

Actualidad bibliográfica

"Abstracts" sobre libros de temas educacionales

AGUDO de CORSICO,
(Celia)-MANACORDA de
ROSETTI, (Mabel).

*Interacción lingüística; entre
maestros y alumnos.*

Buenos Aires, A-Z editora, 1994.

Por Sara Ali Jafella

Desde un marco conceptual orientador -que las autoras toman de la propuesta sociolingüística de Basil Bernstein-, la interacción lingüística es motivo de investigaciones de campo y de análisis críticos, realizados desde una detenida observación del uso de la lengua en las diferentes instancias de la relación pedagógica, a nivel áulico. En la «Advertencia Preliminar» se ordenan las principales acciones llevadas a cabo en el proceso de la investigación, que respondió a un programa patrocinado por Unesco (1970) y renovado por las autoras en esta edición. El objetivo central propone establecer los rasgos que caracterizan la interacción lingüística

en los primeros grados del nivel primario, explicitar aspectos relativos a la conducta ejercida por la maestra y establecer las incidencias de tales acciones sobre el rendimiento escolar de los alumnos. Algunos de los ítems ordenadores del trabajo fueron: el nivel económico de los alumnos; el nivel intelectual; el rendimiento escolar; el desempeño en el uso de la lengua; su *status* dentro del grupo de pares. Un amplio espacio de reflexión se concedió a los aspectos metodológicos. Con respecto a los resultados, se indican conclusiones de interés alcanzadas en la fase descriptiva, tanto con relación a los caracteres de los grupos estudiados, como con respecto a los ensayos de implementación curricular. Las metas obtenidas sirvieron para apoyar un alto número de supuestos de la investigación. Tales resultados fueron incorporados a partir de la década del '80 a los textos escolares. En la actualidad las autoras propician la continuidad de la línea investigativa iniciada.

CAGGIANO, María
Amanda- SEMPÉ, María
Carlota. *América. Prehistoria y
geopolítica.*

Buenos Aires, TEA Tipográfica
Editoria Argentina, 1994.

Aunque esta obra corresponde a la antropología cultural se la incluyó en esta bibliografía por la relación que guarda con algunas problemáticas educacionales ("endoculturación"). Sus autoras son profesoras-investigadoras de la UNLP.

Por Sara Ali Jafella

El vínculo inseparable entre «hombre-cultura» es el punto de partida del análisis crítico y de la confrontación entre investigación antropológica y procesos sociopolíticos que promovieron la configuración de las diferentes culturas americanas. Desde ese lugar queda instalada la presente investigación en el estatuto epistemológico de las ciencias sociales. La interdisciplinariedad es una de sus características. El surgimiento de las sociedades políticas en América (referida especialmente a América del Sur) es estudiado desde la urdimbre de diversas disciplinas: sociología, antropología, arqueología, prehistoria e historia. El enfoque epistemológico da lugar a tres perspectivas: a) conformación de entidades socio-culturales en diversas regiones americanas; b) referencias a las transformaciones geológicas del ecosistema

natural del continente donde se produjeron tales enclaves de cultura; c) procesos de irrupción de una historia que, en el ábaco temporal de Occidente, marcó la llegada de los europeos en el siglo XV, con el descubrimiento de América. En la Introducción, una frase de las autoras refleja esa irrupción como una marca que, de alguna manera, sesga la historia: «De hombres en esencia creadores, han pasado a ser espectadores de una realidad que los supera»(pág. 6). La obra - con ilustraciones que enriquecen la impecable edición- concilia su valor científico con la formulación didáctica de sus propuestas.

CONTRERAS DOMINGO,
José. *La autonomía del
profesorado.*
Madrid, Ediciones Morata, 1997.

Por Sara Ali Jafella

El actual contexto histórico de fines del milenio, signado por las aristas contradictorias de la globalización, privilegia en el campo disciplinar de la pedagogía un tema tan recurrente hoy en Argentina como en España: la formación de profesores. En la Primera Parte, (Caps. I, II y III) se investiga acerca del debate sobre la proletarización del profesorado, la retórica del profesionalismo y sus ambigüedades y los valores del oficio educativo en el plano de la obligación moral y del compromiso con la comunidad. La Segunda Parte, (Caps. IV, V y VI) pre-

senta los caracteres de diversos modelos docentes: el profesional técnico, el profesional reflexivo y los procesos y contradicciones que se suscitaron hasta el alcance del modelo de profesor como intelectual crítico (Giroux). En correspondencia con este último contexto, el autor dedica un espacio al "fundamento habermasiano de la reflexión crítica" y a la doble problemática "autonomía - emancipación". La Tercera Parte ("La autonomía y su contexto") analiza problemáticas que se tornan comunes al lenguaje de la formación de profesores: profesionalización (Cap. VI), claves de la autonomía profesional del profesorado (Cap. VII), políticas educativas y autonomía profesional del profesorado (Cap. VIII). Es probable que en el espectro mundial de fragmentaciones y rupturas, el retorno a una educación institucional democrática -y a un profesor como intelectual hacedor de la cotidiana *praxis* educativa y gestador de reflexiones acerca de esa práctica- se reconstruya como fuente de nuevos presagios de sostén científico, tecnológico y ético social.

CULLEN (Carlos A.) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* Buenos Aires, Paidós, 1997.

Por Sara Ali Jafella

Las temáticas centrales del libro corresponden a enfoques de la filo-

sofía de la educación y de otros espacios pedagógicos. El título presenta una suerte de metáfora en alusión a las obras de filosofía crítica de Kant, aunque el autor no hace referencia directa al sentido de la racionalidad ilustrada de este filósofo. Sin embargo, en el epílogo del libro -y con respecto a la relación entre educación y sociedad- sostiene: "Se trata de proponer una metáfora, las nuevas fronteras, en torno al territorio educativo.(...) La metáfora, como enseña Paul Ricoeur, (...) es un intento de producir una 'innovación semántica' a partir de un 'choque' entre un sentido primero y un sentido segundo, abierto desde ahí" (pág.253). Inicia la obra una "Introducción al campo problemático de la filosofía de la educación", en la que presenta a esta última con el sesgo de una obturación a su tradicional concepto y una apelación a "la desnudez del nombre" -en una nueva metáfora tomada de la conocida novela medievalista de Umberto Eco-. Con respecto al "sujeto", Cullen se refiere a su deconstrucción como sujeto "defondado", en una suerte de desgarramiento semántico. La irrupción de un sujeto de vestiduras postmodernas propicia una cierta fragmentación entre las reflexiones preliminares y los contenidos nucleares y posteriores de la obra. En la Primera Parte aborda problemas referidos a "pensar los fundamentos del currículo", a contenidos educativos y al debate epistemológico y la formación de competencias. La Segunda Parte se

refiere a las relaciones entre educación y valores en el contexto sociopolítico ("crisis del Estado") y de la educación institucional ("la escuela como vigencia de lo público"). La propuesta explícita de la obra está referida a la *crítica del conocimiento* desde un enfoque pedagógico, a la práctica docente y a las razones que conducen a conceder a esa práctica una significación racional.

DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs.As., Paidós, 1995.

Por Sara Ali Jafella

La autora presenta las diversas tradiciones que sobre formación docente tuvieron lugar en América Latina. Ellas son: normalizadora-disciplinaria, académica y eficientista. A ellas opone las "tendencias no consolidadas en tradiciones", entre las cuales ubica a la escuela activa de Dewey y Kilpatrick. Considera a la formación docente como una permanente construcción epistémica y social, que interrelaciona demandas socioculturales y necesidades subyacentes, válidas con respecto a la población escolar y al propio sistema educativo. En otros capítulos se refiere a las oposiciones que se construyen y deconstruyen en el espacio docente, entre las que se destacan: poder y control frente a autonomía; problemáticas institu-

cionales de formación docente y contextos políticos. En un último capítulo estudia los diversos campos de tensiones que se generan en virtud de la conflictividad de la temática analizada; tales campos se refieren a teoría-práctica; objetivo y subjetivo; pensamiento y acción; individuo y grupo; docentes y estudiantes como "adultos y trabajadores". La obra presenta una perspectiva de construcción de nuevas problemáticas sobre el tema. Con respecto a sus propuestas actuales sobre modelos de formación docente no retoma su apertura hacia paradigmas alternativos, expuesta en un anterior artículo «Modelos de formación docente en el contexto de latinoamericano» (1991) (*Revista argentina de educación*, Bs.As., No.15): la "pedagogía crítico-social de los contenidos" de corte histórico-culturalista y el modelo "hermenéutico-participativo", representado por pedagogos latinoamericanos y fundamentados en la sociedad democrática.

MC LAREN, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs As., Rep. Argentina, Aiqué Grupo Editor, 1994.

Por Sara Ali Jafella

La «teoría crítica», pensamiento cuestionador de la actual sociedad finisecular, extiende su problemática al campo pedagógico. El autor

(colaborador en pedagogía de Henry Giroux, E.E.U.U.), expone una investigación -con caracteres de ensayo-, acerca de las interrelaciones entre la educación y la heterogeneidad de actuales problemáticas culturales (feminismo, etnografía, lenguajes populares, regionalismos, subjetividad y otras expresiones de rupturas y disociaciones); ellas son reflejo de nuevos discursos en pugna contra la uniformización de la cultura occidental. Las nuevas culturas fragmentarias aun no han podido configurar significación propia, amenazadas por formas de colonización provenientes del poder político y económico en las sociedades del capitalismo tardío. Desde una postura que rechaza la herencia cultural de la historia europea -en cuanto ella legitima unívocamente «las Grandes Obras del Mundo Occidental»-, McLaren hace ingresar propuestas filosóficas provenientes de la postmodernidad, aunque señala los riesgos y las carencias en los discursos de algunos de sus representantes. Entre estas últimas menciona la falta de reconocimiento de la diversidad de paradigmas, de las perspectivas feministas, del lector como entidad histórica y de un discurso crítico de la vida pública. Los dos últimos capítulos de la obra están dedicados a temáticas sobre "política de la sexualidad" y sobre los medios masivos de comunicación.

MAZZARELLO, Néstor.
Didáctica general; del marco teórico al práctico.

La Plata, Servicop, 1992.

Por Sara Ali Jafella

La obra está integrada por tres módulos. En la «Introducción», el autor expresa las motivaciones que lo condujeron a la elaboración de estas propuestas y los objetivos perseguidos. Su propósito general es adecuar los caracteres de la disciplina didáctica al marco teórico de la teoría de sistemas. Por otra parte, se incluyen artículos de otros especialistas. Los módulos son: I.»Fundamentos de una teoría sistémica de la Didáctica y el fortalecimiento de la profesión del didacta». II.»La acción didáctica y sus subsistemas básicos: comunicación, enseñanza, aprendizaje». III.»Estrategias de alcance y de verificación de los efectos». El módulo I toma como referentes principales a la didáctica como profesión, dando lugar a aspectos específicos sobre enfoques didácticos en el área de la educación física; trata, además, aspectos relativos a la teoría de sistemas. En el módulo II se refiere a comunicación y lenguaje, aprendizaje, motivación, categorías sistémicas, el rol del profesor y aspectos de la práctica. El módulo III analiza el planeamiento, la evaluación y lo que denomina «formas sistémicas de organización curricular».

PAVIGLIANITTI, Norma-
NOSIGLIA, María Catalina-
MARQUINA, Mónica.

Recomposición

*neoconservadora. Lugar
afectado: la universidad.*

Bs.As., Inst.de Investig. en Cs.de
la Educación, Miño y Dávila
editores, 1996. Colecc. Crítica y
debate.

Por Sara Ali Jafella

La obra responde estrictamente al nombre de la colección, en el nivel y "lugar afectado": la universidad pública. La impronta "crítica y debate" ha construido el horizonte de las investigaciones sobre política educativa de Norma Paviglianitti -a quien rendimos homenaje a su memoria en esta instancia-. La presentación del escenario de la problemática universitaria de mediados de los años sesenta muestra los fuertes estigmas de avasallamiento que sufriera la autonomía de la universidad nacional, a través de frecuentes intervenciones por parte de los gobiernos de facto que asolaron las instituciones democráticas. Se trata del comienzo de un cambio en la institución que, a partir de ese escenario político, "varió significativamente en las tres últimas décadas". El reingreso a la democracia no ha podido restaurar todos los principios fundacionales de la universidad pública en razón de la hegemonía política y económica alcanzada por el actual

neoconservadurismo. La obra se divide en tres partes: I. El contexto, en el que se presentan las consecuencias de la crisis del Estado de Bienestar y la apertura de una recomposición neoconservadora en la política mundial. Expone, además, las tendencias y modelos de desarrollo universitario en los contextos argentino y latinoamericano. II. El proceso de configuración de la actual reconversión universitaria, con estudios de las coautoras Nosiglia y Marquina sobre la política universitaria del Gobierno Nacional (1989-1993) y con posterioridad a la Ley Federal de Educación. III. La Ley de Educación Superior en debate, donde las autoras analizan los anteproyectos y el proyecto de Ley y su tratamiento parlamentario, así como los nuevos temas "incorporados en la agenda de la política universitaria de los '90". IV. La incidencia de las propuestas del Banco Mundial en la reconversión universitaria, que reflexiona sobre los alcances institucionales y económicos de este organismo en los países en vías de desarrollo y la conflictiva problemática del financiamiento de la educación superior.

Dussel, Inés; Finocchio,
Silvia y Gojman, Silvia.
*Haciendo memoria en el país del
Nunca Más.*
Buenos Aires, EUDEBA, 1997.

por Gonzalo de Amézola

Dentro de los cambios establecidos por la *transformación educativa*, uno de los más provocativos es el referido a la incorporación de la historia argentina reciente a la curricula. Si bien estos contenidos no estaban totalmente ausentes de la enseñanza, se restringían a poco más que a sobrevolar rápidamente algunos acontecimientos de las últimas décadas de nuestro pasado y, a medida que se le comenzaban a pisar los talones al presente, se limitaba el *racconto* a una enumeración aséptica de presidentes. Por otra parte, el hecho de que estos temas estuvieran ubicados al final del año facilitaba las maniobras elusivas y permitía que las más de las veces ni siquiera esos modestos propósitos se cumplieran. Usualmente, noviembre tocaba el gong del último round del ciclo lectivo sin que la historia reciente hubiera cruzado guantes con los alumnos. El pasado cercano suele ser molesto y, si se puede, es prudente eludirlo.

El propósito declarado de enfatizar el estudio de los tiempos actuales es que una mayor dosis de historia reciente permitirá a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les ha tocado vivir. Esto

ha abierto una polémica acerca del valor educativo de la historia más alejada en el tiempo pero que ha dejado una fuerte impronta en nuestro presente (pensemos, por caso, si puede comprenderse cómo es hoy América Latina sin conocer la historia del período colonial), que excede el propósito de esta reseña. Sin embargo, es necesario señalar que, tratando de superar una discusión sin matices, la incorporación (no excluyente) del estudio de nuestro pasado inmediato no sólo es conveniente sino también necesaria.

Los aires de cambio que traía la reforma fueron rápidamente percibidos por las editoriales. A partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993, la industria editorial vislumbró el cambio en los contenidos que se concretó definitivamente con la aprobación de los CBC para la Educación General Básica. A partir de ese momento, los manuales apuntaron con mayor énfasis a la historia reciente y se incorporaron nuevos autores - en su mayoría jóvenes - provenientes del campo académico. Otros dos fenómenos acompañaron a los anteriores. Si antes los libros de texto tenían una vigencia casi ilimitada (sólo basta recordar a Astolfi o a Ibáñez), ahora su vida útil en el mercado es de un promedio de tres años y los autores individuales son usualmente reemplazados por equipos. Por otra parte, además de los textos escolares, también han aparecido selecciones documentales que brindan múltiples posibilidades

para trabajar en el aula y algunas obras que, como la que comentamos, exceden las fronteras de los manuales.

El libro de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman se destaca por la originalidad de su concepción y por lo ambicioso de sus objetivos. Por una parte, por la idea de la que parten las autoras: la búsqueda de caminos que permitan utilizar en la escuela el *Nunca más*. Como dice Beatriz Sarlo en *Página/30* de agosto del 97, "La Argentina de la transición democrática tuvo su gran libro: los documentos sobre la represión que la CONADEP publicó con el título de *Nunca más*. Este es sin duda el libro de la memoria. Pero precisamente por eso es un libro extremadamente difícil y muy duro."

Este, sin embargo, no es el único problema. Las relaciones entre distintos aspectos del pasado y del presente tienen un interés básico para la Historia y son parte esencial de la importancia de nuestra asignatura en el currículum. El concepto de «conciencia histórica», desarrollado básicamente por los pedagogos alemanes, se refiere a cómo la configuración que cada persona tiene del pasado influye decisivamente en sus actitudes y acciones actuales.

Sin embargo, que esta relación alcance sus manifestaciones más complejas está dificultada - los docentes lo sabemos - por una brecha invisible. En *Historia del siglo XX*, Eric Hobsbawm plantea el caso de esta manera: «La destrucción del

pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven.» (P. 13) Más adelante, Hobsbawm introduce otro concepto muy sugestivo acerca de cómo para las personas de más edad y otra formación, «el pasado es indestructible... porque el pasado forma parte del entramado de nuestra vida...» "Para el autor del presente libro", dice, "el 30 de enero de 1933 no es una fecha arbitraria en la que Hitler accedió al cargo de canciller en Alemania, sino una tarde de invierno en Berlín en que un joven de quince años, acompañado de su hermana pequeña, recorría el camino que le conducía desde su escuela en Wilmersdorf, hacia su casa en Halensee, y que en un punto cualquiera del trayecto leyó el titular de la noticia. Todavía lo veo como en un sueño". (P. 14)

Esta doble cuestión del «presente permanente» de los jóvenes y el «pasado indestructible» de los adultos tiene implicancias didácticas cuando tenemos que explicar a nuestros alumnos temas que para nosotros siguen de alguna manera abiertos y para ellos son de una existencia casi tan brumosa como la Querrela de las Investiduras. Este abismo in-

visible entre profesores y estudiantes es una de las barreras más difíciles de superar cuando nos ocupamos de la historia argentina reciente. El 25 de mayo de 1973, el 24 de marzo del '76, el 2 de abril del 82 son fechas muy presentes para los unos y de escasa o ninguna significación para la mayoría de los otros. Perón, Lanusse y Videla son figuras que se pierden en la noche de los tiempos.

Dussell, Finchio y Gojman son conscientes de estas dificultades. No se debe ser ingenuo con el interés espontáneo que esta temática pueda despertar en los alumnos. La brecha generacional y las distintas formas en las que estos acontecimientos nos involucran hacen necesario un trabajo que será muchas veces duro. Un peligro latente es la vanalización del pasado a la que puede contribuir la retórica *bien pensante*. Como advierten las autoras, una consecuencia no querida de un tratamiento superficial del tema es que se transforme en una simple "película de terror". Por el contrario, es necesario que la palabra justa reemplace a los adjetivos. Como decía Primo Levi, que durante años recorrió las escuelas de Italia para explicar a los alumnos que quisieran escucharlo cómo resultó posible el Holocausto, del que había sido una de sus víctimas: "Quizá no se pueda comprender lo que sucedió o no se deba comprender lo que sucedió, porque comprender es justificar. No podemos comprender el odio nazi, pero podemos comprender dónde nace ese odio. Sin com-

prender es imposible. Conocer es necesario."

En el prólogo de su obra las autoras explican el porqué de las cuatro secciones en las que se divide, a las que piensan como "puertas de entrada" al informe de la CONADEP: "Los capítulos comprenden una revisión de la historia de nuestro país en nuestro siglo, y especialmente del período dictatorial 1976-1983 (cap. 1); una discusión sobre los jóvenes, en tanto objeto principal de la represión y de la juventud actual (cap. 2); una reflexión sobre la violencia y la tolerancia en el mundo y en nuestro país (cap. 3); y una relación entre la memoria y el olvido que apunta a revisar las formas en que se ha recuperado el pasado reciente desde 1983 (cap. 4)." (P. X) Estas "puertas de entrada" se cuidan muy bien de ser retóricas. A lo largo del libro, fotografías, artículos periodísticos, letras de rock (las que daban testimonio del Proceso - como las de Charly García - y las que nos hablan de sus secuelas - como las de *Actitud María Marta*), historietas, etc., procuran con éxito reconstruir la vida cotidiana de los *años de plomo*. La vía fundamental de conocimiento propuesta está en la resolución por los alumnos de numerosas actividades, cuya realización promueve la reflexión sobre los distintos problemas planteados. Simultáneamente, fragmentos de obras de destacados autores que se han ocupado de la época brindan visiones contrapuestas de los distintos sucesos. Los docentes cuentan también con una

serie de herramientas para profundizar los temas, como una completa pero no abrumadora bibliografía por cada capítulo, una nómina de obras literarias que se ocupan del período y un listado de los principales testimonios en defensa de los derechos humanos realizados durante la dictadura.

¿Para qué la historia reciente?, se preguntan las autoras de *Haciendo memoria...* Para construir otra relación con el pasado reciente, para hacer memoria *en y desde* la escuela, concluyen.

Este propósito es el principal objetivo de la enseñanza del pasado cercano. Y no es una finalidad poco ambiciosa. En un artículo publicado en *La Nación* en febrero de 1995, Umberto Eco al interrogarse por las nociones imprecisas de muchos jóvenes y personas de mediana edad acerca de los acontecimientos desarrollados en Italia entre 1943 y 1945 y el enfrentamiento entre totalitarismo y democracia dice: «La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producida en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual tenemos, de un lado, la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos

faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada, a la que quizás pudo haber entregado la escuela, no tanto con el último capítulo de los manuales de historia, sino con una más intensa educación cívica...»

Tal vez como en ningún otro caso, los problemas de «qué Historia enseñar» y de «para qué enseñar Historia», están inexorablemente ligados. Y en esta problemática, *Haciendo memoria en el país del Nunca Más* es un aporte invaluable. Como dice Carlos Altamirano en *Punto de vista* de abril del 96: «¿Qué ha sucedido? ¿Por qué sucedió? ¿Cómo ha podido suceder?... Hanna Arendt escribió que la mayor parte de la vida adulta de una generación de alemanes, la suya, había vivido bajo el peso de esas preguntas. Son preguntas elementales - como lo fueron bajo la última dictadura argentina las preguntas de las madres de los 'desaparecidos'. En lo relativo a nuestro pasado reciente, si no queremos cerrar los ojos ante la fractura por la que un día se precipitó el terror estatal, no creo que podamos formular preguntas más rigurosas que esas. Tal vez no haya que esperar preguntas últimas, definitivas (en Alemania el debate sigue abierto). Pero la voluntad de mantener la interrogación y de mantenerla como exigencia de una vida pública democrática, no será indiferente al carácter de la sociedad en que los argentinos vayamos a vivir.»

MONTERDE Jose Enrique.
1986. *Cine, Historia y Enseñanza*.

Barcelona, Laia.

Prof.. María C. Garriga

La cultura audiovisual al exigir el desarrollo de nuevas competencias en los alumnos supone un desafío para la escuela. Cómo hacer de los medios audiovisuales una herramienta para el trabajo reflexivo y no un mecanismo de entretenimiento o de «pedagogía light», como dice G. Obiols? Dar respuesta a este interrogante no es tarea fácil, y se complica aún más si la disciplina en cuestión es la Historia. En una sociedad que prioriza el presente como «bisagra» al tiempo futuro, olvidando al presente como «bisagra» hacia el pasado para construir una cultura que tenga que ver con la memoria y con la Historia (Beatriz Sarlo. Propuesta Educativa, diciembre 1994), cómo recuperar el valor explicativo del pasado?

Es a estas preguntas que intenta responder Jose E. Monterde en *Cine, Historia y Enseñanza*. La propuesta apunta a que los docentes cuenten con una referencia a partir de la cual poder establecer su propia reflexión sobre las posibilidades que ofrecen los medios audiovisuales y, especialmente, sobre el sentido del empleo del Cine en la didáctica de la Historia.

El principal destinatario es el historiador en su doble faceta, docente e investigadora, pues en ambas pue-

de verse afectado por el hecho de que los films sean una vía idónea tanto para el conocimiento de la historia reciente como para la producción de un discurso sobre el pasado, «no en la vía tradicional del texto escrito sino por la sugerencia fascinadora de las imágenes en movimiento».

Se trata de «poder integrar buena parte de lo ya dicho en el ámbito de las relaciones entre Cine e Historia de una forma fluida y en todo caso buscar la mayor originalidad en la estructura de presentación de las diferentes partes del tema, con la perspectiva también de que esa misma estructura se constituya en orientación sobre las formas de aproximarse al análisis del Cine desde la Historia.» (pg.6)

El libro se compone de un corpus teórico y una serie de apéndices de orientación práctica, que pretenden sentar las bases para una referencia común desde la que cada cual pueda seguir su propia vía investigadora, y no una colección de recetas para el buen uso del cine en la enseñanza de la Historia.

En primer término se define al Cine como un medio de comunicación de masas, un hecho de lenguaje, un sistema industrial y un lugar de concentración interdisciplinaria.

En ese contexto el autor afirma: «... ante todo consideramos al film como lugar del discurso y en este sentido no tiene por qué quedar en posición de desmerecimiento en relación con una Historia que también es ante todo discurso, que a veces

también es arte literario y en ocasiones aspira (sólo aspira) a ser ciencia.» Afirmación que lo coloca en la perspectiva historiográfica que ubica a la narración como el objeto de estudio de la Historia.

En el debate producido entre los historiadores de los campos en cuestión, el estructural, que privilegia la explicación, y el narrativo, que reivindica la Historia como narración en una vuelta a lo particular, Peter Burke propone ir más allá de las dos posiciones opuestas hasta alcanzar una síntesis. En esa búsqueda aproxima la Historia al Cine: «Las escenas retrospectivas, los montajes paralelos y la alternancia de escena y relato son técnicas cinematográficas (o, en realidad, literarias) que pueden emplearse de manera superficial más para deslumbrar que para iluminar, pero también podrían ayudar a los historiadores en su difícil tarea de revelar las relaciones entre acontecimientos y estructuras y presentar puntos de vista múltiples.» (BURKE P. (comp.). 1993. Formas de Hacer Historia. Madrid, Alianza. Pag. 305).

Si bien la afirmación sobre el carácter discursivo y no científico de la Historia es sumamente discutible, se abren numerosas vías para la reflexión de los docentes sobre el uso del Cine en la didáctica de la Historia.

El film, convertido en testimonio para quien sepa interrogarlo, adquiere el carácter de revelador de una visión del mundo. Para analizar como funciona el reflejo socio-histó-

rico se proponen como ejes los definidos por Sorlin en *Sociología del Cine*: 1) las relaciones manifiestas, inscriptas en el universo ficticio del film; 2) las relaciones implícitas con el fuera de campo (espacio virtual) sugeridas explícitamente o dejadas a la apreciación del público y 3) las relaciones organizadas por el film entre el público y la pantalla.

El cine histórico es «aquél donde la Historia se hace problema, donde ella es el tema mismo del film y no el fondo de una intriga transponible a cualquier otro concepto». (Frederick Vitoux, pg.69).

La ideología, el imaginario colectivo, los autores, las censuras, los públicos y la crítica son los elementos considerados claves para el análisis del film como discurso histórico. Desentrañar ese discurso implica el planteo de una serie de interrogantes: «qué hechos se seleccionan? Cómo se desarrollan en el film? Qué conexiones entre ellos se muestran?», a partir de los cuales aparece la interpretación. Además de su discurso explícito presenta otro implícito, subordinado a la contemporaneidad de la producción, como testimonio de la sociedad que lo produce y consume, reforzándose así el carácter actual de cualquier reflexión histórica y trazando, al mismo tiempo, una vía de comprensión de la función y uso ideológico-propagandístico de la representación histórica en un momento dado, como reafirmación de esas funciones o como denuncia y, paralelamente a la capacidad actualizadora

del pasado, permite la crítica del presente.

Los signos filmico-históricos (situación temporal y geográfica, comprensión de la trama, vinculación con el discurso histórico extracine, etc.) deberán ser claramente identificables por parte del espectador, sujeto predilecto de todo análisis filmico.

Al abordar el Cine y el trabajo histórico dos cuestiones son importantes: la confrontación entre el Cine y la memoria y entre ambos y la Historia, y el papel del cine en el conocimiento de la Historia.

La primera cuestión discurre por cuatro vías: 1) como simple registro testimonial; 2) como confrontación más o menos productiva; 3) como lugar de creación de memoria y 4) como reflexión fílmica sobre sus mecanismos de funcionamiento. Teniendo siempre en cuenta que la memoria no es homogénea sino que presenta diversos estratos, la personal, la familiar, la histórica, que en buena parte coincidirá con la colectiva, y la mítica. Y a partir del auge que en los últimos años ha tomado la historia oral el cine ocupa un lugar preferente como registro de esa memoria oral.

La segunda cuestión dependerá no sólo de aquello que dice el film por sí mismo, sino de las preguntas pertinentes del historiador.

El capítulo 5 ofrece una tipología subdividida en dos apartados» 1) cine no ficcional (o documental) y 2) cine ficcional (o argumental). Estableciéndose, también, las rela-

ciones entre cine histórico y géneros cinematográficos con la intención de contribuir al debate sobre su adscripción genérica. Tipología que queda solo en clasificación.

El capítulo 6, referido a la aplicación didáctica, enfatiza sobre la necesaria complementación de la enseñanza de la Historia como investigación con la producción de algún discurso histórico por parte del alumno, actividad que no puede ignorar las posibilidades de los medios audiovisuales como lugar de enunciación del discurso histórico. Todo lo cual requiere del profesorado la posesión de una serie de conocimientos sobre las características propias de cada medio en función de su aplicación en el aula, las virtudes en relación con la enseñanza de la Historia y las formas de trabajo con esos materiales y, especialmente, la confrontación con la práctica tradicional y la necesidad de la interdisciplinariedad. No se trata tanto de usar materiales didácticos, sino de «usar didácticamente los materiales», buscando la conexión con otras áreas.

El alumnado teleespectador y video adicto hace necesario «ampliar la clase a esa «aula sin muros»» que constituyen la televisión y los otros canales de difusión audiovisual, para capacitarlos en el análisis de una diversidad de discursos ajenos. «Parece obvio que los canales audiovisuales están siendo -y aún van a serlo más en un futuro inmediato- el lugar privilegiado para la recepción de esos discursos; por tan-

to parece una obligación inexcusable del docente formar a sus alumnos en la vía de la comprensión de lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo hacen los films y otros productos audiovisuales que mantienen una textura todavía muy próxima a la fílmica.» (pg. 197)

Frente a todas estas ventajas aparece un problema: qué materiales utilizar? Problema para el cual se establecen dos criterios de selección: 1) la eficacia didáctica y 2) la pertinencia en relación al tipo y nivel del alumnado.

A lo largo del libro se sugieren líneas de análisis para una serie de films históricos, y en el apéndice se describe una experiencia efectuada en Cataluña en el año 1975, denominada «Drac Magic», que involucraba no sólo a los alumnos de EGB y COU, sino también al profesorado, especificando las distintas actividades realizadas, las que implicaron la proyección de los films en forma abierta en sesiones cinematográficas, un coloquio posterior a la proyección, un apéndice documental preparado por un equipo de profesores, cursillos de formación del pro-

fesorado y el análisis concreto de cada film, adjuntándose como ejemplo algunas de las fichas utilizadas. También se incluye bibliografía en castellano y otros idiomas sobre el binomino Cine/Historia y una antología filmográfica.

Frente al auge indiscutible de la cultura audiovisual y aún habiendo transcurrido diez años desde su publicación, *Cine, Historia y enseñanza* posibilita alternativas para pensar el problema central, expuesto por Beatriz Sarlo, en *Política cultural e institución escolar*, «resolver cómo las instituciones -y los actores correspondientes- que tienen que ver con las ideas, que tienen que ver con paradigmas discursivos y argumentativos, que tienen que ver con retóricas complejas, negocian unas nuevas relaciones formales con los medios». (Propuesta Educativa. Diciembre de 1994).

Desde esa perspectiva la utilización del cine en la enseñanza de la Historia aproximará a los alumnos al pasado de una manera diferente, abriendo espacios de reflexión sobre la Historia construida.