

A lo largo del texto no se dejan de puntualizar las distancias que se producen entre los conocimientos académicos y los escolares y concepciones reificadas (naturalización de los procesos sociales), acriticidad y ahistoricidad de los conocimientos históricos). Por otra parte, ya en este capítulo, la autora señala la fisura ideológica y profesional, producto de la última dictadura, que irá marcando una organización curricular en forma de «contenidos mínimos» que incidieron en el quehacer histórico cotidiano. Apuntará a la «historia permitida» y los vericuetos para soslayarla. Particularmente este capítulo, ofrece datos obtenidos de fuentes documentales relevantes.

En los sucesivos capítulos que conforman este texto *Una escuela errática, En búsqueda del contenido perdido, El lado doloroso, El lado oscuro, ¿La muerte de las utopías o el fracaso del hombre del siglo XX?, Propuesta abierta*, se transitan los senderos inacabados de una «historia escolar» sucesivamente sometida a vacíos en el seno de la asignatura «Historia». Y Godoy inquiere: ¿Estos silencios colocan a los docentes frente a un desorden conceptual, una moda o una omisión?. Interrogante que será retomado en distintas oportunidades.

En este marco, Godoy afirma «...los historiadores no hemos sistematizado el estudio de la dictadura y sus secuelas. Politólogos, sociólogos, el periodismo de investigación, la literatura y también el cine han mantenido un compromiso mayor con el tratamiento del dolor colectivo». Observación de la que quedarían excluidos otros campos analíticos pero sí resulta pertinente y extensiva a otro campo disciplinar afín: la historia de la educación; que aún debe muchas respuestas que contribuyan a confrontar el análisis y la comprensión de nuestro pasado educacional reciente.

Al mismo tiempo, su autora, revitaliza un debate pocas veces explicitado como tal, que admite una reflexión seria sobre *qué aprendizajes históricos son imprescindibles*, debate que aún hoy es soslayado. En definitiva, cuestiona ciertos usos y funciones sociales de la educación histórica y cómo la historia escolar arrastra un pobre patrimonio curricular. Lo que el curriculum calla, no abarca, desdibuja o disfraza, los «recuerdos impertinentes» para la tradición escolar; apuntará Godoy. Y nominamos sin agotar el corpus de omisiones curriculares: las miserias, el trabajo de menores, los nuevos tipos de servidumbres actuales, las nuevas formas de terrorismo, los conflictos bélicos contemporáneos, las secuelas de las guerras, la concentración de las riquezas, el comercio de armas, y el punteo no se agota. En síntesis, el libro pone el acento en las presencias/ausencias, en las cuestiones de corte ideológico y teórico que aparecen confusas en el tratamiento de la historia y en actualizaciones y desactualizaciones en la enseñanza de la historia escolar.

A nuestro entender, este libro, marca, puntualiza, nombra, rememora, reconstruye ciertos hilos fundamentales en la enseñanza de la historia.

Tensiona, provoca, ausculta, convoca, historiza. Subraya ciertos «desajustes» que habitan los planteos curriculares vinculados a las ciencias sociales y desmenuza los altibajos teóricos y debilidades en el seno del diseño curricular de Ciencias Sociales.

Aporta un *Apéndice* documental vinculado a la propuesta de alcances de los C.B.C de Ciencias Sociales por Bloque y por Ciclo de la E.G.B. Seriamente documentado en sus fuentes, propone un espacio de debate, que presuimos promisorio; ya que de su lectura se desprenden, no sólo advertencias por las dificultades y limitaciones consignadas, sino también una invitación a transformar las mismas abriendo caminos a los aprendizajes plurales.

CAROLINA KAUFMANN  
Paraná (Argentina)

DUSSEL, Inés; CARUSSO, Marcelo  
La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar  
Editorial Santillana. Buenos Aires. 1999.

En este libro, la propuesta de los autores es realizar un **recorrido por la historia del aula y de las formas de enseñar**, exponiendo la pedagogía en acción, en funcionamiento. La **genealogía** es entendida como una manera de mirar y escribir la historia no tradicional, porque se asume como «*historia con perspectiva crítica, interesada, como una mirada que toma posición por quienes sufren los efectos de los poderes y saberes específicos*». (Pág. 27)

El aula es vista entonces como una construcción histórica, definida tanto en su materialidad – mobiliario, aparatos didácticos, etc. – como en la estructura de comunicación que ella implica. En tal sentido, **son las conexiones entre aula y gobierno las que orientan la genealogía**: la historia de las formas de comunicación y gobierno del aula moderna como parte de una historia más amplia de la historia del gobierno de las sociedades modernas. Como recorte histórico, se seleccionan períodos de los últimos cinco siglos de la modernidad occidental.

Se trata de un libro que invita al lector a pensar, a reflexionar, a comparar, a investigar, a tomar parte activa de la lectura a través de distintas actividades incluidas en los capítulos. Especial énfasis ponen en el análisis de las distintas **metáforas utilizadas en la pedagogía**, en el sentido de verlas «*fundamentalmente como síntomas o emergentes de estrategias, de propósitos del que las dice*» (Pág. 83) y teniendo en cuenta que su uso determina maneras diferentes de procesar experiencias en el aula.

Luego de revisar distintas definiciones de pedagogía, los autores dan cuenta de cómo hacia el final de la Edad Media comienza a delimitarse ese espacio particular que es el aula. El concepto de **poder pastoral** de Michel Foucault introduce al análisis de cómo la estructuración de instituciones pedagógicas a cargo del Estado local o nacional, tuvo como objetivo formar la conciencia para la producción de una nueva obediencia, no superficial, moral, casi obligatoria y permanente. Se trata del programa de moralización, época de la división religiosa en confesiones. En este capítulo se presenta entonces el **costado grupal del aula**, representado por el método global de Juan Amos Comenio (1592-1670), el **costado individualizante** del aula a través de la pedagogía de los jesuitas, que acentuaron otra cara del poder pastoral y ciertas combinaciones en la obra de Jean Baptista de La Salle.

El capítulo 3 -el aula en tiempos de la Revolución Industrial- presenta el modo en que las transformaciones de las sociedades europeas a fines del siglo XVIII condicionan el crecimiento del aula, hacia la preeminencia del grupo, dejando de lado cierta individualización de las prácticas educativas anteriores.

La escuela prusiana y la influencia de Immanuel Kant (1724-1804), en el surgimiento de lo que denominan **método catequístico**, es tomada como una primera *consolidación* del aula global, que planteaba resolver la cuestión de la disciplina en medio de grandes cambios sociales y políticos. Se enfatiza aquí una cuestión central: la existencia de la enseñanza en sentido estricto y moderno a partir de la estructura del «**procesamiento didáctico**» y de una preocupación por un gobierno no superficial de los niños, proceso en el cual, - anotan los autores -, la memoria perdió el monopolio como objetivo de formación y la comprensión o el entendimiento pasó a ocupar el centro, marcando la diferencia entre la obediencia reflexiva de Lutero y la elaboración post-kantiana.

La derrota del método de enseñanza mutua - que comenzara a utilizarse cerca de 1800 - señala la segunda consolidación del aula global. De desarrollo espectacular y el preferido de los sistemas educativos nacionales, una serie de características del mismo perduraría en los sistemas educativos nacionales.

Las otras consolidaciones del aula global estarían dadas, según los autores, por los aportes de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), convertido en el pedagogo oficial de Alemania del siglo XIX, referente para Europa y para América. Como «*no tan conocidos, pero igualmente eficaces*», los autores mencionan a los pedagogos del aula simultánea en Inglaterra, preocupados en pensar la estructura material del aula y la escuela, las formas de comunicación y las tácticas cotidianas para lograr el orden y la conducción del grupo escolar.

Por un lado entonces, marcan una forma más definida y reglamentada del **pastorado** tal como fue integrado al aula en la modernidad temprana, por otro

lado, la consolidación de la «**mentalidad de gobierno**» o **gubernamentalidad**, representada por una nueva obediencia que se dio en términos de un individuo autónomo, capaz de gobernar sus conductas y sus sentimientos. Los autores señalan también la emergencia de la didáctica en medio de tales cambios y la rápida expansión de la formación docente sistematizada.

El capítulo 4, en el cual el lector ingresa en el siglo XX, muestra una homogeneización y centralización en las formas de educar, en torno a la enseñanza simultánea y al método global. Es el concepto de **bio-poder** de Foucault el utilizado para dar cuenta de estos cambios, aludiendo por tal «*a un tipo de poder que ya no se aplica sólo al cuerpo (...) sino que es un poder cuyo objeto es el grupo, más exactamente lo que se denomina población*» (p. 138). Tres grandes cambios son trabajados en este capítulo: el docente como objeto de disciplinamiento, el cambio de actitud hacia la infancia - que no sólo debía ser controlada sino también protegida y civilizada - y la fuerza inusitada que asume la pedagogía convertida en «*ciencia y arte de enseñar*».

Se muestra cómo el aprendizaje, merced a las combinaciones de saberes médicos y biológicos, pasó a ser considerado como un proceso de raíces biológicas y cómo la discusión dentro de la pedagogía se estructuró alrededor de nuevas percepciones. En este punto, los autores revisan -por un lado- la pedagogía normalizadora, retomando, -entre otros-, aspectos trabajados por Puiggrós y colaboradores. Por otro lado abordan la Escuela Nueva y sus distintos representantes (John Dewey (1859-1952), Pavel Blonkij (1884-1941), los llamados «médicos»: María Montessori (1870-1952), Ovidio Decroly (1871-1932), dando cuenta de los fundamentos por los cuales caracterizan a ésta como otra forma de bio-poder.

Antes de ingresar en el último capítulo del libro, se revisa la noción de **autoridad** desde dos perspectivas, la legal racional, que plantea reglas claras, y la tradicional o carismática. La paradoja entre autoridad y libertad es actualizada a través de la figura de Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

El último capítulo deja al lector preguntas e inquietudes sobre el futuro del aula. No podía menos que cerrar de esta manera un libro que considera que la pedagogía es antes que nada «*una práctica que reflexiona sobre las formas de transmisión de la cultura y la práctica misma de transmitirla*». (p. 209).

Es un texto que merece una lectura pausada y reflexiva, que invita a una profundización personal de los distintos temas y autores abordados. Se trata de un trabajo que combina una alta seriedad académica y que permite - al mismo tiempo- ser discutido y comentado por distintos destinatarios del campo de la educación.

VIRGINIA KUMMER  
Paraná (Argentina)