

ESTUDIOS BIBLIOGRÁFICOS

ESTUDIOS BIBLIOGRÁFICOS

COOPER, Hilary, *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata, 2002, 263 páginas.

El presente volumen presenta contenidos teórico-prácticos acerca de lo expresado en su título, especificando su trabajo en la realidad educativa de Inglaterra, caracterizada, entre otras cosas, por una progresiva y constante centralización de la administración escolar.

Es este un texto de segunda edición que, en dos sentidos, modifica a la primera. Por un lado, se hace eco de algunas consecuencias de cuatro documentos – emanados desde 1995 en adelante desde distintos organismos con competencia en el área educativa– que, según la autora, introdujeron modificaciones en distintos conceptos vinculados a la didáctica de la historia. Por el otro, abunda con ejemplificaciones y desarrollos de casos que actúan como demostración de los planteos teóricos previos.

En la Introducción, la autora presenta una reseña sobre las formas y los contenidos que han abordado cada uno de los documentos en cuestión, sin dejar de señalar los aportes provenientes de los propios maestros en cuanto a experimentación áulica en este terreno. Además, enuncia los principales temas a abordar en cada una de las Partes del texto. No deja de llamar la atención la presentación de la Quinta Parte, en la cual se hace referencia a algunas ideas para el desarrollo de seminarios para maestros, y se enfatiza (en dos oportunidades), que la necesidad de la reflexión sobre la práctica debe realizarse “...por encima de todo, divirtiéndose” (página 15). Hubiéramos preferido un giro de atracción por sobre la diversión.

La Primera Parte está consagrada a la indagación sobre el origen del pensamiento histórico en el niño. Quizás sea más ajustado decir que la autora estructura un importante estudio acerca de la conformación de la noción de tiempo. En esta parte se acude en forma constante a trabajos previos. Son numerosas las apelaciones a autores de primera línea en la materia (Piaget, Holdaway, Vygotsky, entre muchos otros). En el capítulo 1 se parte de la modificación que el concepto de tiempo fue sufriendo desde la antigüedad hasta nuestros días. De ahí surge un interesante desarrollo acerca de lo que es el tiempo medido y el tiempo subjetivo. También se destaca la constante interdisciplinariedad con que juega la autora en la construcción de estas nociones en el niño, en tanto coloca a la historia personal en constante relación con otras construcciones como las lingüísticas y las matemáticas, de tal manera que prima una concepción holística de la enseñanza y el aprendizaje. Se presentan también referencias –sobremanera a través de la ejemplificación– a las diferencias entre el tiempo subjetivo y el tiempo de los demás.

El capítulo 2 de esta Parte nos introduce en el tema de las interpretaciones del pasado y la importancia que adquiere el juego en los niños como metodología inicial de indagación. En la página 40 se presenta una síntesis ajustada: “Los historiadores no se proyectan en una época anterior ni se identifican con las personas del pasado. Sólo pueden tratar de explicar otras épocas...” y continúa: “En el juego situado en un contexto histórico, los niños emprenden, en forma embrionaria, el proceso de descubrir y tratar de comprender y reconstruir épocas pretéritas. Esto puede ser el principio de un continuo en el que, con la madurez, la fantasía vaya disminuyendo poco a poco y cobre cada vez mayor importancia la indagación de lo que se conoce”. También en este capítulo abundan los ejemplos, referidos a situaciones tales como refugios, castillos, tiendas, cocinas, comisarías, piratas. Vale remarcar el énfasis puesto en el enorme valor adjudicado, después de la situación del juego en sí, a la reconstrucción del mismo y a los relatos y explicaciones que surgen de él, momento, según la autora, bastante desperdiciado habitualmente.

Se apela nuevamente a autores relevantes en el campo en el capítulo 3, cuando se aborda la capacidad de deducir e inferir en el niño. La progresión en su desarrollo es remarcada. Se vincula estrechamente el uso de fuentes –museos, monumentos, cuadros, un molino- con la adquisición de confianza para emitir opinión. Al final del capítulo se destaca el papel positivo que pueden cumplir los padres en este camino.

El capítulo 4, que abre la Parte 2 del texto –*La historia durante los tres primeros cursos escolares*- presenta, a nuestro juicio, una excelente organización del tema de la enseñanza de la comprensión de los conceptos de tiempo y de cambio. En efecto, la lectura atenta de los cuadros presentados en las páginas 58 y 59 –*La medida del tiempo*- 64 a 68 –*Secuencias cronológicas*- y 74 y 75 –*Conceptos y temas*- exime de mayores comentarios. Tal como se plantea en la página 53, todo este capítulo, desde una perspectiva teórica que obra como fundamento, exhibe claramente, para los niños de entre 3 y 5 años, “...cómo pueden aprovechar los docentes esta capacidad embrionaria de pensamiento histórico de un modo estructurado”. Quizás alguien pueda pensar que las recomendaciones surgen de manera esquemática. Precisamente para nosotros es éste un acierto, pues muchos textos orientados a cuestiones didácticas olvidan que, luego de los debidos fundamentos debe desarrollarse el cómo. Más aún, entendemos que estos cuadros, además de aplicables por sí, pueden y deben generar abordajes similares para otro sinfín de contenidos. Conceptos tales como ruptura y continuidad o semejanzas y diferencias aparecen claramente ejemplificados.

Las posibles interpretaciones de la historia vuelven a hacerse presentes en el capítulo 5. Sin embargo, ahora también desde la perspectiva de la enseñanza. En forma curiosa, el desarrollo de este capítulo se centra en una serie de ejemplificaciones que se van entremezclando con los aspectos teóricos correspondientes. Así, se describen y fundamentan la importancia de trabajos sobre, por ej., los cuentos de

fantasía, mitos, leyendas y cuentos populares etc., aprovechándolos para trabajar posibles comparaciones de interpretaciones.

En el capítulo 6 se continúa el trabajo sobre las fuentes ya comenzado en el anterior. Sin embargo, el texto se focaliza en las distintas formas en que se puede interrogar a estas fuentes, estableciendo las semejanzas y diferencias entre los procesos de deducir y de inferir. A renglón seguido, y en la misma línea concreta ya evidenciada en los desarrollos previos, se explora sobre las formas didácticas para lograr que los niños pequeños puedan comenzar el camino del establecimiento de inferencias y deducciones.

Los dos capítulos de la Parte 3 –el 7 y el 8– centran su desarrollo en las cuestiones atinentes a la planificación. En el capítulo 7 se habla del largo plazo, en un meritorio desarrollo que abarca la necesaria congruencia entre el currículo centralizado y la planificación escolar. Cabe destacar el cuidadoso tratamiento que este trabajo brinda a distintos aspectos de la articulación entre niveles –jardín y primaria en este caso– advirtiéndole sobre los riesgos de la solapación (reiteración de contenidos con contigüidad muy próxima en el tiempo) y de la desarticulación. Continuidad y coherencia, primer subtítulo de la Parte, indican claramente la orientación del total del texto. Se destaca, también en este capítulo, el tratamiento otorgado a aquellos contenidos que son exclusivos de la disciplina así como a aquellos que pueden trabajarse integradamente con otros contenidos de otras disciplinas. Los criterios para seleccionar contenidos en cada escuela a partir de la normativa centralizada (documentos de 1999 y 2000) son establecidos con claridad, aún cuando sea mucho menor el margen de acción, en este sentido, que en un régimen descentralizado.

Una meticulosa y prolija descripción de los pasos a seguir para planificar la actividad semanal y diaria, en el marco de una unidad de estudio, es presentada en el capítulo 8. La selección de centros de atención, de conceptos y la formulación de los mismos, la selección de las actividades adecuadas son planteados con rigurosidad. Valdría la pena, aquí, advertir, sobre un leve dejo barroquista, en la medida en que es difícil imaginar a nuestros maestros trabajando un planeamiento de estas dimensiones ante cada unidad de estudio a desarrollar. Bien vale la lectura del capítulo como fuente inspiradora para ello.

Se completan, en esta Parte 3, los momentos didácticos clásicos –planificación, conducción y evaluación– con una fuerte vertebración y, destacable es no haber incurrido en una omisión bastante frecuente en este tipo de textos; la de no incluir momento tan trascendente como el de la conducción, quizás el de mayor complejidad de planteo y desarrollo.

Tres estudios de casos, (con más propiedad podría llamárselos descripción de casos) uno en el marco del jardín de infantes y dos ubicados en los primeros años de la escolaridad primaria componen la Cuarta Parte. En los tres casos la referencia al bagaje teórico y a la modelación propuesta en capítulos anteriores es casi constante.

El recorrido por los casos es también puntilloso. Se cierra este volumen en su Quinta Parte, con una propuesta de Seminarios para docentes –nueve son los enunciados– tendientes todos ellos a la formación teórica y práctica en las metodologías que permitirán a sus participantes ayudar a los niños a explorar el pasado convenientemente.

Sin lugar a dudas, el texto reseñado constituye una importante contribución en un campo –la didáctica de la historia– donde la polémica está presente prácticamente desde sus inicios como especialidad. Métodos de distintas ópticas han sido planteados y sostenidos por sus defensores, Concepciones retrospectivas, inferenciales, indagativas, recorren las escuelas, donde las certezas al respecto no abundan, vistos los pobres resultados que exhiben la mayoría de los sistemas escolares en cuanto a aprendizajes históricos específicos por parte de sus alumnos. Sigue también abierta la discusión acerca de la estructuración de la noción de tiempo en los jóvenes, lo cual es un factor principal para la determinación de los contenidos a enseñar en esta disciplina, como lo es la de espacio.

Quedaría, solamente, desear que estudios similares al presente lo continúen, desde la perspectiva de confirmar o no que esta metodología verdaderamente facilita desarrollos educacionales posteriores. En otras palabras, efectuar y divulgar el seguimiento del que tengan objeto la puesta en práctica de todas las recomendaciones que surgen de este frondoso texto.

Raúl E. de Titto

STOER, Stephen; CORTESAO, Luiza y CORREIA, José A. *Transnacionalização da educação. Da crise da educação a "educação" da crise*, Porto, Edições Afrontamento, 2001, 342 págs.

Este libro pertenece a un proyecto de investigación que se ha realizado en la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra. Desde la introducción, los autores dejan sentada que la escolarización es la única modalidad legítima de pensar la educación.

Aunque los países del centro y del norte de Europa se han dedicado a la escolarización intensiva e extensiva de sus tejidos sociales, tratando de despolitizar la educación, hoy, en el contexto de la crisis del estado educador, la relación entre escolarización y educación es ambigua.

Distintos autores intervinieron y han sido compilados en el libro:

Antonio Candeias: *Construcción de la alfabetización y la escolaridad, el caso portugués.*

El caso portugués, en tiempos en que Giddens ha dicho que la modernidad se funda en modos de vida y de organización social que emergen en Europa cerca del siglo XVII y que adquieren subsecuentemente influencias más o menos diversas, muestra una educación cuya calidad se afirma hoy de modo desigual pero persistente en el contexto occidental.

Habíamos visto, dice el autor, que se trataba de un país que, desde el punto de vista educativo, era periférico en relación con los países occidentales y con las sociedades más desarrolladas de Europa, marcadas por una tradición científica que a veces, en forma simplista, relacionaba educación con desarrollo. A pesar de ello, vemos que en los últimos años las tasas educativas portuguesas han evolucionado, aunque desconocemos, agrega, por qué en un país se desarrolla la alfabetización más que en otros.

Alfabetización y escuela en la modernidad occidental.

La expansión europea, a partir del siglo XVI, al lanzar la mundialización del comercio y de la economía, irá, de modo desigual y con ritmos diferentes conforme a las regiones, enterándose de que comprender la escuela contemporánea significa investigar las sociedades de raíz medieval y lanzar las bases para una suerte de crecimiento exponencial en el que encontramos la transición del siglo XX al siglo XXI.

El cruzamiento entre la generalidad de los casos estudiados nos muestra situaciones descriptas como elemento de racionalización, organización y centralización social y potencializada.

Proceso de transición de la alfabetización hacia la escolarización.

En el siglo XVI la escolarización corre pareja con la alfabetización, la expansión de la lectura y la escritura, con profesores contratados por los consejos de escuela y las aldeas.

Así, el proceso de alfabetización se ve fácilmente integrado a las formas de educación tradicional. Según Silvia Scribner y Michael Cole, son organizadas con el propósito asumido de la transmisión de valores, con base en la vida cotidiana, asentando objetivos en rutinas ancestrales. Según estos autores, la escuela moderna y el proceso de escolarización contemporáneo constituyen una profunda ruptura con aquellas formas de educación, en el sentido de que lo característico de hoy es la discontinuidad con lo cotidiano y la introducción del lenguaje como forma fundamental de mediación en la relación pedagógica.

Citando a Bruner, estos autores describen así los fundamentos de la escuela contemporánea: "... Lo que es importante en la escuela contemporánea es que ésta se encuentra apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante. Tal ruptura convierte el aprendizaje en un acto en sí mismo y posibilita su inserción

en un contexto de lenguaje y de actividad simbólica. Las palabras, y no la acción, son los soportes fundamentales para la formación de conceptos". (Scribner y Cole, 1982.)

La alfabetización es asimilada a la vida de aldea con un mínimo de ruptura de las actitudes y los cambios cognitivos son asociados a la vida. Pero, al tiempo, se relacionan con el proceso de alfabetizar y así se llega a la escuela formal.

Con estadísticas de la profesión de los abuelos, competencias de lectoescritura de los mismos, evolución de estas competencias en tres generaciones, nuestro autor destaca que el género emerge de modo recurrente en la temática de lo cotidiano relacionado con la escuela, sobre todo en los trabajadores del ambiente rural.

En el Siglo XIX Y XX se da en Portugal la penetración de la cultura escrita con tasas singularmente bajas en comparación con la generalidad de las sociedades occidentales en las que estaban insertos, lo que denota una periferización marcada del caso portugués. Tal periferización estaba dada por el binomio "Desarrollo económico- Alfabetización escolarización".

Se ha aceptado que la explicación de este atraso está en la facilidad con que el poder se legitima en una sociedad homogénea desde el punto de vista étnico, lingüístico y religioso, con una larga estabilidad de fronteras y atravesada por un proceso de modernidad lento y poco intenso, combinación relativamente rara en la Europa de los siglos XIX y XX.

Así, el pasaje de corrientes de alfabetización que recorren Europa desde el Siglo XVI para la implantación de la escolaridad a partir del siglo XIX representa el pasaje de una lógica económica, cultural y religiosa hacia una lógica política bien expresa en la constitución del Estado Nación contemporáneo.

Estos hechos mostraron al investigador: -Por un lado, que en el caso portugués las estadísticas habían dejado de lado los testimonios vivos que atraviesan este proceso y, por otro, - que en las investigaciones tradicionales sobre escuela y sociedad estaban ausentes los actores, las personas, los pueblos, las familias, los individuos. Todo se basaba en las elites, ignorando las forjas sociales de las dinámicas que estaban generando el mundo actual, los sistemas educativos contemporáneos.

Los procesos de alfabetización informan acerca de la población rural portuguesa y su subalternidad a una escolarización estandarizada que va encaminando lentamente a los niños a la escuela del estado. En este trayecto, las escuelas perdieron muchas veces el ámbito real de lo rural.

Los hombres, las mujeres y la escuela, en un proceso de mudanza social, también vieron diferentes oportunidades en la escuela masiva del estado. Las economías urbanas se fueron tornando dominantes hacia el siglo XIX.

Los estudios de caso realizados por el autor arrojan luz, además, a la comprensión de las diferencias existentes en los procesos de alfabetización y escolarización

masculinos frente a los femeninos y, sobre todo, a la relación escuela - trabajo en las tres generaciones estudiadas.

Juan Alberto Correias y Manuel Matos: *De la escuela al escolocentrismo.*

El presupuesto de que los impactos de la globalización sobre la educación son reductibles a problemas cuya solución pertenece al nivel de performance organizacional, aplicado según un pragmatismo universalizante, conduce a que el sistema educativo debe legitimarse a costa de un unanimismo retórico que postula la incondicionalidad y universalidad de la escuela.

La crisis del Estado Educador en cuanto deje de lado la cuestión del bien común en el campo de la educación, demanda funciones instrumentales a la escuela en detrimento de su misión democratizante y la lleva a su propia fragilización, acompañado esto de una nueva gramática educativa, en que la problemática de la educación se define como un problema de organización de la escuela, centrada en la estima incondicional y universal del proyecto como lugar natural de esta nueva gramática organizacional.

En un contexto de globalización de las economías, los sistemas cognitivos que estructuran la escolarización y que enuncian los modos legítimos que definen lo educativo acentúan la naturalización del modelo escolar universalizante, contribuyendo a que los problemas educativos sean reducidos a problemas relacionados con la organización de la escolarización.

La mudanza de la normatividad, instalada en una lucha, la crítica como reacción de gran amplitud donde todo se hace legítimo porque desde ella se puede acceder a la dignidad del proyecto, agrega a la educación una nueva dimensión, al no perder su justificación política. Pero, en la crisis, la escuela se redujo a la escolarización y esta reducción a una más: a la acomodación a una dimensión organizacional que sirvió para responsabilizar permanentemente a quienes componen la comunidad educativa.

Jugando con el mimetismo que el proyecto trae a la escuela, ella soporta toda una instrumentación organizacional que pretende ser el centro de la verdadera actividad de la escuela, en el presupuesto de que la actividad organizada sobre categorías accionadas por el proyecto es la condición necesaria y suficiente para mediar en la inclusión escolar y social.

Antonio Teodoro: *Organizaciones internacionales y políticas educativas nacionales. La emergencia de nuevas formas de regulación transnacional, o una globalización de baja intensidad.*

Recorriendo los temas de la educación comparada y las organizaciones internacionales, la OCDE, Proyecto Regional Del Mediterráneo ve a la expansión educativa como cuestión determinante del crecimiento económico. La UNESCO y

Portugal, El Banco Mundial, y de nuevo, la OCDE, indagan las nuevas formas de regulación transnacional en el campo de las políticas educativas o de una globalización de baja intensidad, una pedagogía sobre las posibilidades cifradas en la implementación de políticas emancipatorias en el campo educativo.

La globalización presupone siempre la localización. La razón principal de por qué se prefiere un término sobre otro es que, como dice B. de Souza en 1997: "el discurso científico hegemónico tiende a privilegiar la historia del mundo en la versión de los vencedores".

Para ser sustentable, una comunidad global debe situar sus necesidades comunitarias en el contexto histórico mundial que las envuelve. En este tiempo de mudanzas profundas, asegurar la legitimidad de la gobernabilidad tiene relación con asegurar la identificación colectiva y el bienestar económico y social.

En una realidad social como la portuguesa, una orientación que conduzca a una inserción distinta en el sistema mundial, pasando a integrar el centro de la construcción europea edificada en torno de una moneda común, advierte que es necesario construir una ciudadanía edificada en la base de la idea de autodeterminación de Habermas. No sobre el desarrollo de una participación democrática comprometida con la emancipación social. Una sociedad comunicacional edificada de un modo dialógico que no se muda por decreto o discurso retórico, como decía Paulo Freire. Se llegaría así a la constitución de ciudades educativas informadas por la participación y la democracia.

Fátima Antunes: *Lugar de las escuelas profesionales. Nuevos papeles para el Estado y la europeización de las políticas educativas.*

La autora se refiere a la relación entre el Estado Nacional, la educación y los procesos de Globalización. La emergencia de una nueva forma de actuación del Estado, como competitivo, está orientada a una agenda globalmente estructurada para la educación, asentada en la redefinición de prioridades en lo que toca a su papel como Estado. La promoción del orden y control social y el problema de la legitimación se representan en el terreno de la educación y de las políticas públicas en general.

La movilización social en torno a la educación es una respuesta realmente positiva como apelación al Estado. En ese sentido, la dinamización de centenas de entidades en torno a un proyecto tutelado por el Estado y la creación de condiciones para su institucionalización, integrando la diversidad de motivaciones y orientaciones de los participantes, parecen corresponder a una acción eficiente de parte de la administración central, en la movilización de la pluralidad de instancias y actores en torno a objetivos políticos definidos y de interés general.

Tal dinámica genera estudios que permiten comprender características y consecuencias relevantes de la movilización social, asociada al rol de las escuelas

profesionales que esclarecen cuáles son los efectos sociales y educativos a nivel nacional y local.

Una innovación nacional referenciable a modelos comunitarios, la emergencia de un espacio común de mediación, no significa defender la uniformización de políticas que concretamente son acotadas e implementadas en los diversos Estados miembros. La europeización debe entenderse como la constitución de un espacio común de mediación de la intervención pública en educación en el contexto comunitario, configuración de estados en red en que, a partir de la soberanía, según una geometría variable, sería posible reconstituir la capacidad de intervención política del estado en otro nivel y según mecanismos particulares.

La innovación política del estado surge en el contexto de una política de expansión, incluida la segmentación de la escuela de masas como una medida congruente. En la confluencia de estas tendencias y posibilidades, la rearticulación del papel del Estado aparece como parte de una agenda política estructurada por presiones y dinámicas globales de limitación del compromiso con el bienestar y así aparece la ampliación de su acción para favorecer las oportunidades de acumulación.

La integración de Portugal a la Comunidad Europea hace posible aportar un proyecto innovador para el desarrollo educativo de Portugal, interpretado como dinámica de europeización. Las escuelas profesionales y su proceso de creación permitieron investigar algunas dinámicas relevantes, referenciables a procesos de globalización que están demandando la transformación de la educación en Portugal.

Ana Maria Seijas: *Políticas educativas para la enseñanza superior. La globalización neoliberal y la emergencia de nuevas formas de regulación estatal.*

Las contradicciones e incertezas del Estado evaluador conjugan estrategias de control a distancia de autorregulación y control a posteriori. Las ventajas de una nueva forma de regulación, ausentes en la autorregulación de un mercado competitivo, son cuestionables. El desarrollo de mercados educativos no conduce necesariamente a una mayor competitividad, diversidad o innovación. Por el contrario, la lógica de emulación, la competitividad institucional y de mercado dentro de un campo organizacional similar pueden devenir en un isomorfismo institucional.

La orientación del mercado implica transformaciones en el poder de las diferentes instancias de coordinación de la enseñanza superior. Si hay una tendencia al aumento de la autonomía institucional es cierto que esto no produce una autonomía sustantiva de la enseñanza superior, la que ha sufrido retracciones y aumento de su heteronomía por presiones del mercado.

En Portugal es patente el desarrollo de sistemas híbridos de regulación. Durante la gobernación social demócrata, las políticas educativas traducen una lógica que favorece algunas de las características del modelo de enseñanza superior de mercado. Fuertes resistencias por la tradición del Estado asociado a la debilidad de la sociedad

civil, dificultaron su implementación.

Si el poder del mercado parece ser limitado, se debe a su fuerte peso como mecanismo de coordinación de la enseñanza superior. El modelo político y colegial de la enseñanza superior tiende a entrar en confrontación con el modelo economicista y empresarial emergente. El desarrollo de un modelo específico, no burocrático y corporativo se torna imperativo, a pensar de su sumisión a una lógica de mercado.

Stephen Stoer: *Desocultando la inter multiculturalidad crítica como movimiento social.*

La educación inter multicultural se desarrolla contra la idea del “melting pot”, proponiendo como alternativa la noción de unidad en la diversidad. En el trabajo, la génesis de la educación inter multicultural será abordada a través de dos formas de relación entre el Estado y la educación escolar, orientada a formas designadas como estructura ocupacional y democratización social y a la creación de oportunidad de empleo, promoción y retoma del crecimiento económico. El intento de pensar el desarrollo de la educación inter multicultural como energía emancipatoria da una nueva forma de relación del estado con la educación escolar como resultado benigno de los efectos de un proceso de modernización conservadora.

Su primer objetivo es pensar la educación inter multicultural como movimiento social, relacionando su aparición con el fenómeno de la globalización; la apreciación de la génesis de la educación inter multicultural hace a su evolución; antes se manifestaba como política de gestión controlada de exclusión, en su tránsito al campo de la educación escolar que producía la penetración de sistemas de dominación.

En segundo término, se intenta definir este movimiento social nuevo y los contornos de su potencial realización en el campo de la educación escolar. En el contexto de desregulación del control estatal, se denuncian los excesos de la regulación de la modernidad.

“Formalmente proponemos la educación inter multicultural crítica como movimiento contrahegemónico. Crítica porque está constituida por un conocimiento sociológico reflexivo e implicado, ya que el proceso de reproducción social y cultural guarda la relación entre ciudadanía y subjetividad; contra hegemónico porque considera los excesos de regulación y se asume como parte integral del movimiento para la solidaridad, la ciudadanía activa y la justicia social”.

Luiza Cortesao: *La tensión entre estructura y agencia, y sus significados para la educación.*

En su pregunta axial de lo que significa para una práctica informada por la investigación acción, la autora dice que una educación emancipatoria es la posibilidad de identificar los saberes como la posibilidad de producir conocimiento de tipo

pedagógico al elaborar dispositivos pedagógicos, lo cual es instrumento indispensable para el desarrollo de los educandos de un bilingüismo cultural. Este es sobre todo urgente en los grupos socioculturales minoritarios, al parecer posible de ser conseguido en el ámbito de un cuadro informado por la teoría crítica a través de apoyo teórico, de prácticas y de orientaciones de trabajo provenientes de la investigación acción.

Todo esto, de hecho, lleva a creer que la investigación acción favorecerá la posibilidad de que se pueda desarrollar una forma lúcida para la intervención identificada como necesaria en toda situación emergente. Metodología diferente, corresponderá a una nueva forma epistemológica en el cuadro de otro paradigma que informa un nuevo posicionamiento científico e ideológico de investigaciones y prácticas en el campo socio educativo. La educación multicultural crítica constituye una alteración paradigmática de la educación tradicional. Cambia la pesquisa, se adecua a situaciones en que se torna crucial la mutua recurrencia de la pesquisa a la acción y de la acción a la pesquisa.

Antonio de Magalhaes: *El Síndrome de Cassandra. Reflexividad, la construcción de identidades personales y la escuela.*

La subjetividad reflexiva de la modernidad transcurre entre lo posible y lo deseable. La escuela parece asumir una posición reflexivamente contradictoria a propósito de su redefinición en el contexto *civilización, en el epistemológico y pedagógico de la post modernidad*. Por un lado, vemos disciplinas que han de desaparecer en el futuro. Por otro, la vida de las personas cobra una centralidad invulgar, simultáneamente como instrumento estratégico de movilidad social y de consecución de un determinado estilo de vida y como reacción a la aparición de tiempos y espacios proporcionadores de posibilidades emancipatorias a las subjetividades que en ellos se construyen. La escuela portuguesa surge de esta contradicción; pero, a la distancia, entre el sentido de pertenencia nacional o local y la participación activa en los estratos de comunicación y en el mundo global de los negocios, parece aumentar desmesuradamente. Este carácter mítico radicalizado del hibridismo, podrá ser explicado por el cruzamiento de las determinaciones y posibilidades reflexivas ofrecidas por la singularidad de los diferentes lugares. La escuela ha de ocupar o no el lugar contradictorio y múltiple que se le ofrece, en su carácter de herramienta ideológica, de fragua de estrategias personales y de visión de un espacio y tiempo proporcionadores de vivencias y de saberes en los que los estilos de vida emancipatorios se perciben en forma total.

Celia G. De Romani

BROCKBANK, Anne, MCGILL, Ian. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*; Ediciones Morata, Madrid, 2000.

La búsqueda de una mejora metodológica aplicable al aprendizaje superior lleva a los autores de este trabajo, Anne Brockbank e Ian McGill, a analizar modelos pedagógicos en vigor y sistematizar experiencias y reflexiones con vistas a una propuesta superadora que integre los aspectos ordenadores y espontáneos del estudiante, en el proceso del aprendizaje universitario.

La finalidad del trabajo, tal como se afirma en la Introducción del mismo, es no solamente la de capacitar a profesores y alumnos para lograr un resultado más eficaz, sino promover principalmente el *aprendizaje crítico* como tal. Mediante éste, tanto docente como alumno podrían intentar ir *más allá de lo dado*, explorando lo nuevo hasta hacerlo suelo conocido.

El libro consta de tres partes. En la primera se desarrolla el marco teórico que fundamenta los conceptos y valores vertidos en el orden práctico. Las dos restantes están referidas a la práctica del método en cuanto tal.

Fundamentos y principios

La exposición del marco teórico se inicia con una revisión de la historia y las principales filosofías del aprendizaje, los modelos teóricos y las metodologías de investigación, para pasar luego a las ideas actuales. En un rápido resumen del pensamiento tradicional se equipara el imaginario griego teoría/praxis, o pensamiento/praxis, al moderno dualismo cartesiano. Sobre la base única de la distinción iluminista mente/cuerpo, se deja de lado al espíritu como dimensión personal integradora. Los modelos considerados son citados a través de interpretaciones contemporáneas a los autores, como Ryle, G., (1967), Barnett, R., (1990) y otros.

El estudio se focaliza luego en las fuentes próximas de la propuesta desarrollada en el libro, particularmente en J.J. Rousseau y John Dewey, a quienes se considera como los revolucionarios artífices de la oposición al método tradicional. El centro se sitúa en *Democracy and Education*, de Dewey (1916), quien llamó la atención sobre la *reflexión* como factor necesario del método educativo que él enmarcaba en los difundidos cinco pasos básicos: situación real de problema; problema auténtico en tal situación; información y observación; indicación de soluciones; puesta a prueba de las ideas.

Otros autores más contemporáneos, convergentes en mayor o menor grado con la base teórica fundamental, son tenidos en cuenta en la formulación de principios metodológicos, en especial Skinner, B.F., (1954); Peters, R.S., (1965); Barnett, R., (1990); Brookfield, S., (1987).

El aprendizaje transformacional

La segunda parte traza en el inicio un cuadro general de la enseñanza superior actual, para abordar inmediatamente lo específico del *diálogo reflexivo* y la *facilitación* del mismo en las situaciones concretas de enseñanza.

El llamado **aprendizaje permanente**, o **aprendizaje crítico reflexivo**, requiere asumir en primer término lo que los autores denominan *creencias académicas*. Según éstas los docentes universitarios consideran que su rol principal es el de *facilitar* el aprendizaje transformacional, y no la simple transmisión de datos.

Este es el factor esencial del proceso que va desde el desarrollo profesional del docente que tiene en sus manos el instrumento educativo del pensamiento crítico reflexivo y lo ejerce, hasta la culminación del mismo en la *facilitación* posterior del desarrollo de la práctica reflexiva misma.

La función central *facilitante* se articula en tres niveles o instancias: el diálogo reflexivo con los colegas, el diálogo reflexivo con los alumnos - para el cual se aportan en el libro modelos de procedimientos en 5 aplicaciones- y la *facilitación* del enriquecimiento progresivo del método.

El aspecto *transformacional* al que se alude en la propuesta de aprendizaje reflexivo crítico, implica fundamentalmente un cambio en las relaciones entre docente y alumnos. Para entablar un diálogo reflexivo es necesario centrar la acción de aprendizaje en el alumno. La primera transformación por lo tanto es la del rol del docente quien, como ya se dijo, pasa de transmisor de contenidos a facilitador del diálogo. El proceso dialógico, en su interacción con el grupo y con el docente, permite al alumno comprender, apropiarse, modificar y trascender los significados del material con el cual está trabajando.

Es por tanto el docente quien deberá crear la situación adecuada, tanto en el intercambio interpersonal de los dialogantes, como en el ambiente grupal de trabajo reflexivo, para la adopción eficaz del método. A fin de colaborar con todos los aspectos prácticos de la *facilitación*, se aportan en el libro *técnicas básicas* respecto al entorno apropiado, el formato de grupo, preguntas, actitudes de escucha, actitudes del facilitador, control o expresión - según los casos- de la emoción en uno mismo y en los demás, las diversas situaciones de empatía o de conflicto entre el docente facilitador y el grupo, la interacción como centro del diálogo reflexivo, y la retroinformación que el mismo método favorece.

Por último, los autores ubican el método en un contexto práctico concreto en el que se recogen las contribuciones de profesionales, profesores, aprendices y otros actores de la enseñanza superior, a fin de facilitar el diálogo reflexivo en cuanto al aprendizaje, la supervisión y la acción de los mentores.

La reflexión superadora

Podría verse en la propuesta de Anne Brockbank e Ian McGill una ampliación efectiva de la pedagogía crítica al enfatizar el diálogo reflexivo entre profesor y alumno como centro del *aprendizaje transformacional*, el cual es visto a su vez como el sostén educativo de la construcción social del significado. Supera sin duda el vínculo externo con la información y se trascienden tanto las premisas de cualquier paradigma fijo de alumno, como los conocimientos eruditos del docente.

Se trata, en suma, de rescatar el valor intrínseco del carácter reflexivo, que consiste precisamente en una permanente y dinámica revisión constructiva de paradigmas y significados. Para lograr esto, se reconoce la necesidad de una apropiada relación entre docente y alumno. En ello se fundamenta el valor del método crítico reflexivo en la enseñanza universitaria, dado el sentido integrador práctico que el mismo puede aportar a la sociedad contemporánea.

Martha Pérez de Giuffré

FERNÁNDEZ, Luis Miguel. *Don Juan en el cine español. Hacia una teoría de la recreación fílmica*. Universidad de Santiago de Compostela, 2000, 234 págs.

Filólogo e historiador de la literatura, profesor de la Universidad de Salamanca, el autor se especializa en investigar la relación entre la literatura y el cine. La *recreación fílmica* de los mitos de la literatura española ha sido poco estudiada hasta el presente. El mito de Don Juan se analiza en esta obra con un enfoque novedoso, descubriendo, desde la teoría de los *polisistemas*, una creación nueva en cada obra cinematográfica que trata el tema. No sería adecuado hablar de “adaptaciones” de un texto literario, sino de una “igualdad entre lenguajes diferentes”. El cine y la literatura emplean códigos signícos disímiles. Al pasar de una estructura de significación a otra cambia la situación comunicacional entre el autor y su público, de modo similar a lo que sucede en las *traducciones* de un idioma a otro. La transformación se orienta hacia el sistema de llegada: conviene referirse a una “recreación” que tiene como marco de referencia un nuevo sistema.

La teoría de los *polisistemas*, muy fecunda para los historiadores de la literatura, fue presentada por un profesor de la Universidad de Tel-Aviv, *Itamar Even-Zohar*, en los años sesenta. Junto con *Gideon Toury* y *José Lambert* la relacionaron en un comienzo con la *traducción literaria*. Mediante su neologismo *Even-Zohar* desea poner de manifiesto su desacuerdo con el concepto de “sistema” del estructuralismo francés de *Saussure*. El *Funcionalismo Dinámico* del pensador israelí destaca la heterogeneidad y la dinámica de las relaciones diacrónicas, además de las sincrónicas, dando como resultado una serie de elementos estratificados que

constituyen el polisistema. Las relaciones no permanecen en una situación invariable, pueden cambiar a lo largo del tiempo, debido a tensiones internas entre los estratos, desplazándose, por ejemplo, del centro a la periferia y viceversa.

El mito de Don Juan reúne sus orígenes indiscernibles en el tiempo y su nacimiento literario atribuido a Tirso de Molina en el s. XVII. Emparentado con los mitos antiguos de tradición oral, de incuestionada polivalencia significativa, su compleja estructura contiene desde el principio el enfrentamiento del hombre con el misterio del más allá. Tres *invariantes*, el Muerto, el grupo femenino y el héroe, revelan a través de sus recreaciones literarias la influencia del momento histórico en la obra y los valores de la sociedad respectiva. Aparece un proceso de *desmitificación* en la medida que uno o más de estas características desaparecen, y de *remitificación* cuando se devuelven al mito sus invariantes. Don Juan significa siempre *"la captura del instante, el ir de un lugar a otro y de los brazos de una mujer a los de la siguiente sin tiempo para reflexionar, dominado por la improvisación y la inmediatez de cada conquista que lo lleva a combatir toda idea de permanencia o de eternidad."*

En Occidente se conocen más de cincuenta versiones cinematográficas del tema, dieciseis de ellas provenientes de España, cuyo texto literario de partida será, en su mayoría, el *Don Juan Tenorio* de Zorrilla, si bien en otros casos como autor de referencia se señala a *Molière*. Los primeros dos filmes se estrenan en Barcelona, en 1910 y en 1922, ambos de la autoría de Ricardo de Baños. El corpus resultante de los filmes dramáticos llega al año 1990, con *Don Juan, mi querido fantasma*, de Antonio Mercero. Con su estudio J.M.Fernández señala las tendencias del lenguaje de la imagen, sus posibilidades, sus prioridades sobre el literario, al mismo tiempo que influencias del momento cultural hispano. El capítulo quinto está dedicado exclusivamente a las versiones burlescas del Don Juan, para detallar en el anexo las fichas de las películas conservadas.

Estamos frente a una investigación seria, original, ilustrada, un trabajo sumamente interesante para el estudioso tanto de la literatura como del cine.

Eva Barnaky de Proasi

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger, y MOTTA, Raúl Domingo. *Educación en la Era Planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO, Universidad de Valladolid, e Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo de la Universidad del Salvador. Valladolid. 2002. 98 págs.

De acuerdo con algunas corrientes de opinión, es posible percibir en algunos

sectores de la sociedad y en ciertos individuos la insatisfacción que les causa su propio pensamiento por la visión borrosa que les transmite cuando intentan una más plena comprensión del mundo actual. Según este parecer, las pautas para un directo, unilateral y supuestamente infalible modo de pensar no permiten, sin embargo, aprehender fenómenos inéditos, multidimensionales, que, por su dinámica planetaria, en una nueva etapa cualitativa de la evolución humana, desbordan, sin anularlas, las leyes clásicas de la razón. La necesidad de crear un instrumento cognitivo apropiado para adentrarse, entender y actuar en ese proceso de más alta hominización se ha convertido en una de las urgencias prioritarias de nuestro tiempo. Este libro aporta el camino (el pensamiento complejo siempre es camino creado a cada paso) hacia la elaboración de ese instrumento, focalizando su cometido en la base de todo el problema: la educación.

La obra, escrita por tres autores, presenta, sin embargo, una notable unidad estilística y conceptual que describe, sin incurrir en hiatos expositivos, la índole sutil del pensamiento complejo. La ideación de ese nuevo modo de pensar, concebido para crear una futura civilización planetaria sostenida por la "unidad múltiple", suele, a veces, no ser entendido en toda su significación, lo que genera comentarios confusos que debilitan su expansión y desdibujan su sentido creador. Este libro pone fin a ese tipo de incomprensiones, y con mano segura —reveladora de una profunda meditación sobre el conocimiento— traza una síntesis, cuya lectura permitirá a quien la aborde saber cabalmente de qué se habla cuando se habla de pensamiento complejo. Pero, además, lo iniciará en una aventura fascinante, porque le permitirá practicarlo.

En efecto, aquí están los métodos, las estrategias, los caminos, los principios, la historia y la actitud mental y espiritual imprescindibles para ejercitar este pensamiento abierto y plural, ajeno a todo lo simplificador del pensar; un pensamiento donde el tercero excluido de la ortodoxia aquí está, en cierto modo, incluido; una reflexión que no reniega de la epistemología tradicional, sino que la incorpora y la amplía, un pensar cuyo fundamento es la ausencia de todo fundamento, asistido por la tolerante convicción de que todo saber está siempre incompleto, teñido de error e incertidumbre. En definitiva, una postura ética del intelecto que, al sumar al tajante pensamiento lineal ubicuas potencias de la sensibilidad e intuición humanas hará posible "un nuevo nacimiento del hombre".

La empresa es ambiciosa, por cierto, y, tal vez, imposible fuera de los flexibles esquemas educativos que genera el pensamiento complejo, tal como aquí están explicitados como método de aprendizaje y enseñanza para "civilizar a la civilización". Por eso, la obra —presentada con un diseño armónico y transparente que facilita la plena atención requerida por esta lectura— está especialmente dirigida a los educadores, sin que esto mengüe el interés que puede despertar en quien busque superar las limitaciones de un racionalismo estrecho.

El trabajo responde a un pedido que hizo la UNESCO a la Cátedra Itinerante UNESCO "Edgar Morin" para el Pensamiento Complejo. Era propósito de la entidad de las Naciones Unidas tener condensadas en un texto las experiencias de formación y debate que fue acumulando esa escuela viajera bajo la inspiración de "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", obra del pensador francés que da nombre y orienta tal magisterio.

Así nació este libro. Los tres caudalosos ríos que lo componen –el Método, la Complejidad del Pensamiento Complejo y los Desafíos en la Era Planetaria– confluyen en un espacio final donde los autores trazan los lineamientos educativos para plasmar aquellas ideas en una sociedad que abarque al mundo. Esta es la parte culminante de la obra que descuella por su incitante originalidad desarrollada a lo largo de seis ejes estratégicos, seis ejes directrices y seis principios. Cada uno de ellos permite ver en acción (y así aprehenderla) esta forma de pensar que, con su singular estilo, va dejando a la vista nociones ensambladas de un nuevo mundo sin crueldades, más intenso y humano. Aluden a una mundología de la vida cotidiana y a la continuidad de la hominización; proponen estrategias para la vida, junto con la ampliación de las autonomías individuales y el crecimiento de la participación comunitaria, (más "ego" y menos egoísmo"); invitan a repensar y problematizar el desarrollo, a vivir con comprensión, solidaridad y compasión: promueven nuevas entidades planetarias, y estimulan el despertar de los fermentos civilizatorios femeninos, juveniles, multiétnicos y multiculturales del patrimonio humano.

Esta somera enumeración es apenas un perfil incompleto –sólo algunos puntos focales– de la riqueza que contiene esta parte de la obra que, por último, revela en el "eros" la palabra y el espíritu que harán posible tal educación con sus benéficos resultados. Y dicen los autores que los modos de llevar a la práctica y encarnar esa palabra y ese espíritu en la sociedad no se encontrarán en ningún manual. Es verdad. Pero es posible afirmar también que los senderos para llegar a esa meta se hallan, sí, en este libro. Solo hay que transitarlos.

Miguel Ángel Gori