

Experimentar
Formular hipótesis
Interpretar
Juzgar
Observar
Producir
Reflexionar
Comparar
Comprender
Crear
Describir
Evaluar

DIDÁCTICA DE LAS OPERACIONES MENTALES

Colección dirigida por Lucio Gutiérrez

Aluisi Tosolini

Comparar

Una nueva lectura
de la realidad plural

12

Comparar

El autor:

Aluisi Tosolini es filósofo y pedagogo, enseña en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad Católica de Piacenza y en la SSIS de la Universidad de Parma. Sus intereses en la investigación se sitúan en la intersección entre las dinámicas de la globalización, los lenguajes de los *new media* y la educación intercultural. Ha coordinado la obra *A scuola di intercultura* (2007).

ÍNDICE

PRESENTACIÓN, Lucio Guasti

- Estructura de la Colección «Didáctica de las Operaciones Mentales»
- Estructura de cada título de la Colección

PRIMERA PARTE: MODELOS TEÓRICOS

PRIMER CAPÍTULO

Qué significa comparar:

Un viaje entre lenguas, palabras e historias

- Del mundo latino a la *House of Lords*, pasando por un magistrado etrusco
- Poner a la par, con-frontar, para-ngonar
- Comparar es más que clasificar: «Yo aquel infinito silencio a esta voz voy comparando»

SEGUNDO CAPÍTULO

Y el comparar se convirtió en ciencia

- Algunos tipos de comparación
- La revolución científica
- De las ciencias físico-naturales a las ciencias humanas
- Comparación: ¿un método o una ciencia?: el derecho, la sociología, la política, la lingüística, la literatura, la filosofía, y tantas otras ciencias comparadas
- El otro: ¿es realmente incognoscible? El encuentro con la alteridad a través de la comparación

TERCER CAPÍTULO

Comparar: la democracia, la ciudadanía y una nueva sociedad

- Actuación educativa, actuación política
- La crisis de los sistemas educativos
- Re-imaginar el planeta
- Comparar: el respiro del pensamiento
- Más allá del aséptico *tertium comparationis*
- Los nómadas crean mundos plurales
- La frontera como lugar generativo del pensamiento. Pensar mestizo/pensar plural
- ¿Integración versus inter-acción?
- ¿Qué será de nosotros en un mundo tan complejo? Aprender del cambio
- Re-imaginar el planeta ¿pero y el pasado?
- El espacio de los cazadores furtivos: elogio de la infidelidad
- El viaje, el mar y el naufragio
- Construcción de una nueva ciudadanía *glo-cal*

SEGUNDA PARTE: APLICACIONES PRÁCTICAS O MODELOS OPERATIVOS

CUARTO CAPÍTULO

Aprender a comparar. El Mito de Narciso-Eco y el Mito de Teseo-Ariadna

- El contexto: la escuela, la clase, los alumnos
- Comparar a nivel *Sincrónico*. La relación con la alteridad: comparación especular entre las parejas amorosas Narciso-Eco y Teseo-Ariadna
- Comparar a nivel *Diacrónico*: el mito de Narciso: de Ovidio a Freud
- Las fuentes

QUINTO CAPÍTULO

Para una alfabetización religiosa de matriz intercultural. El Syllabus de Bradford

- Introducción: ¿no podemos dejar de llamarnos cristianos?
- El muro de cristal
- La ausencia de alfabetización religiosa
- Hacia una nueva concepción de la laicidad
- ¿Aprender los unos de los otros?
- Hacia una democracia intercultural
- El contexto: el *Syllabus* de Bradford
- Las competencias: el *Syllabus* de Bradford
- ¿Comparar las religiones?
- Indicaciones didácticas: ¿comparar lo incomparable?
- Conclusión

SEXTO CAPÍTULO

Comparar en el ámbito de la geografía. ¡Oh, dios mío se me ha "reducido" el mundo!

- «Introducción. ¿Dónde está el mapa más bello del mundo?»
- Indicaciones didácticas.
- Jugar con el GPS
- PNUD: la geografía humana a un solo clic
- «Conectando mundos» y *e-twinning*: hacia una geografía del encuentro

BIBLIOGRAFÍA

Presentación de la Colección «Didáctica de las Operaciones Mentales»

En uno de los textos de Alexander Koyré, *Entretiens sur Descartes*¹, encontramos una expresión muy interesante que podría considerarse como un *testimonio* del pensamiento de Descartes: «Los mismos métodos; es decir, los mismos procesos de la mente». La referencia va dirigida, en particular, a las matemáticas y a la búsqueda de su unidad, pero también a la misma búsqueda en las ciencias. Dicha afirmación resulta interesante porque el autor concreta, inmediatamente después, añadiendo: «lo importante no son los objetos —números o líneas— sino los procesos, las acciones, las operaciones de la mente. Es la mente quien relaciona entre ellos tales objetos y establece —o bien halla— las relaciones entre ellos, los compara el uno con el otro, los mide uno a través del otro y de este modo los ordena mediante series».

No se puede negar que Descartes fue un apasionado de las matemáticas y tuvo una visión matemática del mundo —quien piense, hoy en día, que la posmodernidad haya terminado con esta visión del mundo sostenida desde el siglo XVI, creo que comete un grave error— y, al mismo tiempo, fue un apasionado de la mente y de sus operaciones. El problema planteado por Descartes resta intacto aún hoy,

sobre todo en relación al tema que nos ocupa, que es el tema del aprendizaje. Sin querer entrar en la menor o mayor adhesión a la filosofía cartesiana, es todavía innegable el hecho de que la conexión entre formas operatorias de la mente, método de aprendizaje o de investigación y contenido específico —en este caso las matemáticas— están aún en el centro del debate y, son, en particular, el centro de nuestra atención.

Nuestro interés se centra, sobre todo, en el aprendizaje y sus modalidades de construcción. Es difícil, actualmente, hacer un listado completo de todas las obras que han tomado en consideración la estructura y la dinámica del aprendizaje con la esperanza de lograr encontrar «la piedra filosofal» del conocimiento y del desarrollo. Porque el aprendizaje, actualmente, no se dirige solamente o no trata de ser útil únicamente para la teoría del conocimiento, sino también, y sobre todo, para la teoría del desarrollo. Esto no es en absoluto insignificante y no está privado de sus consecuencias.

La literatura pedagógica —y no sólo ésta—, ha subrayado siempre la relación que existe entre el desarrollo de la persona y la teoría del conocimiento, sosteniendo que la dinámica del conocimiento es la base del desarrollo. Esto es como decir que uno puede desarrollarse en un grado mayor o menor en relación a cuanto logre conocer. La historia está llena de estas líneas de reflexión y está también llena de episodios y de didáctica en correlación con dicho argumento. En general, se escoge o se escogía a un pensador —como mucho, un filósofo— que tuviera alguna teoría del conocimiento y, tomándola como base, se asentaba sobre ella toda la organización del aprendizaje o de la educación. Todo dependía del conocimiento y de su teoría, no de su potencialidad operativa. Especialmente en Italia, la diferencia atañía a las grandes corrientes de pensamiento: positivismo e idealismo, con alguna interferencia del realismo,

aunque muy contenida y de todos modos patrimonio de unos pocos expertos.

Cuando se comenzó a entender que el objeto del «aprendizaje» parecía ser más articulado y móvil de lo que reflejaba una teoría del conocimiento prefijada, se comenzó también a considerar el aprendizaje como un objeto particular de estudio, sin duda emparentado con el conocimiento y con su eventual asunción en una teoría específica, pero relacionado, de una manera más amplia, con el desarrollo global del sujeto —que es como decir que el aprendizaje del sujeto no coincide completamente con una modalidad específica del proceso de conocer—. En la base de su estar en el mundo, las personas tienen un deseo de conocer, pero dicho deseo no es el único motor de su desarrollo.

De acuerdo con este planteamiento, que, de igual modo, sitúa a la mente en el centro de nuestra hipótesis, hemos tratado de concentrar la atención en sus operaciones, al menos en aquellas que la literatura psicológica y filosófica actualmente señala como presentes y prioritarias. Éstas son algunas operaciones mentales que se emplean y a las que se hace referencia constantemente dentro de las estrategias formativas, dando a entender, sin duda, que sin su presencia o maduración completa, las cuestiones fundamentales del desarrollo no podrían darse correctamente.

¿Tales operaciones son métodos también? Ciertamente, es difícil pensar que el método no esté caracterizado por una serie de operaciones mentales; dado que éstas son su componente estructural. Las operaciones mentales como tales resultan esenciales, pero no constituyen, por sí mismas, un método. El método debe ser considerado como una construcción intencional de un recorrido dirigido a un objetivo que está implícito en su misma construcción. El debate sobre el método tiene, inequívocamente, tanta historia como la cultura o la filosofía.

Lo que nos interesa en este momento, sin embargo, es el vínculo que se establece entre la mente y sus operaciones,

así como entre el método y sus conexiones y elecciones.

Tanto las operaciones mentales como el método pueden convertirse en objeto de estudio específico, respectivamente. La intersección que se da entre los dos objetos parece evidente, pero va siempre acompañada de un tercer elemento que en el aprendizaje —y por lo tanto, en el estudio didáctico—, es esencial: el contenido. *La operación mental sin contenido no es verificable; el método sin contenido no es practicable.* Para el aprendizaje, por lo tanto, se configura una estructura que se caracteriza siempre por tres elementos: *operaciones mentales, método y contenido.*

En este punto puede resultar útil una breve reflexión sobre el contexto que caracteriza el trabajo que esta Colección propone, y que algunas corrientes de pensamiento hoy en día subrayan como ulterior elemento estructural para entender los procesos y para su evolución positiva. Puede ser por lo tanto muy interesante una consideración sobre el ambiente cultural en el que se inserta la perspectiva de nuestro trabajo.

La situación cultural

Entre escuela y sociedad ha habido, a lo largo del tiempo, un cierto diálogo, pero no propiamente una verdadera —y sobre todo convencida e intencional— dialéctica. La investigación sociológica ha constatado que la escuela se ha presentado siempre, dentro del amplio cuadro social, como un sistema dependiente. En sustancia, ésta ha estado siempre a remolque de la dinámica cultural de la sociedad. Hoy se podría añadir incluso que es sobre todo dependiente de la cultura y de la productividad del sistema económico. No ha sido nunca fácil desmentir este análisis, aunque la cultura escolar ha tratado de encontrar, en particular en la última parte del siglo pasado, algunos caminos que condujeran al

sistema-escuela hacia una mayor autonomía y, por lo tanto, hacia una mayor independencia.

Las consideraciones de la sociología se dirigen, naturalmente, a todo el sistema internacional, aunque pueden ser aplicadas, más concretamente, al sistema español. El despertar de la escuela hacia una forma de autonomía propia comenzó a plantearse a finales de los setenta del siglo pasado, y alcanzó su primera afirmación a principios de los ochenta, tras un fatigoso debate social sobre el rol del sistema formativo en una sociedad que se estaba actualizando rápidamente y transformando hacia un sistema liberal más en consonancia con las nuevas líneas democráticas expresadas por la Constitución Española².

La orientación que tendía a valorar la autonomía de la escuela se concretó en la dirección de confiar a los centros educativos una capacidad administrativa y de gobierno más consistente, unida a una mayor autonomía didáctica. Tras algunos decenios, se ha constatado que dicha línea de tendencia presentaba y presenta aún muchos problemas, porque el crecimiento de las acciones administrativas no se corresponde con el hecho de atender a una auténtica autonomía en la toma de decisiones respecto a los contenidos fundamentales del currículo y de su organización.

La solución a las restricciones de la autonomía aparente se puede encontrar orientándonos hacia una concepción sistémica de la realidad social capaz de valorar la totalidad de los elementos antes que su singularidad. Esta solución requiere que sea, en primera instancia, el sistema mismo el que tenga una autonomía capaz después de medirse con los demás grandes sistemas: económico, político o informativo, por citar tan sólo aquellos más fuertes y afirmados en este momento histórico concreto. En esta autonomía, abierta e interrelacionada, se colocan los valores y los límites de la autonomía de las instituciones escolares y de las reglas de las que estos mismos se dotan.

La primera orientación, administrativo-organizativa, es aquella que se ejecuta a través del intento, por parte de los grupos de presión internos y externos al sistema, de volverlo más eficiente y eficaz; la segunda orientación, sistémica, se presenta con un diseño teórico propio y consolidado, pero debe ser estudiada en sus modelos operativos; y esto último representa el objetivo del futuro.

El impulso hacia el cambio en la dirección de la autonomía está apenas iniciada, aunque ya haya atravesado más de treinta años de historia democrática. Los años que han transcurrido parecen muchos, pero para modificar de un modo consistente un sistema institucional tan amplio y complejo como el de la escuela hace falta tiempo y, sobre todo hoy en día, hace falta un cambio de estrategia.

La primera acción de dicha estrategia se dirige a la creación de un fuerte desarrollo de las energías que están presentes en la misma escuela, comenzando allí donde se debe realizar, concretamente, el ejercicio del aprendizaje. Dichos ejercicios de aprendizaje son visibles en la didáctica, es decir: en el momento en el que la aprehensión del sujeto se ejercita en la concreción de una acción.

Las estrategias de cambio han tomado siempre cuerpo en un nivel político con el objetivo de modificar algunos órdenes institucionales y organizativos con el fin de mejorar las prestaciones finales de la enseñanza y el aprendizaje mismo. La línea que se considera útil proponer para los próximos años es exactamente la opuesta, sin negar la oportunidad y la necesidad de alguna que otra intervención organizativa e incluso institucional. Pero dichas intervenciones no representan la prioridad y no garantizan un resultado final del sistema que sea positivo. El cambio de dirección se vuelve, de todos modos, esencial, y las inversiones de ideas y de recursos deben ser conducidas hacia la revalorización del aprendizaje. La mayor parte de la inversión estratégica debe volcarse en el aprendizaje.

La segunda acción atañe a la didáctica. Aunque en este caso se haga necesario modificar la óptica con la que se contempla la didáctica. Generalmente, una innovación lleva consigo también orientaciones y propuestas más o menos vinculantes respecto al diseño de organización del currículo, creando no pocos problemas, sea de comprensión o de acciones consiguientes, a quienes operan el cambio: los y las docentes. Frente a cada innovación que se origine en el sistema político y que requiera una modificación de la enseñanza y de sus reglas, el sistema didáctico, regido por la relación enseñanza-aprendizaje, se colapsa y busca, o más simplemente, espera, que alguien logre resolver el problema con claridad. Lo que sucedió con la última reforma³ es el ejemplo más evidente de esta tesis: el *impasse* de la escuela ha sido considerable.

Para evitar este efecto causado por las reformas es necesario invertir la perspectiva y hacer que el sistema político no invada el campo de la didáctica. La didáctica debe estar absolutamente reservada al sistema de la escuela —hoy en día denominado «sistema formativo»—, confiándole sólo a él esta responsabilidad.

Dado el desarrollo de la cultura didáctica de estos últimos decenios, a estas alturas se debe considerar que ninguna ley está capacitada para definir los confines del aprendizaje mediante una norma y que sólo la didáctica, en su autonomía, puede garantizar la calidad del proceso y la calidad del resultado.

Responsabilizar a la didáctica, liberalizando el sistema y poniéndolo en la situación de poder elegir según unas reglas que el sistema formativo puede generar por sí mismo en su autonomía: ésta podría ser la nueva elección. Dicha línea tendría todos los puntos para presentarse como realmente innovadora y cualificar al sistema formativo mismo para asumir su responsabilidad hacia la sociedad y sus diversos sistemas: políticos, económicos y culturales.

En este diseño —o incluso más allá de este diseño, en el caso de que no sea aceptado— se hace, de todos modos, cada vez más evidente, que debe replantearse la relación entre innovación y didáctica, para asignarle un punto estable y, al mismo tiempo, duradero, al aprendizaje. El sistema formativo no puede desestructurarse continuamente por leyes que contienen indicaciones didácticas que hay que interpretar sobre la base de una supuesta novedad absoluta que promete, finalmente, hacer que el sistema mismo halle la solución definitiva.

Este idealismo permanente de nuestros sistemas educativos no se adecua a la lógica del nuevo parámetro que se pretende asignar al sistema formativo: el aprendizaje. Desde este punto de vista es preciso volver a empezar para encontrar una solución adecuada al cambio de nuestra sociedad, pero, sobre todo, a la realidad de las mentes que entran en dicho sistema y que son, por definición, siempre nuevas. La realidad de un sistema formativo cuya base se funda en el desarrollo del aprendizaje es distinta —si bien, ciertamente, no opuesta— a la opción curricular que se sostiene, estrictamente, en los contenidos.

Éstas son convicciones que, a estas alturas, circulan desde hace años en todos los manuales y ensayos de teoría y práctica de la didáctica, pero que no logran aún traducirse en acciones adecuadas.

La permanencia a la que hoy en día es necesario referirse es, precisamente, la del aprendizaje, que sigue siendo central y está más allá de las normas legislativas, a menudo transitorias y ligadas a la sugestión cultural del momento. Fijar un punto que sea conceptualmente claro y que esté más allá de las directrices psicológicas o filosóficas del momento, se vuelve esencial; sobre todo de cara a la estabilidad y la continuidad del sistema formativo. La permanencia de un dato veraz sobre el que poder construir unas didácticas que se adecúen al alumnado y a diferentes situaciones, es un punto de cualificación del sistema. De este modo, el

sistema es capaz de tener un propio *know how* que puede constituir, con el tiempo, un patrimonio a disposición de las competencias que hay que adquirir y de la cultura colectiva de la sociedad, en la que ejercita una multiplicidad de investigaciones y de reflexiones.

Lo que actualmente es preciso evitar es que sea el sistema político el que determine qué modelo debe ser aplicado al aprendizaje para que éste se pueda verificar. La visión, entonces, se modifica, asignando al sistema formativo la tarea de localizar los modelos o la pluralidad de modelos que puedan ser adecuados para las situaciones y para la especificidad histórica del aprendizaje.

La psicología y la filosofía han ayudado a reafirmar la idea de la centralidad del aprendizaje con la propuesta de modelos, a menudo diferentes, presentados como construcciones formales, con objeto de hacer efectivamente eficaz dicho aprendizaje. La didáctica, con toda su historia, parece haberse quedado fuera del debate y de la búsqueda cultural, pero no es así, aunque lo parezca. A pesar de todo, la reflexión propia de la didáctica a partir de la realidad de la escuela sigue viva y ha abierto, finalmente, una profunda reflexión sobre la manera en la que debe procederse para mejorar las actividades de aprendizaje. La literatura internacional es muy vasta en esta materia, y representa un esfuerzo colectivo mucho más importante y más amplio que el relativo a la suma de las producciones de cada país.

En este momento se hace necesario un esfuerzo de comparación y de integración capaz de superar las fronteras de una cultura concreta para recurrir a una nueva *visión del currículo* que no esté restringida a ámbitos demasiado limitados, sino *proyectada hacia la centralidad del alumnado y de su aprendizaje*.

La reflexión sobre este punto está aumentando, y alrededor del aprendizaje se están ejercitando didácticas y escuelas psicológicas y filosóficas de las que se pueden inferir indicaciones que podrían traducirse en un entendimiento ge-