



## DESDE LA TEORIA DE LA ENSEÑANZA AL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACION DOCENTE

Susana Giannattasio -UTN

Elena Génova - GIDHIS – UNMdP

[elenamgenova@gmail.com](mailto:elenamgenova@gmail.com)

### Resumen

Los siglos XIX y XX han sido el escenario de variadas construcciones teóricas sobre la enseñanza y el currículum, innovando prescripciones pedagógicas-didácticas en distintas jurisdicciones y niveles educativos. En este marco, el currículum de la formación docente en los profesorados de Educación Primaria e Inicial, en la Pcia. de Buenos Aires, presenta una organización del diseño en campos, superando la mirada conservadora protectora de la disciplina, asumiendo materias en evolución con diferentes posibilidades de interacción. El trabajo dialéctico de la Práctica Docente se inicia en la ciudad, propone itinerarios gnoseológicos a partir de la realidad sociocultural donde estamos insertos y concluye en un proyecto de residencia. Las investigaciones interpretativas sobre didáctica y currículum impactan tardíamente en los diseños de formación y las transformaciones del aula. La presente investigación plantea los supuestos histórico y pedagógico de la ciudad educativa durante el período 1970-1975, plasmados en la Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Los ejes abordados son: historia social, currículum, didáctica. Se identifican similitudes entre el apartado La Ciudad educativa en 15 números correspondientes a dicho período y el diseño de formación de los citados profesorados. Resultan relevantes las manifestaciones artísticas, los espectáculos, los sucesos del mundo, la mirada de los otros.

**Palabras clave:** historia; ciudad educativa; currículum; didáctica.



## Introducción y objetivos

Los siglos XIX y XX han sido el escenario de variadas construcciones teóricas sobre la enseñanza y el currículum, innovando prescripciones pedagógicas-didácticas en distintas jurisdicciones y niveles educativos. El currículum de la formación docente en el profesorado de la educación primaria de la Pcia. de Buenos Aires, presenta un trabajo dialéctico de la Práctica docente, que se inicia en la ciudad, llegando luego a los niveles institucional y áulico. La presente investigación plantea los supuestos histórico, pedagógico y didáctico de la *ciudad educativa* durante el período 1970-1975, plasmados en la revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Se persiguen los siguientes objetivos: a) identificar los rasgos de la historia social argentina del período 1970-75, b) reconocer el devenir curricular del siglo XX haciendo referencia al diseño de formación de profesores, c) describir la propuesta didáctica del cognitivismo en el proyecto de Harvard, d) caracterizar la mirada pedagógica-didáctica de la revista del Instituto de Investigaciones Educativas sobre la *ciudad educativa*

## Metodología

Se revisaron antecedentes históricos del currículum, planteando posturas teóricas y categorías pedagógicas del mismo en el proceso de formación docente. La caracterización de la sociedad argentina de la década de 1970 permitió identificar el lugar del contexto político, social y cultural de la época, que se contrasta con el devenir de las corrientes didácticas contemporáneas, y con la visión cognitivista de la enseñanza y el aprendizaje. Ambos aspectos permitieron dar relevancia al aprendizaje situado y en contexto. La revisión de todos los números de la revista del Instituto de Investigaciones Educativas del período mencionado generó conclusiones sobre el apartado “Educación en la ciudad” y sus similitudes con el eje ciudad educadora de la Práctica Docente del primer año en el profesorado de Educación Primaria implementado desde el año 2008 en la Pcia. de Buenos Aires.

## Desarrollo

### Contextualización

La segunda mitad del siglo XX en la Argentina se caracterizó por la fuerte impronta del Peronismo, por quienes deseaban eliminarlo por completo de la sociedad argentina, y por quienes resistieron una fuerte proscripción bregando por el retorno del viejo líder al país.



A nivel mundial, luego de la Segunda Guerra, un contexto dicotómico se presentaba: Comunismo vs. Capitalismo; el mundo aparentemente se tornó bipolar, la URSS y EEUU lideraban dos bloques que se enfrentaron permanentemente hasta el fin de lo que el historiador marxista británico Eric Hobsbawm (1998) llamó el siglo XX corto.<sup>1</sup>

En este contexto de luchas descolonizadoras, de carreras espaciales, en América Latina latía el *tercermundismo*, el deseo de reivindicar los derechos de los pueblos originarios, la deseuropeización cultural, la eliminación de las políticas opresivas del Norte y el fin de las desigualdades sociales. En 1959 estalló la Revolución Cubana, antecedida por la Revolución Boliviana (1952) y proseguida por la Revolución Sandinista (Nicaragua, 1979); y así América Latina abrió la posibilidad de cambios en todos los ámbitos, como sucedió en el Chile de Allende.

Estos movimientos generaron terror al bloque capitalista, que impulsaron políticas represivas y persecutorias para los países del sur. Argentina no escapó a ello, fiel ejemplo de esta situación fue el período del Estado burocrático autoritario de 1966-1973 (gobernado por Onganía-Levingston-Lanusse). Es en ese momento que se decreta una fuerte persecución en los ámbitos fabril y educativo, en los cuales se producen intervenciones a Universidades, claro ejemplo de ello es la conocida *Noche de los bastones largos*<sup>2</sup>; y se dan movimientos sociales altamente reprimidos como el Cordobazo (1969), en el cual se conjugaron reclamos de universitarios y obreros en las calles de la capital de esa provincia frente a las difíciles condiciones socioeconómicas en que se encontraban bastos sectores del país. Este movimiento obtuvo otras réplicas a nivel nacional.

A inicios de la década de los '70 se produjo una radicalización política, se buscaba la liberación de los pueblos, incluso desde prácticas revolucionarias bajo un ideario nacional y popular. Los jóvenes eran las figuras claves de la época, formaron guerrillas urbanas, surgieron agrupaciones como ERP y Montoneros; en este último caso, asociada en sus inicios a sacerdotes próximos a la Teología de la Liberación (encolumnados en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo).

---

<sup>1</sup> Eric Hobsbawm elaboró una medición temporal innovadora, consideró que el “largo” siglo XIX se iniciaba con la Revolución Francesa (1789) y finalizaba con ese mundo burgués que estalló con la Primera Guerra Mundial (1914); dando inicio al “corto” siglo XX, que finalizó en 1989 con la caída del Muro de Berlín, como símbolo del fin de una etapa.

<sup>2</sup> La *Noche de los bastones largos* se produjo en julio de 1966 cuando Onganía, en su lucha persecutoria al comunismo, intervino las universidades nacionales (supuesto foco de difusión del comunismo), teniendo como respuesta por parte de docentes y alumnos las tomas de las mismas, siendo ferozmente reprimidos. Esto produjo lo que se conoce como “fuga de cerebros”, la renuncia y exilio de muchos miembros de las unidades académicas.

La violencia desde el Estado se acrecentaba, se quería demostrar el poder del mismo, culminando este período con la Masacre de Trelew.<sup>3</sup> Este hecho disparó un rebrote de violencia por parte de las agrupaciones guerrilleras, generando un estado de caos; sólo se veía una única salida: el retorno de Perón.

Lanusse trató de negociar una pacificación con Perón, sin embargo, sólo logro que el peronismo aceptara las elecciones de 1973 sin que el líder pudiera presentarse. De ese modo llegó Héctor Cámpora al poder de la mano de Perón con el 49,56% de los votos, bajo el lema “Cámpora al gobierno, Perón al poder”. Según Terán (2004) este período evidenció

(...) el momento de mayor gravitación en el poder de la tendencia revolucionaria del peronismo. Esta gravitación alcanzará carácter hegemónico en las universidades estatales. Allí (...) en un cruce de hegemonismo y populismo, los objetivos académicos resultaron subordinados a los lineamientos ideológicos e intereses políticos del peronismo radicalizado, y esos lineamientos signaron los criterios de selección docente, los programas de estudio y los estilos de la relación docente alumno. (Terán, 2004: 82)

Fue un gobierno breve, tan sólo 49 días estuvo Cámpora en el poder, y sus políticas tendieron a un socialismo nacional, que buscaba un capitalismo limitado por el Estado, cuya base era la justicia social y una fuerte política antiimperialista. Se liberaron a los presos políticos, quienes fueron indultados.

Finalmente Perón retornó al país el 20 de junio de 1973. Su llegada anunció las características de su mandato, el permanente enfrentamiento de la izquierda y la derecha peronista. Ejemplo de ello fue la brutal masacre en Ezeiza<sup>4</sup>. Cámpora renunció al poder cediéndoselo al *jefe natural* de los argentinos. Y con un nuevo llamado a elecciones, la fórmula Juan D. Perón – María Estela (Isabel) Martínez de Perón salió triunfante con más del 60% de los votos.

Luego del asesinato del secretario de la CGT, José Rucci (hombre muy cercano a Perón), la relación de la agrupación montoneros con la presidencia fue resquebrajándose, para finalmente quebrarse en el acto del 1º de mayo de 1974, en el cual Perón los expulsa de la Plaza y los trata de imberbes por los canticos desaprobatorios sobre la primera dama. A partir de ese momento, todas las organizaciones guerrilleras pasan a la clandestinidad.

Dos meses más tarde, Perón moría y quedaba al frente del gobierno *Isabelita* bajo la guía del ministro de Bienestar Social, José López Rega, fundador de la organización

---

<sup>3</sup> Fusilamiento de 16 presos políticos de la cárcel de Trelew en agosto de 1972.

<sup>4</sup> La masacre de Ezeiza (1973) se produjo por la disputa de dos facciones del peronismo, quienes luchaban por la proximidad a Perón el día del acto de su retorno a la Argentina en la localidad de Ezeiza. Como resultado hubo más de una decena de muertos y más de trescientos heridos.

paraestatal conocida como Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), que se dio a conocer con el asesinato del diputado de la izquierda peronista Rodolfo Ortega Peña.

Si bien este gobierno se caracterizó por la confección de listas negras, persecución y *aniquilamiento de elementos subversivos*; por otro lado, pudieron ser exhibidas películas como “La Patagonia rebelde” y “La hora de los hornos”, entre otros films del grupo *Cine liberación*.

Sin embargo las medidas iban expandiéndose, se sacó de su cargo al Ministro de educación Taiana, siendo reemplazado por Oscar Ivanisevich, quien intervino distintas instituciones educativas, entre ellas la Universidad de Buenos Aires.

La sociedad se vio fuertemente golpeada con las medidas aplicadas por el ministro de economía Celestino Rodrigo, cuyo nombre (*Rodrigazo*) fue utilizado para explicar la inflación inusitada y los aumentos desmedidos.

Esta situación de caos general produjo algo que se preveía. Finalmente, el 24 de marzo de 1976 se produjo un nuevo golpe de Estado, que dio origen a la dictadura militar más cruel a nivel social, económico y cultural.

### *Curriculum*

Desde el momento que la educación es una tarea fundamentalmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Es así como a lo largo del Siglo XX, en Europa, Estados Unidos de Norteamérica y Latinoamérica, cada país hace un particular entrelazado entre las políticas educativas, las programaciones de formación y la vida escolar. Este siglo desarrolla valiosos estudios sobre la niñez<sup>5</sup> a partir de la idea que no se trata de considerar al niño como adulto en miniatura, sino de una etapa con características propias; y, por otra parte, genera trabajos sobre la formación de esos niños, los modos de intervención de los adultos y de las organizaciones educativas, recobrando un papel esencial los planes pedagógicos y didácticos. El Siglo XX, siglo de los niños y del currículum, configura dos grandes orientaciones: la tecnocrática (Bobbitt, 1918) y otra progresista (Dewey, 1903).

Furlán (1985:6) sostiene que la cuestión del currículo se asoma a la pedagogía norteamericana entre dos fuerzas: la filosófica, que intenta comprender el problema central de lo educativo y la administrativa-organizativa, que desea preparar a los estudiantes en habilidades, actitudes, hábitos y formas de conocimiento. Posteriormente, ya a mediados del siglo XX, la obra de (Tyler, 1973:32) “Principios básicos del currículo”, trata de proponer un

---

<sup>5</sup> La psicología de la infancia y la adolescencia cuenta con estudios desde 1881: “El alma del niño” de Prever.

método racional para encarar la cuestión curricular. Surgen así, nuevamente, dos influencias: a) la pragmatista, representada por los textos de Taba (1987:25), Doll, Taylor, Johnson y b) la administrativa que, reforzada por el conductismo, se manifiesta en los textos de (Gagné, 1977), Briggs, Chadwick, (Popham, 1977:16).

A modo ejemplificatorio, según Taylor, el currículo es igual al conjunto de oportunidades educativas que ofrece la escuela, ve como componentes clave a la escuela y al alumno. Christine, citado por (Popham, 1977:16), lo define como un documento escrito que contiene un conjunto de decisiones acerca de lo que debe enseñarse, acentuando la mirada instruccional (Popham, 1977:16) y, como consecuencia inexorable, deja fuera de la escuela todo lo “no curricular”, dando lugar a un capítulo aún irresuelto en materia pedagógica: la oferta extracurricular; quedando en manos de cada institución la integración de ambos capítulos programáticos.

En Argentina, Cullen (2000:39), desde la postura de la Filosofía de la Educación, pone en debate ese formato curricular disciplinar, que instruye sobre estrictas asignaturas, en la mayoría de los casos, inconexas entre sí, al sujeto en formación. Posteriormente la interdisciplina constituye un intento de integración entre esos saberes escolares que parecían responder a un diseño “universal” de preparación profesional. En ese marco, la Ética y la Axiología formaban parte de un capítulo de la Historia o de la Filosofía, mirándolo por ejemplo, desde los niveles secundario o superior. Todo lo que se sabía de esas disciplinas, constituían lo “no curricular”, lo “no pensado ni previsto” en la prescripción y, por lo tanto, no era enseñado ni evaluado, aunque las presiones innovadoras debían hacerlo figurar en algún lugar: en la oferta extracurricular.

Sin ánimo de establecer una relación de causa y efecto entre el currículum y la escuela, las construcciones teóricas sobre la educación muestran que las tendencias curriculares van generando, posteriormente, enfoques didácticos de escolarización. En este sentido, en la década de 1970, las propuestas curriculares pragmáticas estimularon prácticas escolares para la identificación y solución de problemas. En palabras del ex Director General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, durante el período 1960-1962:

La escuela debe brindar ayuda a los niños en la tarea de desarrollar habilidades para la mejor solución de sus problemas mediante el uso del método científico. Ello implica, en primer término, proporcionar experiencia y entrenamiento para identificar problemas. El pensamiento nace de situaciones problemáticas, y se enriquece en la medida en que los aborda y resuelve en forma sistemática y racional. (Hansen, 1977:144).

Desde finales de los años 1960 y principios de los años 1970, aparecen posicionamientos teóricos que cuestionarán fuertemente a las visiones tradicionales,



impactando con nuevas interpretaciones sobre los saberes escolarizados. En Estados Unidos de Norteamérica, en Inglaterra, comenta Furlán (1985:7), se escriben textos sobre la cuestión curricular que denotan influencias del marxismo, del estructuralismo, del existencialismo y de la sensibilidad antropológica, sociológica y lingüística. Citas de Marx, Freud, Gramsci, Habermas, Bourdieu, nutren a los textos curriculares.

Estas producciones se enrolan en las teorías curriculares críticas. Conciben a la educación como parte de un proyecto político, utilizan conceptos de saber, poder, identidad para el análisis curricular. Preguntan sobre el porqué de los contenidos. Se hacen presente interrogantes sobre teoría de la educación y sobre teoría práctica de la enseñanza. Las formas curriculares buscadas aquí son más humanistas que tecnocráticas, generan discernimiento sobre los intereses y procedimientos que inculca la investigación educativa, la práctica social que se juega en la escuela. Recomienda Furlán (1985:8) el interesante ejercicio de mirar nuestra práctica institucional desde diversas nociones de currículum, incluir lecturas, discusiones de teóricos, maestros, alumnos, tanto en los procesos de formación como de actualización docente. Las concepciones curriculares críticas se ven reflejadas en otras posturas escolares, que perciben, indagan, analizan y operan sobre las instituciones apoyándose en teorías del psicoanálisis, la Psicología social, la sociología, las teorías del espacio, las teorías del tiempo, las teorías de la política, las teorías de los grupos, la antropología social. (Butelman, 1996:10).

La implementación de prescripciones curriculares se cumple en cada institución educativa con particularidades, modalidades de distribución del conocimiento, según un propio estilo, forma de ser y actuar. La especialista Lidia Fernández (1996:41) enuncia operacionalmente en la descripción del estilo:

a) modos de producción, b) modos de reaccionar frente a dificultades, c) formas de percibir y juzgar la realidad, en especial las situaciones vinculadas al trabajo, al medio externo y a las interacciones, d) modalidades de comunicación, e) modalidades de distribución de poder y responsabilidades y f) modalidades de control y distribución del conocimiento (Fernández, 1996:41)

Entendemos que la formación que rescata la perspectiva filosófica como sustento de la teoría y la práctica pedagógica, la perspectiva histórica como la comprensión del devenir normativa de la educación, estará en condiciones de asumir, construir y sostener recorridos curriculares desde sus protagonistas. Siguiendo el enfoque de Tadeu da Silva (1993:132), en el siglo XXI se identifican estudios del currículum inscriptos en las corrientes del pensamiento posmodernistas y en los estudios multiculturales basados en el “giro lingüístico” que privilegian los análisis de género, las visiones feministas, la diversidad y la pluralidad de

las sociedades contemporáneas. Enfatizan las prácticas del lenguaje y del discurso en la constitución de lo social, siendo la cultura una práctica de significaciones constituyente. La sociedad exige de reproducciones, pero también de cambios. Explicita el pedagogo brasileño

Sin una teoría de la reproducción estaremos ciegos, actuando de forma errática e inconcientes acerca de lo que determina nuestras acciones. Sin una teoría de la producción seremos incapaces, ignorantes de nuestro papel en una dinámica social que, de cualquier forma, estará en movimiento, produciendo y reproduciendo. Es en el cruce de ambas donde reside la promesa de una teoría crítica en educación que no nos transforme en prisioneros de la ideología de la libre determinación, ni nos ate a la camisa de fuerza de la idea de que somos única e inexorablemente portadores de estructuras. (Tadeu da Silva, 1995:132).

Es indispensable considerar un documento escrito, que escape a estructuras rígidas de formación, pero que oriente a los formadores de las carreras docentes y, posteriormente un documento que contenga lineamientos pedagógicos-didácticos para guiar a los egresados de los profesorados en la educación de niños y jóvenes. Desde la línea pragmática, el currículum es un proyecto en marcha, democráticamente consensuado, preocupado por el ajuste racional. Se asocia al diseño, la puesta en marcha, el montaje. Palladino (1998:9) recuerda que el diseño tiene una característica etimológica común: “expresa la idea de algo que se traza previo a la ejecución, un plan. Dicho plan o proyecto no está desvinculado de posiciones ideológicas” La perspectiva técnica del currículum que alcanza, siguiendo a Palladino, uno de sus puntos más altos con Mario Leyton Soto en “Planeamiento Educacional”, concreta el diseño del currículum en cuatro dimensiones: objetivos, experiencias, organización y evaluación. El acento a su vez, está puesto en los objetivos, que orientan y guían el proceso.

Resulta llamativo que publicaciones destinadas a los profesorados, a los formadores del área de las Ciencias de la Educación, instruyan sobre cómo elaborar objetivos curriculares y organizar en forma más efectiva los cursos que imparten. Uno de estos ejemplos lo constituye el texto mexicano sobre La planeación curricular de Arnaz (1981:9), quién define al currículum como un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. El currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quieren organizar, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones. Comparten una estructura o composición común, en ellos se encuentran los siguientes elementos: objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas o programaciones y sistema de evaluación.

Esta propuesta de diseño se refiere a la educación formal, y además supone una prescripción estructurada de acciones que se supone se desarrollarán a futuro. El diseño curricular es la forma o el modo particular en que los distintos componentes del currículum se articulan para configurar una entidad de sentido. Esta configuración está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículum y de las ideas filosóficas, psicológicas, disciplinarias, pedagógicas, de quienes participan en el proceso de elaboración. Las variantes de los diseños se expresan según sus componentes, la relevancia de cada uno de ellos y relaciones mutuas.

Lucarelli (1978:36) señala que el diseño curricular excede el campo técnico, pues incluye concepciones filosóficas y antropológicas en relación al sujeto de la educación, así como la adopción de una teoría psicológica del aprendizaje. Si el diseño tiene una distribución aislada de objetivos, temas y actividades, manifiesta que aprender es sinónimo de captar realidades fragmentadas. Si la intención es formar un sujeto dinámico capaz de conocer y transformar la realidad, los saberes deberán presentarse en forma integrada, con un diseño que manifieste esa integración y dinamismo. Terigi (1999:86) enfatiza que el sentido del currículum no se agota en las prescripciones. Llama procesos curriculares a los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo. Esa prescripción es punto de partida de la tarea docente, pero es, en otro sentido, punto de llegada del proceso de construcción del documento escrito.

Uno de los avances más significativos de este diseño es el rol de la práctica docente, entendida como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. La conformación estructural curricular desde las perspectivas de las teorías crítico-propositivas plantean un conjunto de contenidos culturales que se articulan en torno a un determinado tipo de formación o capacitación que se pretende obtengan los alumnos (de Alba, 1998:59).

De Alba (1998:71) piensa que en este momento es importante superar el enfoque crítico por uno crítico propositivo. Intentar el esbozo de propuestas que tiendan a marcar la direccionalidad de la relación currículum-sociedad en las universidades públicas, y no que éstas asuman las pautas dominantes que hoy se aprecian en el contexto social amplio.

El Diseño de Formación Docente de los niveles Inicial y Primario del año 2007, en la Provincia de Buenos Aires, sostiene la significación social de la profesión docente y su rol como trabajador de cultura. El paradigma articulador con centralidad sociocultural permite en cada institución formadora, entramar las lógicas disciplinar, psicológica, pedagógica-didáctica

y de la práctica docente. La organización curricular es por campos e incluye trayectos opcionales propuestos desde cada institución.

A modo de cierre, los enfoques acerca del proceso de diseño, priorizan la optimización de los resultados o los contextos sociales. El enfoque técnico-científico planifica el currículum para la concreción de metas en los alumnos. Requiere de los actores un comportamiento secuenciado, estructurado, para realizar las actividades de aprendizaje. Supone que es posible delinear sistemáticamente los procedimientos de elaboración curricular. Los enfoques alternativos cuestionan los supuestos de la aproximación técnica, especialmente el alto grado de objetividad, certeza y universalidad que otorgan al proceso de diseño. Señalan la importancia de las personas, las situaciones y los contextos sociales en los procesos curriculares.

La organización del Diseño en campos, supera las construcciones conservadoras y protectoras de la disciplina, asumiendo materias en evolución con distintas posibilidades de interacción. Souto (1994), refiriéndose a las consideraciones epistemológicas del campo, expresa: “se trata de señalar un área de problemáticas para transformarlas en objeto de conocimiento mediante una práctica teórica de conocimiento”. En este sentido, cada campo del Diseño abraza núcleos de preocupación, permitiendo perspectivas, puntos de vista para su análisis, con la amplitud que cada instituto y equipo docente, se encarga de plasmarlo en programaciones didácticas para los cuatro años de formación. Requiere esta práctica de un proceso gnoseológico, cultural y social.

El campo de la Práctica Docente propone un itinerario gnoseológico a partir de la realidad sociocultural donde estamos insertos, circulando por espacios educativos no formales, por espacios escolares y haciendo un anclaje final en la relación educativa y el lugar del docente. La construcción pedagógica de la práctica juega en el terreno, pero con un sustancioso ingrediente procedimental en el marco del paradigma investigativo interpretativo. Con un formato innovador, cada año de la Práctica horizontaliza el diseño con los otros campos en el marco de los “talleres integradores interdisciplinarios”. Allí el reconocimiento de espacios socioeducativos, de espacios escolares, de ámbitos del aula, aumentan en forma dialéctica los saberes que se inician en la ciudad y concluyen en el proyecto de residencia.

Esta lectura de la educación no formal, de la mirada atenta de la realidad sociocultural, sostiene para el primer año de la formación docente del Profesorado de la Educación Primaria, el Taller Integrador Interdisciplinario: Ciudad educadora. Este nuevo abordaje curricular tuvo antecedentes pedagógicos y didácticos ya instalados hace más de cuatro décadas en las propuestas teóricas de la enseñanza. La revista del Instituto de

Investigaciones Educativas, bajo la dirección de Luis J. Zanotti durante el período 1970-1975 incluye un apartado titulado Ciudad educativa, proponiendo a los lectores la posibilidad de identificar situaciones de la ciudad, propender a la comprensión de las mismas con el objeto de llegar a una Pedagogía de la reflexión.

### *Didáctica*

Una Pedagogía de la reflexión no significa pedagogizar los temas propuestos en el curriculum, sino jugar con el conocimiento, apostar al pensamiento crítico, descentralizando la enseñanza. Entender así los intereses, las valoraciones, las ideologías, los compromisos de las personas involucradas en el fenómeno pedagógico. En este marco importa volver al análisis de la educación, evitando ocuparnos de la intervención práctica que intenta dar respuestas técnicas a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, aún cuando generan la abdicación de los sujetos axiológicos y políticos. Desde 1950 aproximadamente, dos interesantes corrientes didácticas contemporáneas asumen posturas intelectuales sobre la realidad mental y los hechos de la conciencia de quienes aprenden, considerando aspectos más culturales que meramente formales o escolares. El constructivismo y el cognitivismo, encierran cuestionamientos y predicciones de los campos de la Biología, la Psicología cultural y a Filosofía de la ciencia, descansando entre la naturaleza de la mente y de la cultura.

Pozo (1989:168) señala que con relación al aprendizaje, puede hablarse de dos tradiciones cognitivas distintas, una de naturaleza mecanicista y asociacionista, representada actualmente por el procesamiento de la información y otra, organicista y estructuralista, donde emergen representantes de la psicología europea (Piaget, Vigotski, la Gestalt, entre otros). La postura mecanicista es elementalista y sostiene un “constructivismo estático”, en tanto el sujeto interpreta la realidad a partir de sus conocimientos anteriores. La concepción organicista parte de unidades más molares, sostiene que la base de la categorización es el emparejamiento de atributos más los procesos inferenciales proporcionados por los principios subyacentes.

Cuando el alumno aprende conceptos, está inevitablemente frente a un proceso por el que cambia estructuras. Esto supone un *constructivismo dinámico*, ya que el sujeto interpreta la realidad a partir de sus conocimientos y construye la realidad en forma de teorías. Un aporte relevante de la *ciencia cognitiva* a la *ciencia de la educación* es, sin duda, el concebir al sujeto con una capacidad de procesar símbolos, de construir representaciones del mundo y aplicar procedimientos para transformarlas.



Resnick y Klopfer (1989:19) apoyan el proceso de instrucción en una teoría cognitiva y enfatiza tres aspectos del aprendizaje que merecen ser tenidos en cuenta: “el constructivismo”, la idea que el aprendizaje es un proceso “dependiente del conocimiento” y la noción de “conocimiento situado”. El proceso de instrucción no se entiende como transmisión de conocimiento, sino como el aporte de la información necesaria para que a partir de ella, el alumno pueda construir el conocimiento. Dicha construcción tendrá relaciones con conocimientos previos, dejándose todavía planteado si es posible razonar sin conocimiento que sirvan de soporte. Queda así reconocida la importancia de enseñar habilidades cognitivas más que contenidos específicos, para facilitar la transferencia a nuevas situaciones. La solución parece radicar en enseñar conocimiento generativo junto con posibilitar habilidades para el aprendizaje. El conocimiento generativo puede jugar un papel importante en una gran cantidad de nuevas situaciones de aprendizaje. El tercer componente de la situación de aprendizaje: conocimiento situado, da cuenta, por ejemplo, de un trabajo intelectual que se llevará a cabo en un contexto social, organizado en torno a la realización de tareas que tiene sentido como un todo compartido, utilizando recursos, permitiendo la participación de distintas personas.

Una clara cita del concepto de psicología educativa e instruccional, elaborado por Resnick y Klopfer (1989:19), podrá permitirnos observar que la evaluación del alumno no es un ítem olvidado en “un curriculum para pensar”, sino una ocupación didáctica entendible en presupuestos constructivistas y autorreguladores sobre la naturaleza del aprendizaje: la investigación cognitiva instruccional ha desarrollado un nuevo cuerpo de teoría instruccional apoyado en conceptos constructivistas y autorreguladores sobre la naturaleza del aprendizaje. Esta teoría instruccional se ocupa de todas las cuestiones tradicionales sobre la enseñanza: cómo presentar y secuencializar la información, cómo evaluar el aprendizaje, cómo organizar la práctica y el feed back, cómo motivar a los alumnos, cómo integrar las actividades de laboratorio con otras formas de aprendizaje. Pero cada una de estas cuestiones se plantea de un modo diferente a cómo se hacía en la teoría instruccional tradicional, ya que se asume que la meta de todas estas actividades instruccionales es estimular y nutrir las elaboraciones mentales del conocimiento por parte de los estudiantes y ayudarles a desarrollar su capacidad de controlar y guiar su propio aprendizaje y pensamiento.

Camilloni *et al* (1996:97) consideran que la preocupación por la comprensividad reconoce que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es decir que el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza. Las buenas propuestas de enseñanza, por lo general refieren a

tratamientos metodológicos que superan en el marco de cada disciplina los patrones de mal entendimiento; esto significa malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinario. No se trata de métodos ajenos a los tratamientos de cada contenido, sino de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera, la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

De las deficiencias pedagógicas alarmantes en las instituciones educativas actuales, señaladas por Perkins (1995:77), unas de las más llamativas son la decadencia del sistema de evaluación, la desconfianza en el docente como evaluador y la necesidad de evaluadores externos. La exigencia del cambio y la propuesta de una pedagogía de la comprensión supone: a) claridad de necesidades reconocidas por todo el personal, b) viabilidad de la pedagogía de la comprensión, c) disponibilidad de recursos, d) apoyo y “presión” de los directivos para no perder el rumbo, e) empezar de a poco, f) asesoramiento prolongado, g) asesoramiento interno.

Las condiciones de la Pedagogía de la comprensión, son claramente enunciadas por Perkins en su Teoría Uno: sin recurrir a ningún tipo de conocimiento técnico sobre el aprendizaje y basándonos en el sentido común, podríamos señalar las siguientes condiciones: a) información clara. Descripción y ejemplos de los objetivos y conocimientos requeridos y de los resultados esperados, b) práctica reflexiva. Oportunidad para el alumno de ocuparse activa y reflexivamente de aquello que deba aprender –suma de números, solución de problemas matemáticos, redacción de composiciones, etc., c) realimentación informativa. Consejos claros y precisos para que el alumno mejore el rendimiento y pueda proceder de manera más eficaz y d) fuerte motivación intrínseca y extrínseca. Actividades ampliamente recompensadas, sea porque son muy interesantes y atractivas en sí mismas o porque permiten obtener otros logros que importan al alumno.

Esa es la Teoría Uno, una concepción acerca de la buena enseñanza basada en el sentido común. La teoría simplemente intenta establecer un punto de partida. Dado una tarea que deseamos enseñar, si suministramos información clara sobre la misma mediante ejemplos y descripciones, si ofrecemos a los alumnos tiempo para practicar dicha actividad y pensar en cómo encararla, si proveemos realimentación informativa y trabajamos desde una plataforma de fuerte motivación intrínseca y extrínseca, es probable que obtengamos logros considerables en la enseñanza. Al plantear las relaciones entre la Teoría Uno y las corrientes de aprendizaje conductistas y constructivistas, Perkins señala que el conductismo incluye claramente muchos principios importantes del aprendizaje. En efecto, la Teoría Uno es compatible con el conductismo. Suministrar información, organizar las prácticas, ofrecer realimentación

informativa y motivación, son ideas a las que suscribiría un verdadero conductista. Esto no significa que la Teoría Uno sea de carácter conductista, ya que la primera permite lo que la segunda prohíbe: que se hable de la mente y de procesos mentales, etcétera. Pero sí significa que las prácticas pedagógicas que no cumplen los requisitos de la Teoría Uno tampoco cumplen los requisitos del conductismo. En otras palabras, el enfoque del constructivismo coloca al alumno en el asiento del conductor y lo incita a encontrar su propio camino durante gran parte del proceso de aprendizaje, pero por supuesto, siempre con la guía del maestro.

Comprender supone poder pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Si no podemos pensar y actuar como ciudadanos, entonces en realidad no comprendemos qué es la ciudadanía. La comprensión debe verse como una capacidad de desempeño flexible (Perkins, 2010:74). Los modelos mentales son importantes en el proceso de la comprensión, constituyen imágenes, ideas o estructuras que tenemos en nuestra mente, pueden valerse del lenguaje, del cuerpo, de las emociones, y sustentan nuestro pensamiento. Los modelos mentales son el tablero de juego de la mente. Según el cognitivismo, el aprendizaje significa cambiar el tablero de juego en lugar de aprender estrategias más elaboradas en el mismo tablero con las mismas piezas (Perkins, 2010:75). El aprendizaje pleno requiere de una enseñanza que transforme la educación. Enseñar desde la realidad contextual es considerar las artes, los espectáculos, los sucesos de actualidad, las personas implicadas en la ciudad.

## Conclusiones

Los quince números analizados del apartado La ciudad educativa en la revista del Instituto de Investigaciones Educativas, describen: a) las sociedades capitalina y del Gran Buenos Aires de la época y las manifestaciones de los viejos, adultos y jóvenes, b) la palabra y sus sentidos entre las personas en distintos contextos; denotando desusos y sus consecuencias (por ejemplo desuso de los términos serenidad y dignidad), c) el rol de los educadores en la ciudad y sus nexos con los académicos e investigadores con relación a la comunicación y a la escucha, d) los desajustes entre el sistema educativo y escolar, ambos de carácter lingüísticos y la sociedad visual, e) la Feria del Libro en el plano educacional y la pluralidad de ángulos desde los que se puede visitar. El mundo de las historietas Asterix y Mafalda. Promociones en las provincias., f) la risa en la ciudad, el juego teatral y el rol del payaso en la niñez. Creatividad e improvisación, g) el cine educador, formador, que deja huellas, fomenta comportamientos, despierta apetitos, excita pasiones, contrastes con las aulas, h) la incapacidad de los educadores para aprovechar los medios modernos de comunicación y la cinematografía como valor educativo positivo, i) la belleza, la muerte, la música, las

costumbres, las conductas desarrolladas por el cine, j) las comunicaciones con extraterrestres en el cine como el lugar para volver a la comunicación con los humanos, k) la mujer y sus recorridos, sus decisiones, desde la literatura y el cine, l) los recursos que ofrece una ciudad para accionar sobre sus habitantes, los libros, la plástica, la cerámica, el humor, son algunos ejemplos. Finalmente, se manifiesta que la ciudad educativa opera como una instancia que da a la educación una dimensión distinta de la que ofrece la escuela. Se desnudan los opuestos, cultura-naturaleza, técnica-naturaleza, ciudad-ruralidad.

A cuarenta y cinco años de los desarrollos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje en la ciudad, el diseño curricular de la formación docente de nivel primario recupera este ideario en la actualidad.

## Referencias

- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. Ed. Trillas. México.
- Butelman, I. (1996). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Camilloni, A, C. Davini & E. Litwin et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. Aires: Editorial Paidós
- Cullen, C. (2000). *Crítica de las razones de educar* . Buenos Aires: Ed. Paidós
- de Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires : Niño y Dávila Ed.
- De Riz, L.(2000). *La política en suspenso. 1966/1976*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Diseño Curricular. Formación Docente. Niveles inicial y primario*. (2007). Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires. La Plata.
- Fernández, L.(1995). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Furlán, A. (1985). *Notas y claves para una introducción en las cuestiones del currículum*. México.
- Gagné, R. (1977). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Ed. Diana, México.
- Hansen, J. (1977). *Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ed. Estrada.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. . Buenos Aires: Ed. Crítica
- James, Daniel (dir.). (2003). *Violencia, proscripción y autoritarismo: 1955-1976*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Ley de Educación Provincial N° 13.688*. (2007). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.



*Ley de Educación Nacional N° 26.206.* (2006). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Lucarelli, E. (1978). El diseño curricular en sus relaciones con el sistema social. *Revista Currículum*, Año 3, N° 5. Organización de los Estados Americanos.

Palladino, E.(1998). *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires: Espacio editorial

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Ed. Gedisa. España

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. . Buenos Aires: Ed. Paidós.

*Proyecto de Reforma del Sistema Educativo.* (1987). Propuesta de debate. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Madrid.

Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata. Madrid.

Pophan, J. (1977). *Los objetivos de la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Resnick, L. & Klopfer. (1989). *Currículum y cognición*. Bs. Aires: Ed. Aique.

Souto, M. (1994). *Hacia una didáctica de los grupal*. Buenos Aires.: Niño y Dávila editores.

Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Tadeu da Silva, T. (1993). *Teoría educacional crítica en tiempos modernos*. Porto Alegre: Artes médicas.

Tadeu da Silva, T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum*. . Bs. Aires: Niño y Dávila ed

Terán, O (coord.) (2004). *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Terigi, F. (1996). Aportes para el debate curricular. Notas para otro análisis de la política curricular en Argentina. En *Novedades educativas Año 8 N° 66*. Buenos Aires.

Tyler, R. (197). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires : Ed. Troquel.

