórico útil para el desarrollo de una propuesta de doctorado curricular colaborativo en la Facultad de Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, que otorgue el título de Doctor en Ciencias Estomatológicas. En este sentido preferimos el concepto de *currículum* del CEPES, que lo describe como:

*Un proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político-educativa, que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar, frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado.*⁷

Este concepto de *currículum* aplicado a la formación doctoral en ciencias estomatológicas, pudiera redefinirse sin cambiar su esencia, de la siguiente manera: es un proyecto de formación doctoral y un proceso de realización científica, a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, materializados en un Doctorado Curricular Colaborativo en Ciencias Estomatológicas, articulados en forma de propuesta político-educativa, científica y cultural, para la educación superior estomatológica de posgrado, con la finalidad de producir

aprendizajes que se traduzcan en formas transformadoras de pensar, sentir, valorar y actuar, frente a los problemas complejos que plantea la vida social, laboral y el desempeño profesional y científico en nuestro país, que favorezca la interdisciplinariedad entre las ciencias médicas, exactas y sociales.

Se concluyó que la posición conceptual curricular de este estudio, como base teórica para implementar un Doctorado Curricular Colaborativo en Ciencias Estomatológicas, coincidió totalmente con el criterio del Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. En esta propuesta de definición de *curriculum*, se destaca el plano estructural-formal, donde se concreta el proyecto elaborado, que se expresa en documentos, normativas, reglamentos del *curriculum* oficial y a la vez se destaca el plano procesal-práctico, o sea, el proceso de realización curricular que se identifica con las prácticas educativas cotidianas.

Esta concepción amplia de *curriculum* implica considerar tres momentos fundamentales de este: (1) el diseño o proceso de elaboración teórica de la propuesta, (2) la ejecución o desarrollo curricular y (3) la evaluación, que está presente tanto en la planificación, el desarrollo, como en la calidad del Doctor en Ciencias Estomatológicas formado, lo que genera a su vez su perfeccionamiento o ajuste dinámico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Vila Morales D. Aplicación de distracción osteogénica en hipoplasias mandibulares. Propuesta de un modelo antropométrico para su evaluación. [Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Médicas]. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana; 2005.
2. González PU. El concepto de calidad de vida y la evolución de los paradigmas de las ciencias de la salud. Rev Cubana Salud Pública. [serie en internet]. 2002 [citado: 11 oct 2010];28(2):[aprox. 157-175 p.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864346620020000200006&lng=es&nrm=iso
3. Bravo TR, Campos AC. Medicina basada en pruebas (evidence-based medicine); 2009. Disponible en: <http://www.infodoctor.org/rafabravo/mbe2.htm>
4. Vila Morales D, Ilisástigui Ortueta T, Santana Garay JC. Necesidad de implementación de un doctorado curricular colaborativo en ciencias estomatológicas. Rev Cubana Estomatol. 2010;47(4).
5. Anuario Estadístico de Cuba 2008. Oficina Nacional de Estadística; 2009.
6. Pinar WF. La reconceptualización en los estudios del curriculum. En: Gimeno J, Pérez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal; 1983. p. 231-41.
7. Sanz Cabrera T. El curriculum. Su conceptualización. En: González Pérez M, Hernández Díaz A, Hernández Fernández H, Sanz Cabrera T. Currículo y formación profesional. Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta; 2003.
8. Tusa C. Caracterización del currículo de la especialidad de psicología educativa y orientación vocacional. Universidad Técnica de Machala. Trabajo de Curso del Módulo Planeamiento, Calidad y Gestión Educacional. Machala; 1997.

9. Cruz Sánchez A. Modelo general para la evaluación del currículo. [Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias de la Educación]. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana; 2001.
10. Angulo F, Blanco N. Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe; 1994. p. 423.
11. Evaluación en América Latina y el Caribe. Experiencias concretas. UNESCO. Caracas. París; 1982.
12. Taba H. Curriculum development, theory and practice. New York: Harcourt Brace and World Inc; 1962.
13. Phenik H. Curriculum. En: Short AD, Marconnit (eds.), contemporary throught on public school curriculum. Iowa: Brown Corporation Publishers; 1968. p. 17.
14. Taba H. Desarrollo del curriculum, teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel; 1976. p. 17.
15. Bases para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO, Caracas; 1996. p. 56.
16. Johnson M. La teoría del currículo. Educational Theory. 1967;17(2):12-24.
17. Stenhouse L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata SA; 1991. p. 315.
18. Cascante C. Proyecto docente de didáctica general. Universidad de Oviedo, España; 1995.
19. D'Hainaut LD, Lawton D. La evaluación del contenido de un currículo. Programas de estudio de educación permanente. UNESCO, París; 1980. p. 371.
20. Arnaz J. La planeación curricular. México DF: Ed. Trillas; 1995. p. 72.
21. Arredondo VA. Comisión temática sobre desarrollo curricular. Artículo presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. México; 1981.
22. Gimeno J. Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. Universidad de Valencia; 1999. [citado: 27 mar 2010]. Disponible en: <http://www2.uca.es/HEURESIS/indi.html>
23. Álvarez de Zayas RM. Hacia un curriculum integral y contextualizado. Honduras: Universidad Nacional Autónoma; 1997.
24. Addine F. Diseño curricular. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Documento en soporte electrónico. La Habana; 2000.
25. García L. Fundamentos y exigencias de una propuesta curricular para la secundaria básica actual. Proyecto currículo. Instituto Ciencias Pedagógicas. La Habana; 2002.
26. Torres E. El perfeccionamiento del currículo de la asignatura Historia de la Educación para la formación profesional de los maestros primarios. [Tesis para optar por el grado científico de Doctor en Ciencia Pedagógicas]. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba; 2004.

27. Álvarez RM. La formación del profesor contemporáneo. Curriculum y sociedad. Curso Pre-reunión. Pedagogía'95. La Habana; 1995.

28. González Pacheco O. Aspectos teóricos del currículo. En: Currículo: diseño, práctica y evaluación. Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría". La Habana: Dpto. de Ediciones e Imprenta; 1994.

29. Ferreira Lorenzo GL. Modelo curricular para la disciplina integradora en las carreras de perfil técnico e informático y su aplicación en la carrera Ciencias de la Computación. [Tesis para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Universidad Central "Marta Abreu", Villa Clara, Cuba; 2005.

30. Zabalza M. Los planes de estudio en la universidad: algunas reflexiones para el cambio. Universidad de Santiago de Compostela; 1998. [citado: 18 dic 2010]. Disponible en: <http://www.cica.es>

Recibido: 12 de abril de 2011.

Aprobado: 26 de abril de 2011.

Dr. *Dadonim Vila Morales*. Facultad de Ciencias Médicas "Finlay-Albarrán". Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Correo electrónico: dadonim.vila@infomed.sld.cu