

## LA TEORIA DE LA EDUCACION Y EL DISEÑO CURRICULAR

*Adriana Flores de Saco*

En años de trabajo en programas de formación profesional docente, he reconocido como una constante la distancia entre teoría y práctica, no ciertamente entre la demanda de utopías irrealizables y una concretización cercana a las mismas, sino referida al equilibrio de relación entre el conocimiento y el accionar consecuente, que el docente debe poseer y exhibir ante las variadas aportaciones de las Ciencias de la Educación que sustentan su concepción pedagógica, y entre éstas y su aplicación a lo largo de las instancias de la propuesta metodológica que desarrolla en su ejercicio profesional. Ante el distanciamiento existente entre teoría y práctica en Educación es dable plantearse algunos interrogantes:

¿Debe el educador reconocer y analizar las ideas o teorías que sustentan su actividad didáctica o representa la teoría sólo una utopía, que el docente puede ignorar en la rutina de su labor didáctica?

¿Debe el educador elevar sus acciones o estrategias didácticas sobre concepciones pedagógicas resultantes de la investigación en Ciencias Sociales y Educación? o ¿debe crear frente a la realidad cambiante y compleja, su propia respuesta, liberada del condicionamiento científico y de la normatividad técnica?

La respuesta aparentemente resulta obvia. Podría considerarse, que para evitar la formación del “docente robot”, los educadores deben conocer, valorar y aplicar la teoría pedagógica (Fullat, 1983)<sup>1</sup>, o usando términos más actuales, la teoría de la educación que sustente su actividad didáctica. Sin embargo, es indudable, que mucho del quehacer educativo cotidiano se cumple ignorando o en el mejor de los casos sobrentendiendo el marco teórico que lo informa, sin intentar una reflexión sobre el mismo, y que circulan corrientes filosóficas, como la fenomenológica, que discuten la necesidad de la planificación, al negar objetividad y persistencia a la realidad. Sobre prácticas y cuestionamientos, como los citados, el consenso mayoritario mantiene la interdependencia del binomio teoría-práctica en educación. ¿Hasta que punto es ello razonable y posible?

#### LA TEORIA DE LA EDUCACION EN LA PIRAMIDE PROFESIONAL DOCENTE

Como paso inicial en la reflexión sobre el tema se impone un reconocimiento de la pirámide profesional y de los roles del educador en los distintos niveles del trabajo profesional. En Educación es fácil reconocer hasta cuatro niveles de actuación: el del *instructor* o transmisor de conocimientos y habilidades; el de *los docente de aula* y *auxiliares de docencia* que suman a su función selectiva de transmisión del legado cultural, la labor estimulante y orientadora de asistencia en el reconocimiento y realización del propio destino en la afirmación de la persona; el de *los tecnólogos: diseñadores, planificadores y evaluadores* en las distintas instancias del proceso educativo; por último están los *investigadores teóricos de la educación*. No hay una división estanco entre estos niveles de función o rol, pero sí un marcado énfasis en su desempeño, lo que determina niveles de extensión y abstracción en la conceptualización, manejo de elementos y recursos de trabajo, pero también variaciones en sus programas de formación. Cabe por lo tanto, una reflexión sobre ciertas políticas de formación profesional docente, relacionadas con los niveles de teoría requerida para el desempeño a lo largo de la pirámide ocupacional. Una de esas políticas es la referida a la relación

---

1. Teoría como “marco conceptual que guía determinada actividad”.

teoría-práctica, en una interacción que asegure un intercambio enriquecedor de información fáctica y de clarificación conceptual en el desenvolvimiento de la actividad educativa. ¿Cuáles son las instancias o procesos que aseguran esta interacción y como varía la atención conferida a la teoría en relación a los roles o funciones del educador en la pirámide ocupacional?.

- En el nivel de capacitación de *instructores*, la política aceptada, en atención a las observaciones y resoluciones de la OIT sobre educación para el trabajo, y de nuestra propia conceptualización sobre educación de adultos, incluye un margen limitado pero esclarecedor de teoría. Por tratarse la capacitación de trabajadores, de transmisión y adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas, pero también de realización humana en sus habilidades cognitivas y actitudinales, consideramos que cierto nivel de teoría permite al instructor explicarse sus funciones y la razón de ser de las acciones y tareas a desarrollar, penetrando en la estructura y mecánica de las mismas.
- El *docente de aula* y en ciertos aspectos el *auxiliar de docencia*, buscan habilidades y competencias para la atención de los estudiantes y el cumplimiento de programas y planes de trabajo. El desempeño de sus funciones de transmisión cultural, de orientación y guía de los alumnos en el descubrimiento de sí mismos, de asistencia en el proceso de realización personal del estudiante, junto a tareas más concretas como la preparación de sus instrumentos de planificación y de desarrollo de sus labores, les exige un marco de ideas mas o menos amplio que les permita actuar creativamente, evitando la mecanización de pasos del docente-instructor.
- Los *educadores planificadores* requieren un dominio mayor de la teoría de la educación y de las ciencias auxiliares de la Educación, lo que les permitirá seleccionar y conducir el diseño adecuado a la conceptualización o enfoque que lo sustenta y realizarlo con flexibilidad y creatividad.
- Por último los *teóricos de la educación*, dedicados a reconocer y recoger de la realidad los indicios de la evolución de exigencias que demandarán nuevos prototipos o paradigmas para el trabajo educativo, actúan en el mundo de la teoría, no pocas veces

de la utopía de ideales y paradigmas. Su acción reflexiva se nutre del saber de la filosofía, la ética, la lógica y la estética, pero también de otras ciencias, en especial de las ciencias sociales.

Mientras la preparación del docente, tradicional y cuantitativamente se cumple en los centros de formación magisterial como son las Escuelas Normales y los Institutos Pedagógicos, la formación de los planificadores e investigadores corresponde a las Universidades en sus niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado. El nivel académico de trabajo en los centros universitarios debe ofrecer al joven amante de la investigación en la búsqueda de la verdad en educación, oportunidades de reflexión y de diálogo que le permitan definirse como un profesional de amplia cultura o cultura universal, de principios definidos y sólidamente afirmados, de una elevada escala de valores y un nivel deseable de especialización que lo conduzcan a enriquecer la investigación sobre la educación del Hombre y de la Sociedad. Es esta una reflexión abierta a los estudiantes de las Facultades de Educación, sobre la responsabilidad que conlleva su paso por el claustro universitario, pues si bien es necesario reconocer la evolución de la universidad, centrada en la formación profesional, también lo es el aceptar que el sello de su nivel académico debe informar esa formación profesional. En el caso concreto de nuestra Facultad como parte de un centro confesionalmente católico, el nivel de conocimiento y sabiduría que conlleva el saber académico universitario esta llamado a iluminar la búsqueda de soluciones de la problemática nacional a la luz de la evangelización cristiana por y para una cultura de paz.

Regresando al planteamiento de responsabilidad —un tema difícil y complejo en la universidad moderna, pero de serias consecuencias para la sociedad— son muchos los factores que explican la despreocupación por el nivel de calidad de los estudios académicos universitarios, los hay históricos, económicos, políticos, hasta el punto que se desdibuja la institución. Por ejemplo, en América Latina, la universidad se compromete en Córdoba (1918) con la revolución social y la transformación estructural de estos países, pero se desvirtuó el enfoque académico de la participación. El debate universitario se desvió al estudio y proyección ideológica de política partidaria y descuidó la investigación científica y la clarificación de los grandes problemas de nuestra realidad, entre ellos el de la identidad nacional, base del proyecto histórico y educativo nacional.

## LA TEORIA Y EL TRABAJO ACADEMICO UNIVERSITARIO

Lo académico, si bien se asocia a la Universidad, no es exclusivo de los claustros universitarios. Se forja en medios que invitan y proveen reflexión e investigación. En la Universidad el "campus universitario, ambiente apartado de comunidad de estudiosos con derecho de autonomía para el debate libre y abierto, de alto espíritu de trabajo intelectual, hunde sus raíces en esta tradición de espacio para la interacción dialógica de intercambio de saberes por reconocer, comprender y explicar los problemas del mundo. La conexión de lo académico a la Universidad, en nuestro sistema educativo formal y presencial ha sido casi obligatoria. En el futuro de la postmodernidad, con las variantes de la informática y la cibernética, modificando y ampliando la comunicación humana, la educación a distancia y la educación permanente, habrán grandes sorpresas en investigación y educación en todos los niveles universitarios, pero el concepto de lo académico, como vocación o destino de búsqueda del saber y la verdad, distante del ajetreo cotidiano por la satisfacción de las necesidades materiales, perdurará.

La Universidad, como institución académica y forjadora de académicos, sufre presiones que le imprimen nuevos giros, estructuras, ambientes y modalidades de trabajo, como respuesta a los contextos en los que está inmersa. Esto explica la orientación marcadamente profesional de las Universidades desde el siglo XVIII, en respuesta a la demanda de preparación profesional, atendida por entonces por las academias. El desarrollo científico y técnico de los dos últimos siglos, unido al materialismo dominante, y a una apertura cuantitativa en población estudiantil (en interpretación *sui generis* de la función social de la Universidad) ha impreso una orientación fuertemente pragmática a los centros universitarios del siglo XX, reduciendo la extensión e intensidad de la actividad académica tradicional.

Podría aducirse que la evolución, adecuada a la demanda de los tiempos o de la Historia es ley que rige toda institución, y que la Universidad, como tal, tenía que actualizarse. Esto no significa empero, perder la razón misma de ser de la Universidad, su vida académica, ya que ésta responde a una necesidad demandada por la misma naturaleza reflexiva e inteligente del ser humano. En

nuestra institución, la Pontificia Universidad Católica, como en otras instituciones, se buscan políticas que mantengan un equilibrio aceptable, limitando la población estudiantil a dimensiones posibles de atender en razón de sus servicios, pero la crisis del país llega a las aulas universitarias: estudiantes y profesores se ven afectados en posibilidades de dedicación, intereses y recursos de trabajo, sin mencionar la deserción estudiantil y la huida de cerebros. La aspiración del trabajo académico sufre la atracción de actividades más lucrativas. En la Facultad de Educación la experiencia es semejante, traduciéndose en la desvinculación de la práctica respecto a la teoría y al diseño. **Se busca evadir el *diseño*, ejercicio académico en Educación, que obliga al estudiante a ahondar en la teoría, como fundamento de su práctica, a desarrollar propuestas metodológicas creativas, liberando al estudiante de los métodos modelo<sup>2</sup> que aplican mecánicamente, sin mayor interés por analizar la teoría que **los sustenta, a liberarlos también de la devoción por la teoría única, en favor de un mayor aprovechamiento de los aportes de las Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales auxiliares en el diseño de su actividad didáctica.****

Dos condiciones fundamentan la exigencia a la investigación y el diseño: la primera se relaciona con la adecuación a la realidad; la segunda con la necesidad de una clara definición de actitudes y comportamientos frente a la presión de los distintos enfoques didácticos en el panorama educativo actual. Sobre la primera condición, no hay mucho que abogar, la atención de la realidad es condición de todo trabajo científico. El reconocimiento de la teoría no supone ignorar la práctica; por el contrario la teoría se eleva sobre el reconocimiento de la realidad, en la aplicación de la inteligencia teórica sobre los datos percibidos en la observación cualitativa y cuantitativa de esa realidad. El docente en su práctica, junto al investigador social, puede también aportar a la contrastación y enriquecimiento de la teoría educacional. De este modo el trabajo universitario académico, permite a la Universidad, como órgano

- 
2. No estamos en contra del reconocimiento y aprovechamiento de los resultados de investigaciones y experiencias valiosas en metodología pedagógica, que a manera de paradigmas pueden ser utilizados por los docentes para la elaboración de sus propios diseños, pero sí criticamos la copia o aplicación mecánica e indiscriminada de métodos como recetas de trabajo didáctico.

rector de superación y transformación de la realidad, tomar conciencia de la problemática educativa de la comunidad, como parte de su problemática global, y visualizar teorías que la expliquen y cooperen en la búsqueda de soluciones adecuadas a la comunidad peruana y cristiana de nuestro país.

En lo que se refiere a la segunda condición, la demanda del movimiento liberal propuganando la actuación libre del educador, sin previsión de planes que enmarquen o estatifiquen la actividad educativa en la solución de las problemáticas de un mundo cambiante, en planteamiento constante de nuevos retos y creaciones, abre interrogantes al diseño, a la investigación y a la práctica educativa.

Es necesario reconocer la existencia de corrientes de pensamiento que inciden en la acción didáctica. Se habla así de las corrientes conservadoras y de las liberales, pero un acercamiento a la realidad en la vida universitaria de nuestra Facultad nos permite reconocer un *continuum* de combinaciones, que van desde la tradicional a la liberal. Son a manera de tendencias o enfoques de sistematización de la práctica educativa que surgen en una época y se mantienen con radios distintos de aplicación, ofreciendo elementos o recursos que los caracteriza, pero sin ser de su exclusividad. Así UNESCO reconoció tres de estos enfoques en 1979, a los que podemos sumar dos en proceso de desarrollo. En total serían cinco las tendencias en el actuar didáctico en el presente:

- La *clásica o tradicional*, afirmada en principios y normas filosóficas, lógicas, teológicas y éticas. Sustenta una didáctica de régimen vertical, directiva, intelectualista y memorista, con predominio de la enseñanza sobre el aprendizaje y del profesor sobre el estudiante. El dogma, la memorización, el ejemplo, el texto, de las modalidades más tradicionales se verán acompañadas de la exposición ilustrada con los materiales más diversos, el texto programado, la computadora, pudiendo variar también el ambiente de la clase de rígido a liberal.
- La *psicologista*, fundamentada en filosofías derivadas del humanismo renacentista y del positivismo científico de Bacon y Descartes, traducido en teoría educativa desde Comenio y Ratke, recibe los primeros aportes de la intuición psicológica (Pestalozzi), la actividad (Froebel) y la teoría didáctica de los pasos

formales (Herbart). Mantiene la verticalidad y autoridad del docente pero experimenta también una revolución paidocéntrica manifiesta en la rica pléyade de experiencia de escuela activa de la denominada Escuela Nueva en este siglo.

- La tercera de las tendencias, la *tecnológica*, se afirma en el positivismo científico y tecnológico con sus derivados el pragmatismo y el funcionalismo. Busca la eficiencia con el adecuado aprovechamiento de los recursos de mentelería y ferretería didáctica, que el avance científico y técnico ofrece a la educación en sus modalidades, presencial y a distancia, escolarizada y desescolarizada, en todos los niveles, desde el preescolar hasta el permanente de adultos. Fuertemente conductista en sus inicios se flexibiliza ofreciendo modelos eclécticos de trabajo didáctico.
- La cuarta tendencia, la *participativa o socializante*, surge en América Latina buscando la liberación del hombre de toda opresión, económica, política y cultural. Propugna una educación humanista que respete y asegure el desarrollo pleno del hombre, basándose en la concientización y “la autoreflexión transformadora” (Habermass: 1981), como condición previa a la acción. Para ello transforma la verticalidad de las tendencias clásicas por una horizontalidad de relaciones profesor-alumno que asegure la participación activa de todos los elementos comprometidos en investigación y diálogo de búsqueda de problemas y soluciones de la comunidad. El trabajo en grupo, asistido por un acompañante o facilitador del trabajo es fortalecido por especialistas o técnicos, libremente elegidos por la comunidad, la misma que tiene la palabra sobre las políticas a seguir en razón del resultado de evaluación de expertos. En el Perú se inspira en el pensamiento pedagógico de Pablo Freyre y teológico de Gustavo Gutierrez. En Europa se extiende por los países industriales del noroeste, por los años setenta, manteniendo su tinte reformista político-pedagógico con variaciones significativas, como las llamadas “escuelas viajeras” en Francia, “escuelas libres” en Alemania, “pequeñas escuelas” en Dinamarca, entre otras denominaciones (Skiera, 1991).
- La tendencia *ultraliberal de la postmodernidad*, fundamentada en una filosofía fenomenologista, denuncia la planificación, que



anquilosa la acción, pronunciándose a favor de un curriculum recurrente en constante renovación frente a la demanda de un mundo cambiante, y en la vuelta de la educación a la artesanía didáctica, a la creación espontánea del ambiente educativo, como estímulo de interacción de aprehensión y acomodación con la naturaleza en la que el hombre o el niño está inmerso. Responde a tendencias ultras del neohumanismo y existencialismo en filosofía. El diseño es una creación artístico-pedagógica frente a las exigencias de la realidad.

Como generalmente sucede en la práctica, no se dan estos enfoques o tendencias en forma pura y en sus manifestaciones extremas. El docente que diseña, es generalmente ecléctico, soliendo combinar recursos de uno u otro enfoque. Lo deseable es que ese eclecticismo sea posible, lo que supone cierta coherencia entre las teorías o ideas aceptadas como supuestos teóricos y el diseño, que lleva a la práctica. Esto es, puede admitirse mucha libertad, y creatividad en el diseño pero manteniendo cierta coherencia y organización en sus elementos. Supone ello saber y reflexión teórica e investigación sobre los fundamentos teóricos de la acción.

La existencia en el ámbito universitario de estos varios enfoques o tendencias didácticas, obliga a los programas de preparación profesional docente, a iniciar al aspirante a docencia, y mas aún al diseñador e investigador, en el reconocimiento de los fundamentos teóricos y en las técnicas del diseño, como instrumento de investigación, preparación, visualización y planificación de su labor. La modalidad o tipo del diseño a aplicar en los últimos ciclos de estudios queda naturalmente sujeta a la concepción pedagógica de la propuesta metodológica del estudiante.

Ante el reconocimiento de las distintas tendencias presentes o activas en la práctica educativa actual, y ante la persistencia del diseño como instrumento de preparación profesional docente y como instrumento de creación didáctica, cabe preguntar, ¿qué se entiende por diseño en Educación?, ¿cuáles son sus variantes y cómo operatiza la teoría en la acción de la práctica educativa?.

## EL DISEÑO EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

El término *diseño*, comúnmente relacionado con arte, artesanía, industria, se difunde en nuestro medio educativo con la Tecnología Educativa Sistémica, bajo la denominación de *diseño instruccional* (Dick, 1978), concepto no muy atractivo en América Latina por lo que se amplía su conceptualización reconociéndolo como *diseño educativo o diseño curricular*. En el presente circula una nueva denominación, la de “diseño didáctico” (Flechsigs, 1989). La variación de términos no constituye sólo un tema de semántica; responde a una nueva calidad del diseño en Educación, derivada de nuevos enfoques y tendencias en la evolución del panorama educativo. Para clarificar mejor el nuevo concepto debemos revisar las diferencias entre el diseño instruccional, científico y técnico de la era tecnológica de la productividad y el desarrollo, y el nuevo diseño del neohumanismo ultra liberal. Ambos pueden ser visualizados como proceso y como producto. Examinemos ambos diseños como proceso:

*El diseño instruccional*, de la Tecnología Educativa Sistémica para el nivel concreto de trabajo en aula, es una secuencia de pasos sistemáticamente seleccionados e integrados en un cuasialgoritmo de procesamiento de actividades y materiales didácticos, con circuito cerrado de retroalimentación, que asegura alto nivel de eficiencia y productividad en la consecución de los objetivos. Busca la transmisión o desarrollo de competencias o habilidades cognitivas, actitudinales y psicomotoras, con el máximo de efectividad y productividad. El alto nivel de logro de objetivos de su “aprendizaje para el dominio” (Bloom, 1973) para el máximo número de participantes, exige un análisis sistemático temático y de habilidades, muy preciso, como soporte de los subsistemas de objetivos, acciones o estrategias didácticas y materiales, finamente ajustados a situaciones concretas de aprendizaje individualizado, mediante un riguroso proceso de evaluación formativa de los mismos. El proceso, si efectivo, demanda tiempo, apoyo logístico de estructura administrativa y personal especializado en el diseño y en la contabilización del sistema. A este diseño se le reconocen los alcances y limitaciones de la TES<sup>3</sup> que le sustenta:

---

3. Tecnología Educativa Sistémica.

- la filosofía pragmática del eficientismo y la productividad materialista de la era industrial.
- la limitación del radio de fines posibles de atender en la planificación de la educación, por la contabilización objetiva de sus controles de calidad.
- su sustento psicologista e inicialmente fuertemente conductista.
- su anhelo de previsión y contabilización exacta y rigurosa de la educación, no obstante ser éste un proceso que se crea y recrea en la misma acción educativa del hombre, ser libre, singular, inacabado, de acción y realización personal imprevisible.
- el laborioso trabajo sistémico y sistemático de análisis y síntesis en la derivación de sus subsistemas e instrumentos de planificación y programación ejecutiva, de alto nivel de productividad.
- orígenes, propósitos y mecánica de trabajo, conectada a la llamada modernidad del desarrollo materialista de los países industriales.
- perfiles educativos como modelos de realización humana.

Un diseño eficientista, que no obstante su amplia difusión y aplicación en la formación y capacitación profesional, despierta recelos en los países latinoamericanos, de filosofía más idealista.

Este *diseño instruccional*, afirmado en el positivismo de los últimos siglos, aprovecha los aportes del enfoque de sistemas, de las ciencias de la conducta, de la informática y cibernética, de la audiovisual y se desarrolla y difunde en las postrimerías de la segunda guerra mundial y a lo largo de la guerra fría. A partir del último cuarto de siglo, ante la crítica de nuevas tendencias liberales y neohumanistas comienza a flexibilizarse en modelos eclécticos que amenazan con reducir los altos niveles de contabilización de su efectividad. Aparece el *diseño didáctico* como una actitud nueva y liberal frente a la rigidez del diseño instruccional de la TES.

El nuevo diseño, una nueva forma flexible y creativa de concebir y estructurar la enseñanza recoge los hallazgos de las Ciencias Sociales, de experiencias liberales, Rousseau, Dewey, Montessori, Waldorf, Parkhurst, Freinet, Petersen, entre otros y de las escuelas alternativas, constituyendo una síntesis de criterios que hacen de la labor educativa una ciencia, una técnica y un arte, elevada sobre una filosofía liberal, neo-humanista, que acepta el desarrollo pero como un programa integral de realización humana, en el que los valores materiales no quedan ignorados o subordinados a los espirituales. Sintetizando las demandas que plantean algunos propugnadores de este nuevo paradigma, Flechsig, Lenhart, Habermass, en Alemania, y de movimientos como el del *éveil*<sup>4</sup> en Francia y la no directividad en América podemos reconocerle las siguientes características:

- su concepción filosófica liberal y neohumanista que busca asegurar la calidad humana de la vida, racional, ética y estética, frente al racionalismo lógico de la ciencia y la tecnología que en su afán de progreso, subordina lo axiológico a lo material (Slotardijk, 1987)
- el reconocimiento de la necesidad de organización flexible del aprendizaje, evitando tanto la adaptación unilateral al medio que sustituyen por una fuerte interacción con éste, esto es evitando la planificación rígida y directiva sobre metas exactas y preestablecidas, así como la improvisación fácil del docente que evadiendo la reflexión y la investigación se confía al azar.
- el eclecticismo –ya presente en algunas instancias del diseño instruccional– integra la racionalidad teleológica y axiológica, lo ético y estético, en favor de una más alta calidad de vida.
- estructuración del proceso de diseño sobre una investigación y un actuar evolutivo, que “buscando la plenitud del instante”, construya “mundos de vida”, esto es situaciones vitales de aprendizaje, como ambientes educativos buenos, armoniosos, en los que el estudiante viva un presente valioso para su realización personal.

---

4. *éveil*: despertar, estar alerta, referido a reformas educativas.

- ni métodos, ni teorías, como el camino único e ideal a la realización buscada que engendra la rutina; tampoco la inspirada y espontánea creación subjetiva o analógica, sino “la utilización del saber con la riqueza inventiva” (Flechsig, 1989) que cree la situación de aprendizaje requerida.
- aprovechamiento de todos los recursos de la media, como aproximación directa e indirecta de la realidad para la creación del ambiente educativo y de ayuda para el aprendizaje, que sustituye la acción del docente, en correlación con el enfoque didáctico, pero siempre en aproximación a lo vital y real.
- control de calidad sobre criterios reconocidos y acreditados, éticos, estéticos y artísticos, sin ignorar los de desarrollo, esto es calidad de vida y trascendencia pero dentro de un enfoque realista.
- en lo que se refiere a la actuación del docente, política indirecta de “árbitro”, del dejar suceder participativo, confiando en la responsabilidad del educando por su aprendizaje, y en la efectividad del ambiente creado por la media de interacción de docente-estudiante.
- en lo referente a la acción, el diseño didáctico busca disponer las cosas de tal modo que ellas “se muevan y sucedan por si mismas”, pero dentro de una visión estética organizada del medio ambiente, de las tareas y ayudas didácticas.

El nuevo “diseño didáctico” supone una capacidad creativa del docente diseñador, que exige: el dominio del saber de su especialidad; un deseable nivel de cultura universal en las distintas áreas del conocimiento y actividad humana, un conocimiento extenso y profundo de las experiencias didácticas más significativas a lo largo de la Historia de la Educación y en los distintos ámbitos del mundo (Faure, 1973); conocimiento y manejo de “la media”, valores éticos de veracidad, justicia, fidelidad, autonomía (Brown, 1985); sentimientos y actitudes de sensibilidad y empatía por el ser del hombre y por la situación humana en todas las edades, en una visión planetaria de la humanidad; voluntad de servicio y un interés genuino por la paz y la superación de la humanidad en situaciones concretas y de lo HUMANO en general.

El diseño didáctico en su demanda de organización, de saber, de control, toma distancia moderada del diseño instruccional científico y tecnológico y de las corrientes ultraliberales y fenomenológicas que demandan un actuar libre y espontáneo frente a la realidad cambiante, en constante evolución, como se da en algunas alternativas participativas que propugnan “una transformación de la institución escolar en la dimensión de una des-organización, des-profesionalización, des-pedagogización de la educación” (Lenhart, 1984).

El diseño didáctico no ignora o rechaza las experiencias didácticas del pasado, ni los aportes científicos de las Ciencias de la Educación, ni los aciertos de la Tecnología Educativa Sistémica, sino que los humaniza, tratando de integrarlos en nuevos contextos; flexibiliza el diseño a la luz de una racionalización teleológica y axiológica humanista, que sin desconocer la necesidad del desarrollo y la producción, las subordina a lo espiritual restableciendo el equilibrio espíritu-materia de la concepción occidental y cristiana del hombre.

#### POLITICA DE LA FACULTAD SOBRE FORMACION PROFESIONAL DOCENTE

El programa de formación profesional docente de la Facultad de Educación, en este proceso de evolución del diseño, respeta la necesidad de reconocimiento y toma de posición de docentes y estudiantes sobre los distintos enfoques o tendencias educativas del presente, propiciando el reconocimiento, crítica y reflexión sobre cada una de ellas y sobre los diseños que les son característicos. En lo que se refiere al *diseño*, atiende la iniciación del estudiante en el proceso de *diseño instruccional* a través de los cursos teórico-prácticos de su secuencia tecnológica (objetivos y evaluación; estrategias didácticas; materiales de educación presencial y a distancia), e inicia y estimula al estudiante en creaciones personales a través de la *propuesta metodológica personal* que obligatoriamente supone la aprobación del Seminario de Didáctica General y Especial, y la Práctica Profesional Docente, actividades de ambas que ofrecen amplio margen de práctica en “diseño didáctico” flexible, liberal y neohumanista. Asegurar para el estudiante la iniciación y el manejo inteligente en ambos diseños, requiere de una amplia fundamentación teórica y de

un manejo reflexivo de aplicación, comprensión y crítica de la teoría a la luz del diseño y de la práctica.

El presente artículo es sólo una llamada de atención sobre la necesidad de reconocer instancias concretas de conexión entre teoría y práctica en el diseño, lo que precisamente hace de este proceso un *instrumento de formación profesional para el estudiante y un proceso de investigación y preparación mediata para el docente en servicio*. Estas instancias como la de reconocimiento de la situación problema y de definición de la política educativa, o la de reconocimiento de acciones y estrategias didácticas, entre otras, exigen reflexión especial sobre su sustento teórico, el destacarlas no exime al diseñador de mantener una constante atención de la teoría a lo largo de todo el proceso. Pueden presentarse muchas objeciones a este ejercicio, pero si un docente no actualiza su labor sobre el área de conocimiento a trabajar, ni visualiza previamente las posibilidades educativas de una actividad didáctica, etc, no podrá desempeñar su rol de docente facilitador, acompañante o árbitro en forma inspiradora y estimulante. Ofrece también esta opción oportunidad para la flexibilización, actualización y simplificación del mismo proceso de diseño, como sucede en los talleres de trabajo en la Facultad.

Regresando al propósito inicial de esta reflexión, la relación de la teoría con el diseño *instruccional* o con el *didáctico* y con la *práctica profesional* de ellos derivada, podemos concluir sosteniendo la tesis inicial: el educador debe tener una teoría que oriente, asista y evalúe su acción. Los niveles de extensión y rigurosidad científica de la misma deben corresponder a las funciones de su labor educativa.

## BIBLIOGRAFIA

- Bloom, Benjamín *—Aprendizaje para el Dominio—* Chicago. 1973.
- Brown, Robert D. y Krager, Lu Ann . *—La Educación Superior debe cumplir con sus obligaciones éticas con la sociedad.—* el Journal of Higher Education. Vol. 56. 1985. Ohio State University. USA.
- Dick, Walter. *Diseño Sistemático de la Instrucción.* Leu Carey. Edit. Voluntad. 1978. Colombia.
- Faure, Edgar . *—Aprender a ser.—* Alianza Editorial Unesco. 1973. Madrid.
- Flechsigt, Karl Hainz. *¿El diseño didáctico: una nueva moda o un nuevo estado evolutivo de la Didáctica?—* Revista de Educación. Vol. Tü bingen. Alemania. 1989.
- Fullat, Octavi. *Filosofías de la Educación* CEAC - Barcelona - España, 1983.
- Habermass, Jurgen. *A critical Theory of Adult Learning and Education:* Jack Mezinow. Journal of Adult Education. Vol. 32, Nj 1. 1981.
- Lenhart, Volker . *—Alternativas a la escuela desde el tercer mundo.—* En revista EDUCACION. Vol. 30. 1984. Tü bingen. Alemania.
- UNESCO. *Enfoque sistémico del Proceso Educativo.* Anaya. Madrid-1979.
- Curriculum de Formación Profesional Docente *—Facultad de Educación—* Lima - PUC.