

EVOLUCION DEL DISEÑO CURRICULAR SISTEMICO EN LA FACULTAD DE EDUCACION

Adriana Flores de Saco

La sistematización científica y técnica del diseño curricular se inició en la Facultad a mediados de los setenta. Con anterioridad a esa fecha la planificación en el currículo de formación profesional docente se impartía siguiendo las pautas y modelos de los cursos de Metodología General y Metodología Especial que desarrollaban los planes de estudio y los programas de asignatura sobre contenidos disciplinares. Los métodos didácticos a su vez, seguían los principios lógicos del conocimiento y los procesos psicológicos que sugirieron los pioneros de la psicología educativa, entre ellos Federico Herbart y sus discípulos como sustento del método de “los pasos formales” de fines del XIX. En la práctica, planes y programas eran reproducciones, más o menos exactas de fuentes extranjeras y la memorización se imponía como mecanismo de aprendizaje. La transferencia de los sistemas educativos de los países desarrollados se sustentaba en la voceada neutralidad de la pedagogía clásica (“3’Rs”), supuesta la igualdad de las demandas educativas de los educandos, sean cuales fueren sus diferencias culturales, biológicas y sus condiciones físicas.

Con los avances de la Psicología creció el interés por el educando gestándose los movimientos de la Nueva Educación, la Escuela

Nueva y Escuela Activa. En el marco de estas concepciones se multiplicaron los aportes de educadores europeos y norteamericanos y surgieron escuelas y métodos, en los que niños y adolescentes entraron a participar activamente en el aprendizaje. Aprovechando los hallazgos de la Psicología, e intentando responder a las inquietudes e ideas de pensadores de siglos pasados, de Grecia a nuestros días, aplicaron los principios de individualidad, interés, actividad, autoformación sobre autoconocimiento, en la concepción de sus proyectos educativos, llegando a buscar la integración de contenidos en un currículo globalizado para el nivel inicial, integrado en la primaria e interrelacionado en el nivel secundario

Estas innovaciones se sucedieron en Europa y Estados Unidos, constituyendo creaciones didácticas que fueron y siguen siendo fuentes de inspiración para docentes de todas las latitudes, pero se presentaron sólo aportes empírico-intuitivos de avanzada en la Historia de la Educación. Debemos por tanto distinguir dos tendencias o líneas de trabajo educativo a lo largo del siglo, la enciclopédica memorística con énfasis en la enseñanza del docente y la activa o psicológica afirmada en el aprendizaje del estudiante.

Desde fines de los sesenta en centros de educación superior y a lo largo de los setenta llega al Perú, la **Tecnología Educativa Sistémica**, con su interés en una sistematización del planeamiento educativo que asegurase el más alto nivel de consecución de objetivos de aprendizaje. Posteriormente se definirán tendencias educativas ya latentes en el diseño curricular, tanto a nivel macro como en el trabajo en aula, que crecen paralelas al diseño sistémico y en franca oposición al mismo.

En la presente descripción atenderemos la evolución del diseño curricular sistémico para el trabajo en aula en la Facultad por ser éste, el nivel de mayor análisis, para el docente en formación. Distinguiremos tres etapas en la evolución de este diseño:

- I. *La etapa clásica o tradicional previa al planeamiento sistemático*, correspondiente a la práctica tradicional y a la pedagogía empírico-intuitiva, sustentada en los principios de una naciente Ciencia de la Educación.
- II. *La etapa sistémica* o de la nueva tecnología educativa de sistematización científica y técnica del diseño curricular que

aparece entre nosotros por los setenta, mereciendo largo debate. Permanece aún hoy vigente con las variantes exigidas por el avance científico y por su adecuación a nuestra realidad.

III. *La etapa de diversificación pedagógica* que surge paralela a la *sistémica*, dando lugar en los dos últimos decenios al florecimiento de distintas tendencias en razón de sus marcos teóricos y de sus áreas de atención, así como a la consideración de demandas y conocimientos antes ignorados.

I. ETAPA CLASICA O TRADICIONAL PREVIA A LA TECNOLOGIA EDUCATIVA SISTEMICA

Ya mencionada esta etapa en los párrafos iniciales, en sus dos líneas de desarrollo, la enciclopédico-memorística y la empírico-intuitiva, no podemos menos que ampliar su descripción a fin de recordar a los impulsores de la Nueva Educación, de la Escuela Nueva y Escuela Activa: Juan Enrique Pestalozzi, Ovidio Decroly, Claparède, María Montessori, Cousinet, Helen Parkhurst, Kerchensteiner, H. Kilpatrick, Washburne, Freinet, Makarenko, y entre nosotros Sarmiento en la Argentina, Encinas en el Perú. Ellos trabajaron sobre el pensamiento pedagógico acumulado desde los siglos de los socráticos y sofistas griegos, de romanos como Quintiliano, de los tomistas del medioevo, de hombres del XVI como Luis Vives y Juan Huerta de San Juan, de fines de la Pedagogía Antigua, de Juan Amós Comenio, voceros de la actividad espontánea y natural, del interés, de las diferencias individuales, de la educabilidad; de Locke (empirista), Rousseau (naturaleza buena del hombre), Claparède (de la escuela a la medida, fundador del Instituto J J Rousseau de Ginebra), de Federico Herbart, pionero de la Ciencia de la Educación junto a los otros tres gestores de la Psicología Educativa, Wilhelm Wundt (laboratorio experimental), William James (asociación de ideas), y John Dewey (del aprender haciendo y de la educación ciudadana en la Escuela Experimental anexa a la Universidad de Chicago); Kilpatrick (educación atractiva y funcional), Federico Fröbel (educación de párvulos), Kerschensteiner (cultura constructiva), Makarenko, Sujomlinsky (educación comunitaria, colectiva y socialista). Por su espíritu, sus ideas, muchas vigentes aún, pertenecen estos pensadores y educadores al movi-

miento innovador de lucha permanente por la superación de la educación, como factor de actualización del ser humano. Aportaron ellos, ideas que se hicieron principios, y creaciones didácticas espontáneas, fruto de la inventiva e interés de sus gestores, práctica que según Karl-Heinz Flechsig educador alemán contemporáneo, deberíamos imitar para salvar el impase de la dificultad de la sistematización científica de la Tecnología Educativa Sistemática.

Tratándose sin embargo en este trabajo, de un reconocimiento del avance de la sistematización del diseño curricular, y de su proyección en el currículo de formación profesional docente en la Facultad, debemos situar estas creaciones en la etapa previa a la introducción, de la TES, sin dejar de considerar su valor en el proceso permanente de desarrollo de la educación.

II. ETAPA DE LA SISTEMATIZACION CIENTIFICA Y TECNICA

Las exigencias de la sistematización del diseño curricular características de la modernidad en educación, aparecen en el Perú con la Tecnología Educativa Sistemática (TES), primero en centros de educación superior, como la Universidad Agraria de la Molina y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y posteriormente en centros oficiales como INIDE y el Ministerio de Educación. En la Facultad se deja sentir desde mediados del 70.

El hecho de aparecer la TES en el Perú, paralelamente con la reforma educativa del 72, dados los cuestionamientos de la reforma a la práctica imitativa del pasado, y en mente la teoría de la dominación y dependencia como sustento de su marco teórico motivacional, no podemos menos de preguntarnos, si fue este paralelismo una mera coincidencia o un reconocimiento de neutralidad científica y técnica a esta transferencia tecnológica. La reacción sin embargo no se hizo esperar y manifiesta o velada según los contextos, surgió una fuerte resistencia contra su aplicación.

La explicación de esta reacción temprana frente a la innovación tecnológica que representó la TES en el planeamiento curricular, así como la evolución de esta innovación en América Latina, como en el Perú y en la Facultad , hay que buscarla, por lo menos en gran

parte, más allá de la reforma del 72, —en la contrastación de concepciones culturales que caracteriza el proceso de definición de la identidad de los países latinoamericanos del área andina, frente a la insistente innovación cultural de los países desarrollados europeos, norteamericanos y hoy asiáticos—. Un fenómeno que podría calificarse de natural en la Historia, que supone la expansión cultural de los países desarrollados y de sus avances científicos y técnicos por un lado, y por otro la lucha por la conservación y afirmación de la identidad en el proceso histórico de las naciones en vías de desarrollo.

¿Cuál fue la conducta en la Facultad?

La libertad de cátedra en la Universidad aseguró diversidad de visiones: no todos los profesores aceptaron la TES, ni todos conocían esta nueva tecnología. Creció así la crítica y se diversificó la práctica: mientras el currículo del 78 ofrecía una línea de cursos que intentaba atender las distintas instancias del diseño dentro del enfoque *sistémico* y del proceso de análisis y síntesis de la sistematización técnica, el desarrollo de los cursos del currículo en general se mantenía dentro de la práctica tradicional, con algún experimento empírico-intuitivo en el mejor de los casos.

Esta situación de aceptación moderada o rechazo de la TES y naturalmente del diseño curricular técnico, presente en la Universidad, se podía constatar con variantes en todo el sistema educativo nacional, pues no obstante los cursos introductorios de difusión de la nueva tecnología educativa, se mantenían los contextos tradicionales: la normatividad escolarizada, la infraestructura, la gestión directiva en los centros de estudio, los modelos en gran parte tradicionales verticales de formación docente.

La definición de esta ambigüedad se dio, no precisamente como parte de la contrarreforma educativa en marcha desde el 75 sino a través de manifestaciones diversas, desde la severa y abierta crítica contra la TES, con pasiva resistencia a su aplicación, hasta la sincera búsqueda de su reconocimiento y adecuación a nuestra realidad. El resultado fue una aplicación fraccionada e inconsistente de la TES, a lo que Clifton Chadwich atribuyó en 1976 la ineficacia de su

aplicación en América Latina en la Revista “Tecnología Educativa” de la OEA.

Las críticas más serias contra la TES denunciaban: su fundamentación filosófica (racionalismo positivista).

Su visión teleológica (sobre metas y objetivos competitivos pragmáticos y materialistas).

Su metodología (vertical o lineal de enfoque sistémico).

Su visión esencialmente conductista del aprendizaje, asegurando objetivos reconocidos (pero externos, con estimulación heterónoma).

Su sistema de control de alto rendimiento sobre un proceso de evaluación permanente formativo (secuenciado sobre controles de diagnóstico, entrada, proceso y salida, con retroalimentación y reforzamiento progresivo).

Búsqueda del más alto logro de aprendizaje en favor del sistema organizado sobre el progreso y desarrollo económico, científico y tecnológico, orientado hacia una más alta calidad de vida material para el individuo y la sociedad, ideal ajeno al espíritu de la cultura latinoamericana.

Por último, sus demandas de sofisticados recursos de diseño y desarrollo de materiales de aprendizaje (mentelería o software) así como de maquinaria especial (ferretería o hardware) que fueron visualizados en su fuerte repercusión mercantilista y de control cultural.

El análisis de estas críticas –si bien algunas justificadas con el avance de las teorías constructivistas del aprendizaje y los objetivos personalizados sobre “intereses sentidos” de los neohumanistas– nos lleva a considerar las fuerzas que explican, más allá de la Facultad, el comportamiento de nuestro sistema educativo formal, de sus mecanismos de trabajo y de sus oscilaciones pendulares. Muchas veces éstas expresan la oposición entre las exigencias permanentes de la modernidad, que nos invitan a buscar o aceptar innovaciones marcadas por el avance científico y tecnológico al ritmo de la evo-

lución global del mundo, impuesto por los países desarrollados y la justa exigencia o demanda de identidad de los países en vías de desarrollo, en defensa de sus estilos de vida y acervos culturales.

En esta contrastación de vivencias, la prédica de las teorías sociológicas de la reproducción cultural (L. Althusser, Philip W. Jackson, Pierre Bourdieu, entre otros), así como las de la “autonomía relativa” de la transformación (Basil Bernstein, Henry Giroux, entre otros), aunque también ajenas a nuestra realidad, representaron voces justificadas para algunos foros por su línea política y para otros por la metodología de sus análisis. Con pocas excepciones, por éstas y otras razones, fue creciendo en las instituciones y en los docentes una seria desconfianza frente a la sistematización del diseño curricular de la nueva tecnología. La desconfianza –un sentimiento perenne en los países en desarrollo, o en todo país, frente a la introducción de concepciones foráneas– se convirtió en resistencia, desvirtuando los alcances y la efectividad del trabajo de la TES en el país. Fue así como la fundamentación teórica de la TES, los contenidos de su normatividad, sus técnicas, todo se vio afectado por las posiciones, no pocas veces contradictorias, de las distintas culturas.

La Educación, se nutre de los enfoques o aportes de sus distintas ciencias auxiliares: las teorías teológicas, ético-filosóficas, socio-antropológicas, político-económicas, bio-psicológicas, enmarcadas en los grandes paradigmas del positivismo, racionalista y científico de la modernidad, y el paradigma fenomenológico de concepciones tradicionales, así como de teorías ultraliberales de la postmodernidad, buscan interpretar y orientar la teoría y práctica educativa, marcando tendencias a maneras de modas, o aportando avances significativos, llamados a afirmarse en el proceso de desarrollo de la educación.

El docente –cuya ética le obliga a respetar la verdad y el libre desenvolvimiento del proyecto educativo de cada uno de sus estudiantes– deberá equilibrar los conceptos de las teorías que le asisten en la visualización y explicación de la realidad en la práctica presente, en la previsión del futuro, y en la selección y uso de los recursos didácticos a su alcance. Los centros de formación profesional docente, a su vez, tienen la obligación de investigar en los aportes de las ciencias auxiliares de la educación y en la evolución

de la pedagogía y didáctica, las ofertas positivas de las distintas tendencias para integrarlas dentro de un cuerpo de doctrina coherente con nuestra realidad. Tarea difícil en el Perú como en toda América Latina, pues a la invasión de los avances científicos, positivistas y de las fenomenologías se suma la contrastación cultural foránea frente a las demandas y aportes de las culturas locales, regionales, nacionales, latinoamericanas, antes de llegar a los universales. Todo ello sustentado afectivamente, por tratarse las locales de respuestas propias a su medio físico histórico y cultural, no obstante la masificación y globalización de los medios de comunicación, de tanta influencia en la educación informal. Sin el reconocimiento del trasfondo de nuestro ser y acontecer cultural, resulta difícil explicarnos el juego de tendencias, avances y retrocesos de una creación o innovación educativa.

En la Facultad, como es lógico, esta contrastación de fuerzas se manifestó activa a lo largo de los tres últimos decenios, afectando la definición de posiciones frente a la TES y a su modelo de diseño. Se aceptó la conveniencia de avanzar en la sistematización del planeamiento de la acción didáctica, reconociendo las ventajas de algunos aportes de la TES, como eran su fundamentación científica del aprendizaje, el enfoque u óptica de sistemas, sus recursos de evaluación sobre objetivos y competencias en un proceso formativo permanente para asegurar los más altos niveles de rendimiento, el uso de lo audiovisual y más tarde de la cibernética e informática. Pero, también se consideraban las objeciones del humanismo cristiano contra las innovaciones del racionalismo positivista pragmático en educación y se conocía la posición crítica de las teorías socioculturales y político-económicas de la reproducción de desigualdades a través de la escuela, así como las de producción cultural, como instrumento de resistencia al cambio. A todo ello se sumaba la oposición entre las teorías conductistas y cognoscitivas, con sus objeciones a puntos claves de la nueva tecnología, como la imposición de objetivos externos (al servicio del sistema según los críticos sociopolíticos) como instrumentos de control de calidad en la evaluación del logro de objetivos y competencias en sus elementos cognitivos, actitudinales y psicomotrices.

Esta objeción a los objetivos impuestos o externos llegaba a la concepción misma del aprendizaje, como cambio de comportamiento,

más o menos permanente, en respuesta a un proceso predeterminado de estímulo, retroalimentación y reforzamiento, sustentado en la teoría del reflejo condicionado (E-R) y más adelante de teorías eclécticas (E-O-R) como la de Robert Gagné que introducen condiciones internas a esta modificación del aprendizaje. Por último la nueva tecnología se enfrentaba al espíritu asistémico del docente latinoamericano, poco proclive al planeamiento y al trabajo sistemático de la ciencia. El concurso de todos estos factores, llevó a un rechazo de la TES y de sus modelos de diseño curricular o al estudio del mismo con miras a su adecuación, buscando un diseño curricular adecuado a nuestra realidad. Esta segunda alternativa fue la que adoptamos en la Facultad, desde el diseño del perfil profesional docente en 1976 y del plan curricular de formación profesional docente de 1978 hasta el presente, resistiendo las críticas internas en la Institución y las externas de profesionales nacionales y de educadores visitantes extranjeros, tratando de mantenernos conscientes de sus observaciones y alertas a las demandas de cambio exigidas por nuestra realidad.

La TES ofrecía un serio intento de sistematización del diseño curricular, con recursos valiosos para asegurar un mejor rendimiento escolar. Era necesario humanizarla o flexibilizarla en atención a los principios ya reconocidos en la etapa clásica o tradicional, como los de diferencias individuales, interés natural y espontáneo, actividad, autoformación, respeto de los recursos del desenvolvimiento natural del niño, como el juego, entre otros, y a los aportes de los psicólogos educacionales modernos y de científicos sociales interesados en confirmar y completar los principios biológicos (identidad del niño y del adolescente, e individualidad del ser humano) psicológicos (individualidad psicológica, actividad espontánea, interés, juego, psicogénesis, psicoestructuralismo, metacognición, autorrealización, etc.) sociológicos (concepciones del mundo, hombre, cultura, sociedad y relaciones entre los hombres y con el medio ambiente, y por lo tanto visiones de fines, metas y medios) y filosófico-teológico (teleología trascendente, conciencia valorativa, personalidad dinámica integradora y organizadora).

Fue así como la etapa de sistematización del diseño curricular iniciada en 1976 continúa, creando modelos de diseño curricular adecuados a las demandas de nuestro ser histórico, pertinentes con

las necesidades educativas de nuestra realidad, y respetuosos de los avances de las ciencias auxiliares de la educación y de la pedagogía. Se reconoce entonces la relevancia del diseño curricular como un proceso de investigación o formación inmediata que asegura al docente la competencia necesaria para atender en una educación activa participativa la asesoría u orientación del estudiante con la más alta eficacia y eficiencia posible. Este proceso mantiene las cinco etapas básicas del diseño técnico: diagnóstico de necesidades de capacitación, diseño de subsistemas de control de metas competencias y objetivos, diseño de estrategias didácticas, diseño de materiales, validación formativa y sumativa. Cada etapa con sus técnicas específicas enriquecidas con los aportes constructivistas y neohumanistas. Todo ello sustentado sobre un marco teórico proporcionado por los cursos teóricos y de especialidad, entre los cuales se cuenta a los filosóficos, teológicos, axiológicos, psicológicos, antropológicos, sociopolíticos, económicos y pedagógicos con visiones nacionales y mundiales y cuya integración se busca en el planeamiento.

Productos del diseño curricular sistémico, además de la preparación inmediata y pertinente a situaciones concretas de acción didáctica que permitan un actuar eficaz y creativo, sin imposición de objetivos extraños al interés del alumno o de métodos estereotipados de enseñanza aprendizaje, son la amplia variación de planes y programas textos y materiales didácticos para educación presencial y a distancia, cuya calidad estará en relación con la adecuación diversificada del modelo de diseño a las exigencias concretas de la realidad o necesidad educativa a atender. La diversificación de los modelos de diseño obedece a la necesidad de mantener la eficacia del mismo en el logro de aprendizajes en razón de las realidades a atender, pues una flexibilización general no es requerida por todas las disciplinas o aprendizajes.

III. ETAPA DE DIVERSIFICACION PEDAGOGICA EN EL DISEÑO CURRICULAR

Como ya observamos al tratar el diseño *sistémico*, la libertad de cátedra en la Universidad permitió la convivencia paralela de distintas tendencias. Con anterioridad a los 90 fueron pocos los pro-

fesores que intentaron profundizar en la nueva tecnología del diseño curricular y adecuarla a las exigencias de nuestra realidad. El currículo en general se mantuvo dentro de una pedagogía tradicional, pero, así como el enfoque sistémico, se daban otros enfoques, como el no-directivo de fuerte crítica a la pedagogía sistémica de objetivos externos y controlados.

El movimiento neo-humanista, afirmado en el pensamiento de Karl Rogers, Allport, entre otros, a los que podría sumarse representantes de otras tendencias coincidentes como García Hoz (personalización en valores), Lewis (dinámica grupal) Lawrence Kohlberg (estadios de la conciencia moral), Fawler (etapas de la fe), fue tomando fuerza, preconizando una educación de autorrealización sobre el autorreconocimiento de respeto a la persona en la interpretación de sus propios intereses, coincidente con los hallazgos de J. Piaget padre del constructivismo y de la larga lista de psicólogos educacionales: Vygostski, Ausubel, Norman, Novak, Coll, que sustentan ese movimiento. Por limitaciones de espacio no entraré a la descripción del mismo pero es justo reconocer su aporte a la flexibilización y enriquecimiento de los modelos sistémicos de diseño curricular.

A lo largo de esta breve reseña de la evolución de tendencias en el diseño curricular de la Facultad se puede detectar el reconocimiento de principios que datan de milenios atrás y se afirman en un *corsi ricorsi* a través de los siglos, como sustento de una Ciencia de la Educación de carácter humanista. Se reconoce también sobre las demandas ultra liberales contra toda planificación y sistema, un esfuerzo de sistematización de técnicas de planificación y acción didáctica, diversificadas en tendencias que atienden áreas, disciplinas y propósitos diversos, pero siempre dentro de un enfoque humano, y por último, se perciben movimientos relacionados con demandas prospectivas de superación de la educación formal actual.

Sobre esto último mencionaré en primer lugar tres movimientos externos a la Facultad y muchas veces críticos de sus programas, pero relacionados con ella, por comprometer a gran número de nuestros exalumnos de las promociones del 70 a nuestros días:

1. los muchos proyectos de pedagogía alternativa en los niveles de educación escolar, como Casa de Cartón que buscaban flexibilizar

la educación formal con diseños que intentaban interpretar la realidad en el marco del avance pedagógico.

2. los movimientos de educación popular que surgieron como una reacción a la contrarreforma educativa del 75, buscando satisfacer la aspiración educativa de los niveles de base de la pirámide educacional, opuestos a la TES, que intentaron a su propia sistematización.
3. los programas de educación de adultos, inspirados inicialmente en la metodología de la investigación-acción de Paulo Freyre para luego diversificarse en razón de las audiencias y propósitos de búsqueda de atención.

Por último no podemos dejar de mencionar la influencia en diseño que traerán tendencias visualizables en retrospectiva cercana y ya hoy presentes, como ejes transversos, en los currículos de formación profesional docente. Me refiero entre otros a la educación *intercultural* que surge con los proyectos de educación bilingüe y se afirma en un esfuerzo de reconocimiento y valorización de nuestras distintas culturas; la *educación diversificada* que asegura la pertinencia y relevancia de la educación formal en los distintos planos de la realidad local, regional, nacional, continental, occidental y global; la *educación para la paz y el civismo, como corolario de la educación en valores*, frente a la violencia en expansión de la modernidad materialista y a la necesidad de construir la vida sobre el respeto y el amor mutuo, esencia del mensaje cristiano de nuestra Pontificia Universidad Católica.