

La propuesta de Kieran Egan

Principios para la selección, elaboración y valoración de materiales didácticos

Darwin Carballido | Profesor de Ciencias Geográficas (IPA). Magíster en Docencia de la Educación Media (CLAEH). Diplomado Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO Uruguay). Diplomado Superior en Pedagogías de las diferencias (FLACSO Argentina). Estudiante del Doctorado en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Introducción

Comencemos con una interrogante: ¿por qué los estudiantes se muestran, en muchas ocasiones, indiferentes ante materiales didácticos que son seleccionados y/o elaborados para despertar el interés y propiciar el aprendizaje? De ella se desprenden, muchas veces, respuestas simplistas: “nada los estimula”, “pocas cosas llaman su atención”, “no les gusta leer”... Aunque esa actitud de apatía, de rechazo y, en algunos casos, de repudio, responde a múltiples factores (poca legibilidad del material, escasa alfabetización en la lectura del texto implicado, problemas en el vínculo con el docente, entre tantos otros), en esta oportunidad se aborda una razón sustantiva que está sustentada en la teoría de las formas de comprensión de Kieran Egan: esa indiferencia se corporiza por la escasa consideración que se tiene, en la construcción de los dispositivos de enseñanza, de las verdaderas necesidades cognitivas y afectivas de los estudiantes. Esto deja en evidencia la poca consideración que se tiene, en el proceso de planificación pedagógica, de uno de los principios básicos para la selección de contenidos y

materiales: la *significatividad psicológica*, que implica tener presentes las representaciones de los estudiantes, sus conocimientos y posibilidades cognitivas (Gojman y Segal, 1998).

Kieran Egan, fundador de lo que muchos autores denominan la *Teoría de las formas de comprensión*, entre otras cuestiones plantea una serie de *principios* que pueden estructurar o guiar la planificación de la enseñanza. Estos principios, denominados por el autor *principios de aprendizaje*, varían de acuerdo al tipo de comprensión de las personas. En este artículo se abordan los principios de aprendizaje de la forma de comprensión romántica (entre ocho y quince años de edad aproximadamente). Lo expresado admite las siguientes interrogantes: ¿cuáles son esos principios de aprendizaje?, ¿cuál es el marco teórico que los sustenta?, ¿qué implica una forma de comprensión?, ¿cuáles son las características de la forma de comprensión romántica?, ¿de qué manera se pueden aplicar esos principios para la selección, elaboración y valoración de materiales didácticos o *didactizados*? Estas preguntas actúan como ejes vertebradores del presente trabajo.

Imaginación y pensamiento imaginativo

Para atender una posible necesidad del lector, se dan a conocer los siete principios de aprendizaje planteados por Kieran Egan para la forma de comprensión romántica:

- ▶ Vínculo con lo afectivo.
- ▶ Extremos y límites de la experiencia humana y del mundo natural.
- ▶ Romanticismo, asombro y terror.
- ▶ Asociación con lo heroico.
- ▶ Rebelión e idealismo.
- ▶ Cuestiones de detalle.
- ▶ Humanización del conocimiento.

Para poder entender el alcance y la relevancia de estos principios, es necesario desarrollar algunas características del marco que los sustenta: *la teoría de las formas de comprensión*; teoría evolutiva centrada en la imaginación y configurada a partir de distintos tipos de comprensión: «comprensión somática», «comprensión mítica», «comprensión romántica», «comprensión filosófica» y «comprensión irónica». Previamente es ineludible exponer, al menos brevemente, las categorías *imaginación* y *pensamiento imaginativo*, debido a que son la esencia de esta teoría. Con relación al concepto de imaginación, Egan expone la significación que adopta para su propuesta teórica, indicando que lo que se entiende por esta categoría, desde esta perspectiva, es producto «*de los residuos de diversos sentidos que los hombres le atribuyeron en el pasado*» (Egan, 1992:173). Plantea que usualmente se concibe a la imaginación como la capacidad que posee una persona para «*mantener en el entendimiento imágenes de lo que no está presente o, incluso, ni siquiera existe, y hasta de hacer que estas imágenes nos afecten como si estuvieran presentes y fueran reales*» (*idem*, p. 14), pero explicita que dicha definición expone de forma demasiado restringida lo que implica esta capacidad, pues la imaginación no se reduce a la simple generación de imágenes mentales (pictóricas o casi pictóricas), sino que admite, además, la generación de razones, diferencias, dilemas, repercusiones, mentiras, precauciones, deseos... (ninguna de ellas puede ser representada en una imagen). La capacidad imaginativa es concebida, entonces, como una forma de pensar de una manera particular, que

abarca lo pictórico y lo no pictórico, y que incluye, como elemento central, la «*de pensar lo posible antes que lo solamente real*» (*idem*, p. 15). El autor añade, apoyándose en White, que imaginar una cosa es llegar a concebir cómo podría ser.

Una cuestión importante con relación a esa forma de pensamiento tan particular es que cuanto más desarrollada y potenciada esté la imaginación, mayor será la riqueza de posibilidades imaginadas. Egan indica que en este escenario, la memoria juega un papel fundamental. Explica que para estimular y desarrollar la imaginación –en esta nueva concepción– es ineludible que los sujetos de aprendizaje memoricen, y de manera abundante, hechos, datos, fragmentos de prosa y poesía, fórmulas, etc., debido a que la imaginación solamente trabaja con los conocimientos que están en la memoria. Esa idea queda reforzada con la siguiente expresión: «*Solo podemos construir mundos posibles, esto es, concebir cómo podrían ser las cosas, desde lo que ya sabemos*» (*idem*, p. 31). **Uno de los propósitos de Egan es evidenciar una forma de memorización –de conocimientos diversos y abundantes– que esté al servicio del desarrollo del pensamiento imaginativo.** A esa forma de memorización la denomina «*aprendizaje imaginativo*». Para atender las exigencias de este tipo de aprendizaje, las aulas escolares deberían considerar, como señala el autor, mucho más las emociones de los sujetos de aprendizaje debido a que lo afectivo es lo que permite aprehender (fijar) una mayor cantidad de contenidos. Aclara que una educación auténtica (que podríamos identificar con una educación imaginativa) supone un ineludible compromiso emocional.

Principios de enseñanza alternativos

La propuesta de Kieran Egan tuvo su impacto en el ámbito académico cuando, entre otros aspectos, cuestionó la relevancia y pertinencia de los denominados principios *ad hoc* en la enseñanza. Estos principios, como señala Egan (1994:18), son los que orientan la enseñanza (o las opciones curriculares) de los docentes o, como indica Trepát (1998:47), los que determinan las *líneas didácticas* en la educación. Explica que algunos de esos principios –que podemos denominar principios de enseñanza tradicionales– obstaculizan o suprimen la participación de la imaginación de los estudiantes en la escuela (como



institución), eliminando, en consecuencia, sus posibles usos educativos. Estos principios *ad hoc* son los que expresan que el desarrollo educativo, en la mayoría de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, procede de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido y de la manipulación activa a la conceptualización simbólica.

Egan manifiesta que en las líneas didácticas de la escuela pueden aplicarse principios alternativos: proceder de lo abstracto a lo concreto, de lo complejo a lo simple, de lo desconocido a lo conocido y de la conceptualización simbólica a la manipulación activa. Explica que los niños (y los niños más pequeños) pueden aprender a partir del empleo de conceptos abstractos, es decir: yendo de lo abstracto a lo concreto. Si esto no fuera así, ¿cómo se explica que comprendan el contenido de los cuentos de hadas? Tomando como ejemplo el cuento de *La Cenicienta*, se puede visualizar la presencia de opuestos binarios tales como: bueno/malo, bondad/crueldad, fealdad/belleza..., conceptos generales y sumamente abstractos. Sobre esta situación, el autor expresa: «*Los cuentos sólo tienen sentido en cuanto tales si ya disponemos de alguna idea abstracta de argumento que organice y dé sentido a la fuerza afectiva del relato*» (Egan, 1994:22).

Sin embargo, Egan reconoce que el manejo de estos conceptos abstractos proviene de alguna experiencia concreta. Su intención es mostrar que los niños pequeños son capaces de trabajar con abstracciones (no pueden definir términos abstractos, pero sí emplearlos pertinentemente), poniendo bajo sospecha la propuesta *piagetiana* sobre las operaciones concretas en cierta etapa del desarrollo del pensamiento. Señala que todos nuestros conocimientos y acciones están regidos por reglas abstractas, aunque no seamos conscientes (manejo superconsciente de dichas abstracciones). Plantea que el propósito de su propuesta no consiste en sostener la primacía de estos principios alternativos, sino en contrarrestar la defensa (y hegemonía) de los principios *ad hoc*.

Definición de la categoría “formas de comprensión”

Como se expresó previamente, la propuesta *egania* es una teoría evolutiva configurada a partir de distintas formas de comprensión. Esta nueva categoría –formas de comprensión– tiene varios cometidos: describir la educación en función de una sucesión de tipos de comprensión, detallar el desarrollo cultural occidental y describir la relación entre ese desarrollo y la educación en las sociedades multiculturales modernas.

«...intentaré demostrar que estos tipos de comprensión se han desarrollado durante la evolución y la historia cultural siguiendo una secuencia determinada, fusionándose entre sí en gran medida (aunque no completamente) a medida que ha ido apareciendo sucesivamente cada tipo. (Egan, 2000:17)

Subraya que la mejor manera de concebir la educación es entender que los sujetos de aprendizaje adquieren estos tipos de comprensión siguiendo el orden en el que se desarrollaron históricamente, lo cual implica una re-elaboración de la teoría de la recapitulación cultural formulada a finales del siglo XIX.

El empleo de esta categoría, como él subraya, tiene la virtud de evidenciar las singularidades del pensamiento y del aprendizaje de los estudiantes según el tipo de comprensión implicado.

«...el criterio que actúa en este caso no es: “¿Qué necesita aprender el niño para compartir las normas, los valores y las convenciones de la sociedad adulta?”, sino más bien: “¿Qué necesita aprender el niño para desarrollar al máximo cada tipo de comprensión?”» (idem, p. 45)

«La poco familiar categoría “tipos de comprensión” tiene al menos la virtud de poner de manifiesto las características del pensamiento y del aprendizaje de los estudiantes que tienen un papel destacado y poderoso en su vida pero que han sido pasadas por alto en la literatura educativa.» (idem, p. 20)

Estos tipos de comprensión suponen que todo individuo transita por unas capas o etapas del desarrollo psicológico. Dichas formas de comprensión no son otra cosa que distintas maneras de funcionamiento de la mente cuando se emplean ciertos instrumentos intelectuales. El autor aclara que a pesar de la existencia de una enorme variedad de estos tipos de instrumentos, se centra en aquellos que son evidentes en el lenguaje, debido a sus implicaciones en el desarrollo de cada forma de comprensión. Explica que, tal vez, el empleo del término «*instrumento*» no sea el más adecuado, pero menciona que hace referencia a los «*medios mediadores*» propuestos por Lev Vygotsky. Indica que Vygotsky explica el desarrollo intelectual en función de unos instrumentos intelectuales que vamos acumulando a medida que crecemos en una sociedad y que median en el tipo de comprensión que podemos construir de la realidad. Es decir, comprendemos (y aprehendemos) el mundo a partir del empleo de unos instrumentos intelectuales mediadores. En el caso de los niños, estos medios mediadores (o sistemas de símbolos) se van interiorizando paulatinamente a medida que van creciendo, pasando de ser procesos intersíquicos a convertirse en procesos intrapsíquicos. Afirma que trabajar a partir de la idea de instrumentos intelectuales basados en el lenguaje hace referencia a fenómenos culturales que se reflejan en el empleo del lenguaje. Es importante tener presente que el conjunto de sistemas simbólicos que incorpore un individuo, en interacción con grupos culturales concretos y comunidades determinadas, influye en la comprensión que construirá del mundo. Estas ideas, provenientes de la perspectiva sociocultural, tienen una notable influencia en la propuesta *eganiana*, fundamentalmente de la mano de Vygotsky, aunque en diferentes momentos de su obra también aparecen alusiones a Alexander Luria.

A partir del empleo de esos medios mediadores basados en el lenguaje, presenta las singularidades que dan materialidad a las diferentes formas de comprensión.

«El nivel más básico es el correspondiente al lenguaje oral, después se encuentra el nivel caracterizado por la alfabetización, a continuación el nivel caracterizado por el desarrollo de unas formas lingüísticas

sistemáticas, abstractas y teóricas, y por último el nivel caracterizado por el empleo habitual de un lenguaje extremadamente reflexivo. Cada uno de estos niveles o grados de sofisticación en el desarrollo del lenguaje reestructura la comprensión que sus usuarios tienen del mundo.» (Egan, 2000:53)

El autor explica que en el caso de una persona adulta, estos tipos de comprensión conviven y son empleados para pensar, hablar y comunicarse con los demás, y que puede pasar de una a otra con más o menos fluidez, combinándolas o fusionándolas entre sí. Aclara que los tipos de comprensión no son otra cosa que las formas de funcionamiento de la mente, cuando emplea unos instrumentos intelectuales concretos. Indica, apoyándose en la propuesta de Vygotsky, que el desarrollo intelectual de una persona se reconoce por el grado de dominio que tiene de instrumentos intelectuales de mediación.

A modo ilustrativo, se presenta un cuadro con una síntesis de las singularidades de cada forma de comprensión.

| Forma de comprensión | Edad aproximada | Desarrollo del lenguaje |
|----------------------|-----------------|---|
| Somática | < 2 años | Prelingüística y basada en el cuerpo. |
| Mística | 2-8 años | Lenguaje oral (desarrollo del lenguaje gramatical). |
| Romántica | 8-15 años | Alfabetización orientada a la racionalidad. |
| Filosófica | 15-20 años | Pensamiento teórico sistemático y una creencia en que la verdad solo se puede expresar en sus términos. |
| Irónica | > 20 años | Reflexión sobre el propio pensamiento y lenguaje. |

El desarrollo de estas etapas es, en gran medida, acumulativo pero debe tenerse en cuenta que con cada avance se producen ganancias y pérdidas, situación diferente a las teorías como la de Piaget que son jerárquicamente integradoras: las etapas posteriores engloban los logros de las etapas previas. Egan señala que en la teoría de Piaget solamente se estudiaron los instrumentos lógico-matemáticos, quedando sin contemplación los instrumentos implicados en la vida imaginativa de las personas. Por ejemplo: la fascinación por los extremos de la realidad y los límites de la experiencia humana y el mundo natural (propios de la comprensión romántica).



Características de la forma de comprensión romántica

Egan presenta una interrogante muy oportuna que permite poner(nos) en situación: «¿Por qué los contenidos de *El libro Guinness de los récords* tiene mucho más atractivo para el niño típico de 10 años de edad que los libros de texto de matemáticas o de geografía?» (Egan, 2000:124). Una de las respuestas que nos brinda es «que estos hechos son más románticos; nos hablan de las maravillas del mundo, de las experiencias más extremas, de los límites de la realidad, de las más grandes hazañas, de las formas de vida más exóticas, de los sucesos más asombrosos» (*idem*, p. 125).

En esta forma de comprensión se excluye la magia –característica típica de la forma de comprensión anterior (mítica)– y se produce una necesidad de aprehensión de la realidad cada vez mayor. Como señala Egan, el mito cede el paso a la realidad, generándose una acomodación gradual a una realidad que, inicialmente, es prosaica. Ese proceso de acomodación se visualiza cuando, por ejemplo, «los niños empiezan a perder el interés por los gigantes de un kilómetro de alto y por los enanos del tamaño de un pulgar» (*idem*, p. 127). Es decir, cuando se produce el «paso de los gigantes a la persona realmente más alta» (*ibid.*). En esta etapa se comienza a forjar una comprensión de la realidad en términos románticos que luego, en la forma de comprensión posterior (filosófica), se producirá en términos muchos más racionales. Cabe subrayar que la racionalidad forma parte del tipo de comprensión romántica aunque, como señala el autor, estamos frente a la forma más primitiva de racionalidad, evidenciada en la creciente capacidad de abstracción y descontextualización.

En este tipo de comprensión, la escritura –como sistema simbólico– opera como una forma de abstracción del lenguaje del cuerpo. Egan (1992:53) sostiene: «Los avances en el alfabetismo aportan otras herramientas intelectuales para comprender el mundo y la experiencia», provocando además un alejamiento de las particularidades de la comprensión mítica. La escritura, según el autor, no debe entenderse como una simple copia externa de un tipo de pensamiento, sino que debe concebirse como un tipo característico y diferenciado de

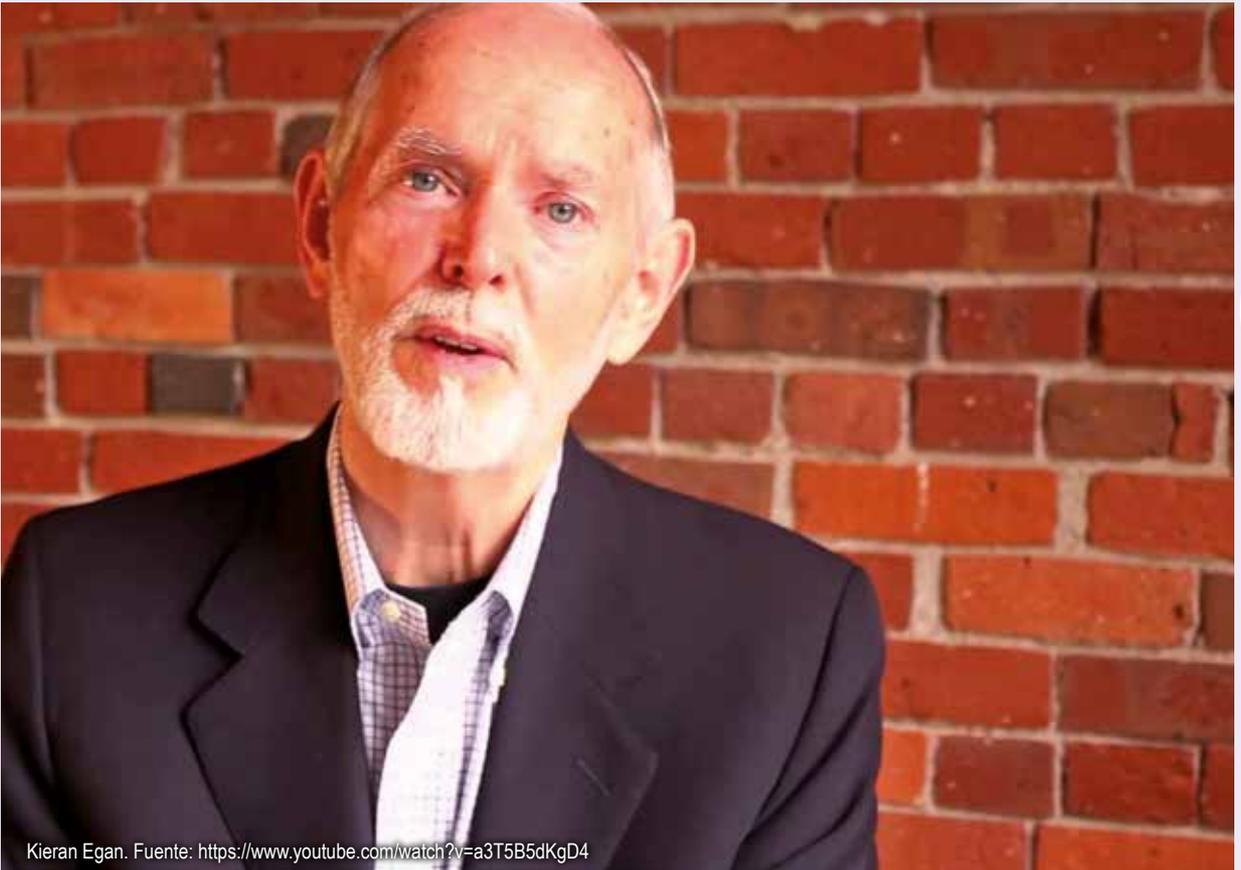
pensamiento alfabetizado. Desde esta perspectiva, la comprensión romántica se sustenta en una alfabetización orientada al desarrollo de la racionalidad.

El autor reconoce lo aparentemente extraño de la agrupación de personas entre los ocho y quince años de edad, expresando:

«Si bien es claro que la vida imaginativa del estudiante pasa cambios y desarrollos dentro de ese rango de edad (...), los rasgos comunes parecen suficientes para justificar esta “romántica” categorización general. Además, que no se entiendan con demasiada rigidez la segmentación y la categorización que se intentan de lo que, al fin y al cabo, es un proceso evolutivo en continuo cambio.» (*idem*, p. 50)

Egan también manifiesta que las singularidades que dan cuerpo a este tipo de comprensión se desprenden del estudio de los contenidos de libros, programas de televisión y *filmes*, juegos, canciones, etc., que atraen a personas que se encuentran en ese rango de edad.

La primera de estas singularidades es el *vínculo con lo afectivo*. El autor explica que el nexo con lo afectivo es el nexo con lo narrativo, debido a que lo narrativo siempre está presente en las emociones humanas, colaborando además en la fijación del contexto y del sentido. En ese marco, el relato (como ejemplo de narrativa) no implica una narrativa de ficción, sino que involucra la configuración narrativa del contenido. Según este marco explicativo es evidente que los relatos, que capturan lo afectivo, son fundamentales en la vida imaginativa de los estudiantes; por ello se transforman en una herramienta crucial para abordar el conocimiento y las emociones en forma conjunta. Lo que precede, que deja en evidencia lo sustantivo de la narración, puede ser reafirmado y complementado con otra idea presentada por Egan a partir de los aportes de Alasdair MacIntyre: la capacidad de comprender relatos está estrechamente vinculada con la capacidad de comprender la experiencia humana, es decir, nuestra vida solo es comprensible a través de narraciones. Esto convierte al ser humano en un animal que narra.



Kieran Egan. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=a3T5B5dKgD4>

Explica que si efectivamente consideramos la posibilidad de desarrollar la imaginación de los estudiantes debemos, ineludiblemente, cautivar sus emociones; cuestión que nos lleva a atender la estructura narrativa.

La segunda particularidad es el *interés por los extremos y límites de la experiencia humana y del mundo natural*. Esta característica incluye «los actos más valerosos o los más crueles, los fenómenos naturales más extraños o más extravagantes, los acontecimientos más terribles...» (Egan, 1992:54). El autor explica que abordar lo exótico y lo extremo puede llevar a pensar en trivialidad y diversión, pero se debe tener presente que son aspectos que derivan del mundo práctico en el que viven los estudiantes. Son instrumentos intelectuales que se ponen en práctica para lograr una mayor y mejor comprensión de la realidad (una realidad desde un sentido romántico). El conocimiento exótico o sorprendente deriva de lo ya conocido, es decir, de su experiencia cotidiana, situación que promueve la idea de visualizar la experiencia cotidiana de una manera diferente: «*De modo*

similar, podemos hallar atractivo para la imaginación lo local e inmediato si de repente advertimos que dábamos por sentado algo que es a la vez extraño o diferente bajo algún aspecto» (idem, p. 55). Manifiesta que no considera irrelevante la experiencia cotidiana para cautivar la imaginación, pero afirma lo erróneo de concebirla como un punto de partida ineludible (situación que se visualiza en uno de los principios *ad hoc*). El abordaje de los límites y extremos no desplaza lo cotidiano, sino que permite verlo desde otra óptica. Aprender los límites de la realidad y los extremos de la experiencia permite aprender (y aprehender) lo cotidiano, permite situarlo en su contexto y otorgarle significado. Al decir del autor, el establecimiento de límites brinda una idea proporcionada de lo local y de lo cotidiano. Estos límites y extremos cobran importancia debido a que brindan el contexto dentro del cual la vida y la experiencia de los estudiantes cobran sentido. No olvidemos que en esta etapa, las personas están en pleno proceso de adaptación y aprehensión de la realidad; por ello, la necesidad de demarcar sus (verdaderos) límites.

La tercera característica es el *romanticismo, asombro y terror*. Según el autor, el asombro es la emoción que le otorga el sentido romántico a las cosas. Esa emoción aparece cuando algo se nos presenta como extraño, extraordinario y raro. El sentido de asombro está muy presente en programas de televisión y libros, que tratan temas vinculados con fenómenos extraños y extravagantes; a modo de ejemplo, el autor expresa que los misterios del Universo son más atractivos para el estudiante que las exploraciones del mundo cotidiano. Plantea que concebir todo como asombroso permite cuestionar el principio de enseñanza tradicional que plantea partir siempre de la experiencia cotidiana. Desde esta perspectiva, se considera que es a partir de lo distante y extraño que se puede ampliar el sentido de lo cotidiano. El asombro se refiere siempre a lo que acontece en el mundo real, a esa emoción que se genera ante aspectos raros de este mundo. El terror, en cambio, es una emoción que se produce cuando nos damos cuenta «de que más allá o por detrás o por debajo del mundo real, tangible, que nos rodea, vamos a la deriva por un océano de misterio» (*idem*, pp. 61-62). Aclara que el terror está asociado con el sentido de lo milagroso, vinculándose con lo que está más allá de lo calculable y contemplable, con una realidad que está por debajo del mundo cotidiano. Recordemos, en el escenario de nuestro país, la fascinación que provoca la colección de libros *Voces Anónimas*: libros que presentan relatos que dan cuenta de situaciones que van más allá de lo contemplable en el mundo real. Lo expresado se explica, como señala Egan, por un interés hacia lo sobrenatural. Otros ejemplos que reafirman esta cuestión, los encontramos en el interés por juegos como la *ouija* y el tarot, por actividades como la adivinación, por películas sobre fantasmas, vampiros...

La cuarta singularidad es la *asociación con lo heroico*. El héroe romántico es aquel (persona, animal, objeto o lo que sea) que vive en el mundo real (o en un mundo posible) y logra superar las limitaciones a las que todos estamos sujetos. Esas limitaciones incluyen, para el caso de los seres humanos, cuestiones internas y restricciones cotidianas provenientes de las instituciones convencionales. Egan explica que esa situación (y sensación) de restricción es muy



sentida por los adolescentes al estar sujetos a las reglas de sus padres, de la escuela, de la iglesia. El héroe, entonces, es alguien que está regido por esas reglas pero que logra trascenderlas. Para el pensamiento romántico, el mundo real está repleto de héroes.

«La cualidad heroica puede ser la tranquila paciencia de un gato, la valentía de un perro, el virtuosismo técnico de un pianista o de un jugador de fútbol, la perseverancia de un explorador, la tenacidad de la maleza en una roca, la sardónica sabiduría de un abuelo o la belleza de un edificio. El mundo, para la imaginación romántica, se encuentra atestado de héroes.» (*idem*, p. 66)

Estas cualidades no son primariamente heroicas: se convierten en tales cuando se transforman en cualidades humanas trascendentes. Por ejemplo, el virtuosismo de un deportista no lo define como héroe, se convierte en uno cuando esa cualidad le permite trascender lo cotidiano. Un héroe romántico también lo podemos encontrar en «*la estrella de rock inmensamente rica, decadente y desastrada*» (Egan, 2000:132), lo que nos muestra que puede tener, visto desde el mundo adulto, connotaciones positivas o negativas.

La quinta característica es la *vinculación con la rebelión y el idealismo*. En la forma de pensamiento romántico, los estudiantes se singularizan por un período de notable ambivalencia, buscando formas de resistencia al mundo adulto, aunque también buscando maneras de encontrar un lugar en él. En esa etapa comienzan



a desarrollar diferentes formas de rebelión, por ejemplo: la resistencia silenciosa o los estilos ostentosos de peinarse o de vestirse. Además, comienzan a forjar ideales sobre cómo debería funcionar el mundo. Egan propone un ejemplo de notable aplicación en el ámbito educativo:

«...la vida de los científicos que sólo hicieron sus descubrimientos contra las convenciones dominantes ofrece a los estudiantes un acceso simpático a su obra. Entrar en contacto con los ideales de un científico que dirigió su rebelión contra las convenciones puede también reflejar aspectos profundos de la experiencia imaginativa de los estudiantes y proveer a su rebelión y a su idealismo nacientes el alimento o los modelos para crecer.» (Egan, 1992:69)

El autor explica que no es necesario presentar todos los contenidos de enseñanza en términos de ideales y rebeliones, aunque deben tenerse en cuenta porque caracterizan la forma de aprehensión de la realidad en esta forma de comprensión del mundo.

La sexta particularidad es la *atracción por cuestiones de detalle de un aspecto de la realidad*. Egan expresa que la percepción romántica se singulariza por centrarse en los detalles del mundo, pero en el sentido “realista” de concreto y lleno de detalles. El ingreso a la comprensión romántica va acompañado por un desconocimiento de los verdaderos límites del mundo real. Por ello, cuando se avanza en su conocimiento, se produce un entendimiento de lo limitado del mismo, y se comienza a entender su

complejidad. Todo esto conlleva la necesidad de obtener un control intelectual de alguno de sus aspectos, es decir, de explorar algo de la forma más exhaustiva posible. Esa situación deriva en las aficiones y colecciones. Con relación a las colecciones, el autor señala que no es condición necesaria que esté completa: la satisfacción se produce con solo descubrir que tiene un límite, que se puede tener control sobre ese aspecto de la realidad. Aquí se produce, sin duda, *«una aprehensión exhaustiva de los detalles en determinado campo del saber» (idem, p. 71)*. Tanto las aficiones como la necesidad de coleccionar son un impulso, en la cultura occidental, que generalmente comienza con el empleo de la alfabetización, llegando a su pico máximo a los once años y desvaneciéndose hacia los quince.

La última característica es la *humanización del conocimiento*. Esta singularidad hace referencia a la atención hacia los individuos y las emociones que los estimulan a actuar. Debemos tener presente, como afirma el autor, que no existe conocimiento que no sea humano.

«Todos nuestros conocimientos se pueden enmarcar en la vida de sus inventores, descubridores o usuarios, y podemos tener acceso a estos conocimientos comprendiendo las esperanzas, los temores o las intenciones que impulsaban a estas personas. Por ejemplo, es probable que un niño pueda comprender el teorema de Pitágoras con más facilidad si lo enmarca en el contexto de la vida de su autor y lo ve como un producto de sus esperanzas y sus temores.» (Egan, 2000:135)



“Humanizar el conocimiento” implica enseñarlo a partir de las necesidades, esperanzas y temores humanos que lo generaron; es decir, implica cuestiones como: ¿quién?, ¿por qué?, ¿qué clase de personas?, ¿cuál fue la historia en juego?, o la influencia de su uso en la vida de los seres humanos en el presente (cf. Egan, 1992:94). Esto lleva a pensar la importancia humana del tema, incorporando relatos “románticos” centrados en personas o en grupos de personas, y en sus conductas o hazañas. Señala que es probable que una persona pueda comprender la producción de un científico con mayor facilidad si lo encuadra en el escenario de la vida de su autor y lo percibe como un producto de sus esperanzas y temores.

Egan (2000) expresó que existen otras características del pensamiento romántico que no fueron desarrolladas en su obra, por ejemplo, el aburrimiento y la sensibilidad.

Los principios de aprendizaje románticos

Bajo el subtítulo “De las características a los principios de aprendizaje”, Egan (1992) plantea la posibilidad de transformar las particularidades de la vida imaginativa de los estudiantes en principios para guiar la enseñanza. Explica que esos principios pueden ser empleados para diversas funciones: como instrumental complementario a los programas de formación docente, para la discusión en ámbitos docentes (*ibid.*), para configurar los contenidos curriculares y como criterios de selección (Egan, 2000). En este contexto se considera que también pueden emplearse como criterios para elaborar y para analizar distintos materiales curriculares. Los “principios de aprendizaje románticos” –presentados y caracterizados en las secciones que preceden– son:

- ▶ Vínculo con lo afectivo.
- ▶ Extremos y límites de la experiencia humana y del mundo natural.
- ▶ Romanticismo, asombro y terror.
- ▶ Asociación con lo heroico.
- ▶ Rebelión e idealismo.
- ▶ Cuestiones de detalle.
- ▶ Humanización del conocimiento.

Estos principios pueden cautivar, aplicados individualmente, la imaginación de los estudiantes, aunque «*suministrándoles un contexto narrativo [vínculo con lo afectivo] podemos fortalecer su poder de estimular y desarrollar la imaginación*» (Egan, 1992:54). El autor afirma que la incorporación de estos principios colabora en la posibilidad de despertar el interés hacia los diferentes contenidos a aprender, lo cual supondría algunos cambios curriculares. Por ejemplo, la introducción de dimensiones poco trabajadas en la enseñanza de los temas: la histórica y la humana, aunque dichos cambios no significarían transformaciones drásticas en la estructura curricular formal. Como señala Egan, la inclusión de estos principios románticos «*potenciará las características más espectaculares y dramáticas de la actividad científica y restará protagonismo a la secuencia lógica de acumulación sistemática de conocimientos*» (Egan, 2000:301). A partir de lo expuesto se puede afirmar que la aplicación de estos principios, en el proceso de planificación didáctica, supondría la existencia de un currículo romántico.

Palabras finales

Este trabajo se apoya en una idea sustantiva: es clave saber cómo aprenden los estudiantes para poder elaborar dispositivos de enseñanza apropiados. Construir, por ejemplo, estrategias de motivación para estudiantes entre los ocho y quince años de edad implica ineludiblemente tener en cuenta las características de la forma de comprensión romántica, y necesariamente las características de la forma de comprensión siguiente (filosófica). Desde este paradigma se entiende que desatender o no hacer visibles estas características lleva inevitablemente a prácticas de enseñanza tremendamente injustas. Desestimar los instrumentos de comprensión que emplean los sujetos de aprendizaje debilita las posibilidades motivacionales y las competencias narrativas. 

Bibliografía

- EGAN, Kieran (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ed. Morata.
- EGAN, Kieran (1992): *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- EGAN, Kieran (1994): *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata.
- EGAN, Kieran (2000): *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Temas de educación.
- GOJMAN, Silvia; SEGAL, Analfa (1998): “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la ‘trastienda’ de una propuesta” (Cap. 3) en B. Aisenberg; S. Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.
- TREPAT, Cristòfol A. (1998): “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales” en C. A. Trepata; P. Comes: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Graó. Colección: Materiales para la innovación educativa.
- VYGOTSKI, Lev S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Ed. Crítica-Grijalbo.