

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

NOCIÓN Y PRÁCTICA DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA EN HISTORIA

DALONGEVILLE, ALAIN
Lycée Claudel de Ottawa. Canadá
adalongeville@rogers.com
<http://situationsproblemes.free.fr>

Resumen. Este artículo presenta el resultado de una investigación en didáctica de la historia que pone de manifiesto la homogeneidad de las representaciones sociales de los diferentes actores del acto de aprendizaje en historia: alumnos, docentes, lecciones y documentos de los libros de texto. El ejemplo que hemos elegido es el de los bárbaros y las invasiones bárbaras. Esta uniformidad de representaciones plantea un problema a la enseñanza de la historia en la medida en que la construcción de nuevos conocimientos no puede llevarse a cabo sin que antes se pongan en tela de juicio las representaciones y las concepciones previas de los discentes. ¿Cómo podrían los maestros crear situaciones de aprendizaje que ayudaran a sus alumnos a ir más allá de las representaciones que ya tienen? ¿En qué medida la noción y la práctica de la situación-problema puede permitir a la investigación en didáctica de la historia reconciliarse con el constructivismo?

Palabras clave. Didáctica, ciencias de la educación, representaciones sociales, concepciones de los alumnos, formación, historia, pedagogía, investigación, constructivismo, situación-problema.

Summary. This article presents the results of research in didactics of history underlining the homogeneity of social representations of those concerned with the act of learning in history: students, teachers, lessons and schoolbook documents. The case study is that of the Barbarians and Barbaric Invasions. The uniformity of representations creates a problem when teaching history in that the construction of new knowledge cannot take place without shattering the representations and initial conceptions of learners. How could teachers create learning situations which would help learners go beyond representations they all have in common? To what extent can the notion and the practice of problem-based learning allow the research in didactics of history to rejoin constructivism?

Keywords. Didactics, educational studies, social representations, conceptions of students, education, history, pedagogy, research, constructivism, problem-based learning.

El discurso constructivista resulta mayoritario en los distintos ámbitos de las didácticas disciplinares, de la didáctica general o de las ciencias de la educación, pero

no lo es tanto en el campo de la didáctica de la historia. Cuando se trata de construcción del saber en las asignaturas de historia, asistimos, en el mejor de los casos, a

un discurso teórico, ya que las prácticas concretas en la clase que realmente puedan apelar a un enfoque así son más bien escasas.

En lo que a mi respecta, mi voluntad ha sido la de construir un modelo didáctico teórico y práctico constructivista en historia, que se inspira en los trabajos del GFEN¹ y de su «enfoque de auto-socio-construcción del conocimiento», a raíz de la publicación de mi primer trabajo (Dalongeville, 1989). Las propuestas en este ámbito son escasas, tal vez porque elaborarlas supone una ruptura en cuatro terrenos:

1) En el terreno pedagógico, una ruptura con la práctica dominante de la transmisión «frontal» de conocimientos. No es que yo me oponga a que el conocimiento se transmita, ¡al contrario! Mi crítica hace más bien referencia a las prácticas con las que se transmite el conocimiento, es decir, a las prácticas explicativas que no tienen en cuenta al sujeto-discente, sus conocimientos, sus representaciones iniciales. Prácticas que se apresuran a dar respuesta a preguntas que no existen y que influyen a la hora de excluir al otro-discente. Prácticas que optan por la «re-enunciación», emulando el discurso del profesor o el de la lección del libro.

2) En el terreno de la formación de los docentes y de sus formadores, una ruptura con prácticas de formación que, a menudo, son el polo opuesto de las prácticas que intentan fomentar. Todos nosotros hemos podido constatar que tales prácticas de formación son poco eficaces y el maestro que acaba de empezar, cuando se encuentra con dificultades, algo de lo más normal, se decanta por prácticas que reproducen las que él mismo conoció en clase, en la universidad o en los lugares de formación a los que haya podido acudir. Prácticas que más bien se inclinan por la reproducción de las prácticas transmisoras, al usar la transmisión para ayudar al otro a romper con la estrategia transmisora. Pierden credibilidad y eficacia, ya que no le permiten al otro que se forma tomar consciencia de sus propias prácticas para intentar aportarles algún cambio.

3) En el terreno de la investigación, una ruptura con un modelo de investigación excesivamente centrado en la observación y el análisis de lo que no funciona en clase, aunque más bien tímido a la hora de proponer modelos alternativos concretos. Uno de los síntomas de este defecto es la suspicacia por la investigación-acción. Compartir tareas en el ámbito de la investigación es, sin duda, más perjudicial que los posibles deslices de un observador que al mismo tiempo sería actor, aunque se le puedan habilitar parapetos. Esta división del trabajo influye para disociar las distintas partes de la investigación y para excluir a los docentes de la investigación en didáctica.

4) En el terreno de la socialización de los resultados de la investigación histórica, que las clases de historia de la universidad intentan vulgarizar, ya es habitual acallar los propios elementos que hacen de ella una investigación viva: procesos, puntos muertos, errores. La socialización se lleva a cabo sobre la base de una coherencia

lineal del después, que no le da ninguna opción ni al lector ni al oyente. También tendería a excluir al otro lector.

Soy plenamente consciente de que las críticas que expreso son rápidas y de que podrían ampliarse a otras materias. Para mis trabajos me he inspirado en las investigaciones realizadas por Giordan y De Vecchi (1987, 1989) en didáctica de las ciencias y, más concretamente, de la biología. A grandes rasgos, comparto el mismo modelo didáctico, con adaptaciones y especificidades propias del campo disciplinar histórico, modelo² al que denomino *situación-problema*. Pero su difusión en historia parece más lenta debido, por una parte, a que es muy reciente y, por otra, a que el modelo constructivista y la materia histórica tienen un pasado común más conflictivo (Dalongeville, 2001).

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y CONSTRUCTIVISMO: ¿POR QUÉ ESTE DIVORCIO?

Las razones son, sin lugar a dudas, múltiples y diferentes según los países. Sin embargo, me da la impresión de que la reflexión en este ámbito ha estado muy marcada por los trabajos de Jean Piaget. Buena parte de ellos se centraron en la naturaleza de las operaciones mentales que intervienen en el pensamiento formal y en las edades en que los niños podían ponerlas en práctica. Si bien estas investigaciones parecen haber resultado muy provechosas en diferentes campos disciplinares, los resultados en historia no han sido tan concluyentes, hasta el extremo de que hoy en día pocos investigadores hablan realmente de construcción del saber en historia³.

Las dificultades para transponer el modelo de Piaget con exactitud tendrán su repercusión y conducirán a pensar o bien que la formación del pensamiento histórico debería posponerse hasta los 16 años, o bien que los conocimientos históricos serían de una naturaleza distinta y que la historia sería básicamente una narración que no habría que «inventar», sino entender y restituir. Estas dificultades para transponer el modelo piagetiano a la historia han provocado que en Gran Bretaña y en los Estados Unidos se vuelva con fuerza a la narración de la historia como didáctica de la historia que oficialmente se preconiza en las clases. Este movimiento ha cobrado mucha fuerza en los Estados Unidos, fomentado por investigadores llegados de horizontes diversos como la lingüística o la lectura. Tales investigaciones se basan en las lecciones de los libros de texto que se redactan como si fueran novelas. Ponen de manifiesto que los alumnos entienden mejor las lecciones que se han redactado a la luz de conocimientos que provienen de los trabajos de la gramática del cuento y de la teoría narrativa. ¿Pero qué objetivo de formación se pretende ofrecer a estos jóvenes alumnos? Dominar una historia oficial que no conoce más que una sola versión puede tranquilizar ciertas inquietudes («los alumnos no saben nada más»), pero da la espalda a la naturaleza propia de la historia como ciencia, ignorando los procesos de planteamiento del pasado, de construcción de los obje-

tos históricos, las preguntas sobre conceptos, aspectos todos ellos que la caracterizan como ciencia que es. En resumen, estas prácticas no nos parece que ayuden en nada a la hora de formar mentes críticas.

Estos trabajos han tenido consecuencias en Europa, porque son descodificados por la cargada «noosfera» de la transposición didáctica (programas, redacción de los libros de texto, recomendaciones pedagógicas y planes de formación), como legitimar que se abandone toda perspectiva constructivista en la didáctica y en la pedagogía de la historia. La mediación de la novela, que acentúa su preparación y su explicación con los alumnos, eliminando incluso cualquier dificultad que se les pudiera presentar en el terreno de las articulaciones lógicas, relega a un segundo plano el trabajo sobre los conceptos transdisciplinares y particulares de la materia «Historia».

Sin embargo, al infravalorar la importancia concreta de los conceptos, la didáctica de la historia se ve implicada en una gran dificultad para pensar la importancia de las representaciones de los sujetos-discentes y explotarlas. Además, sin los conceptos que están en juego, nos guste o no, en una lección de historia, ¿qué relación existe realmente entre el presente del sujeto-discente y el pasado histórico? Se trata de algo más que de un problema de motivación. Según nuestra opinión, para implicar al sujeto-discente con la clase de historia no bastará con que se modifiquen los dispositivos o el aparato pedagógico. Volver sobre los conceptos, que son al mismo tiempo elementos que estructuran la didáctica de la historia y objetos de trabajo en clase, es una de las condiciones necesarias.

REPRESENTACIONES: ¿PARA QUÉ?

No hay representación sin concepto

Jodelet (1994) y Moscovici (1996) han escrito obras fundadoras del concepto de *representaciones sociales*. Más tarde el concepto se importó al ámbito de la didáctica y de las ciencias de la educación. Giordan y De Vecchi lo hicieron suyo y mostraron que los alumnos no eran páginas en blanco, sino que ya traían representaciones. Primero insistieron sobre el carácter individual de las representaciones de cada cual (representaciones mentales) para, finalmente, volver a la definición de grandes tipologías de representaciones (representaciones sociales). Aunque a menudo se mencione el concepto de *representación*, con la misma frecuencia se vacía de sentido y se confunde con la materia bruta cuando aparece, sobre todo en las clases. Por ello, en la didáctica de la historia, he querido balizar el trabajo de los docentes recogiendo y analizando las representaciones de los alumnos en unas sesenta lecciones de historia de centros de enseñanza primaria y secundaria franceses. Estoy ampliando este trabajo a los ámbitos de la historia de Italia⁴, de México (Pérez Siller, 1992) y de Canadá, con la colaboración de docentes e investigadores de estos países.

El saber se construye rompiendo con las representaciones iniciales

Si el concepto de *representación* resulta fundamental es porque las representaciones iniciales del discente constituyen un obstáculo que impide que se construyan nuevos conocimientos. Dicho de otro modo, volviendo a los trabajos de Giordan y De Vecchi (1987), Bassis (1998), la construcción de un saber nuevo es un proceso cuyas principales etapas son las siguientes:

- a) emergencia de las representaciones, toma de conciencia, por parte del sujeto, de las representaciones que ya tiene;
- b) confrontación con una situación-problema que contribuya ampliamente a poner en tela de juicio las representaciones del sujeto-discente;
- c) destrucción o reconstrucción de nuevas representaciones que reorganicen las antiguas e integren las nuevas;
- d) metacognición de los procesos que el sujeto, individualmente y en grupo, ha puesto en práctica desde el principio del enfoque pedagógico.

Si partimos de esta hipótesis teórica, ¿cuál es el papel del profesor?

El profesor tiene que crear las condiciones para que puedan darse las etapas antes enunciadas, es decir:

- a) prever una situación para que puedan emerger las representaciones del sujeto;
- b) analizar las representaciones, un trabajo para el que raramente los profesores están formados;
- c) elaborar una situación (fases individuales, semi-colectivas y colectivas) que le va a resultar dificultosa al sujeto-discente y hacer de manera que las representaciones que tenga no le sean suficientes para ir más allá del punto muerto al que le han conducido sus representaciones iniciales;
- d) movilizar materiales (documentos de todo tipo, consignas de trabajo) que fomenten lo que denomino *disonancia cognitiva*.

Podríamos detallar los diferentes momentos del enfoque de auto-socio-construcción del saber, ya que estas fases parecen obligadas para que el sujeto-discente logre conceptualizar los contenidos y conceptos que están en juego en una situación de aprendizaje. Si el lector comparte esta hipótesis constructivista, también convendrá en la consecuencia de que las representaciones de los diferentes actores del aprendizaje de conocimientos históricos tienen que tener naturaleza diferente. De no ser así, ¿cómo se van a realizar las tareas que acabamos de mencionar?, ¿cómo transmitir un saber basado en representaciones si el maestro comparte las de los alumnos?

Los contenidos históricos que enseñamos son representaciones en sí mismos, lo cual no significa que carezcan de legitimidad. Sin embargo, hay que destacar su naturaleza de representación. Basta con interesarse por las invasiones bárbaras y comparar los contenidos, las perspectivas que se enseñan en función de las clases o los libros en Gran Bretaña o Alemania. En el caso de este último país, no se habla de «invasiones», sino de «grandes migraciones de los pueblos». El lector convendrá en la envergadura del matiz y en su gran alcance filosófico e histórico. También hemos pensado en comparar las representaciones de los diferentes actores del aprendizaje sobre este tema.

HOMOGENEIDAD DE LAS REPRESENTACIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS

Así, pues, he recogido, analizado y posteriormente comparado (Dalongeville, 2001) las representaciones de alumnos, profesores, libros de texto de historia, texto de la lección y documentos escritos. Han sido encuestados 82 maestros de escuela, 68 alumnos que cursarían el equivalente en España a 5º de primaria y 32 alumnos de 1º de educación secundaria. Los de primaria son alumnos de la escuela Henri Bassis de Champigny, los de secundaria estudian en el centro de Navarrenx. Los docentes son maestros franceses que hemos encontrado a lo largo de nuestros cursos de formación.

Les pedí a todos, mayores y pequeños, maestros y alumnos, que escribieran lo que supieran acerca de los bárbaros y de las invasiones bárbaras. La pregunta era idéntica para todos los públicos, ya que pretendía calcular la distancia que podría existir entre sus respuestas. Hubo dos escollos que no pude sortear: por una parte, la palabra *invasión* ya predisponía hacia una cierta actitud negativa. Con todo, me pareció necesaria porque los maestros se vieron tan desamparados que hubo que ayudarlos precisando «las invasiones bárbaras»; por otra parte, tanto para los adultos como para los jóvenes, hubo que repetir «lo que sepáis, creáis saber e incluso lo que recordéis». De no haber sido así, las respuestas hubieran sido aún más lacónicas.

El contexto en el que se llevaron a cabo estos momentos de selección fue el de unos cursos de formación continua para docentes, a los cuales asistían voluntariamente buscando otra pedagogía de la historia, una pedagogía que persigue poner a los alumnos en situación de investigar. También sé que conté con un público particular; me refiero a que los maestros se prestaron a contestar a mi encuesta sin pretender ocultar sus lagunas históricas. En cuanto a los alumnos, fueron preguntados fuera de la «clase», sin que yo ejerciera un poder institucional como profesor de historia de esos alumnos.

Las representaciones de maestros y alumnos

Mi estudio se puede resumir en las tres etapas siguientes:

1) A partir de la pregunta en cuestión, recogí un importante material que dividí en cuatro temas: el bárbaro, el contacto, el tiempo y las causas. Cada uno de estos temas fue estudiado analizando los tipos de conocimientos que ponían en juego:

a) Respecto a la representación de los bárbaros: aspecto físico, comportamiento de los bárbaros, reacción de los pueblos «invadidos», saberes bárbaros, religiones bárbaras, cultura bárbara, denominaciones utilizadas por alumnos y profesores.

b) Respecto a las relaciones de encuentro o contacto: las aportaciones de los bárbaros, las transformaciones que generó este encuentro, la integración de los bárbaros, los saqueos, las conquistas, las migraciones de los pueblos que supuso este contacto.

c) Respecto al tiempo: duración (tiempo compacto, tiempo largo), frecuencia (pulsaciones, repeticiones), tiempo corto del acontecimiento (inmediatez, irrupción), con o sin contexto.

d) Respecto a la causalidad: crisis interior del Imperio romano previa a las invasiones bárbaras, crisis interior del Imperio romano acelerada por las invasiones bárbaras, crisis interior del Imperio provocada por las invasiones bárbaras, división del Imperio exclusivamente debida a las invasiones bárbaras, diversas causas citadas, asociación de las causas anteriores, ninguna causa citada.

2) Más tarde, sobre las percepciones del bárbaro y de las relaciones de contacto, intentamos acotar las actitudes que se desprendían, que podían ser positivas, negativas, neutras o incluso ambivalentes.

3) Por último, siguiendo con estos temas, he puesto en evidencia que las percepciones se daban a conocer con conceptos: *alteridad, cultura, civilización, acontecimiento, tiempo y duración, causalidad*. Pude aislarlos analizando diversos estudios que trataban temas y períodos históricos comparables.

En el marco de este artículo me resulta imposible entrar en detalles acerca de las modalidades de tratamiento e interpretación de los materiales (Dalongeville, 1988). Los gráficos que lo acompañan permitirán al lector visualizar el tipo de resultados obtenidos. Las estructuras de las representaciones de ambos grupos son idénticas o casi. En cualquier caso, si he podido observar alguna diferencia entre profesorado y alumnado, en nada corresponde a la que pudiéramos esperar entre saber científico y sentido común. En la práctica, los maestros no son los depositarios de un saber de naturaleza radicalmente distinta. A menudo se les tilda, como a otros, de fabricantes de representaciones sociales pero, en lo que a nuestro tema se refiere, la homogeneidad de las representaciones sociales de los dos grupos invita a pensar que no hay nada de cierto en ello, al menos en cuanto a los conceptos indicados, sobre todo el de *alteridad*. La homogeneidad es lo suficientemente fuerte como para que las representaciones de los alumnos no

Gráfico I
Comparación de las representaciones de los bárbaros en los alumnos y los profesores.

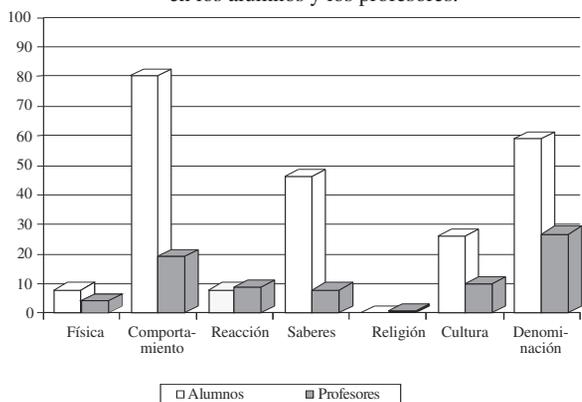


Gráfico II
Comparación de las representaciones de los bárbaros en los alumnos y los profesores (%).

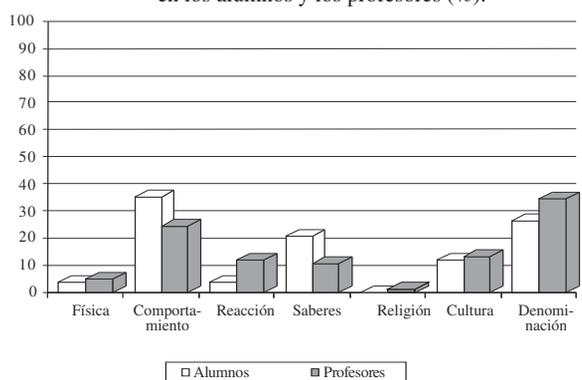


Gráfico III
Comparación de las actitudes relativas a los bárbaros en los alumnos y los profesores.

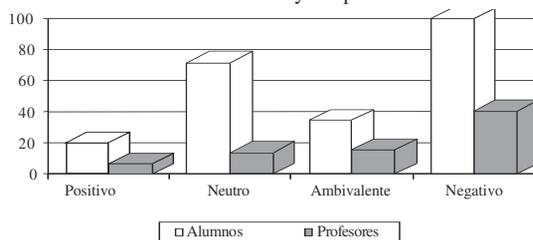
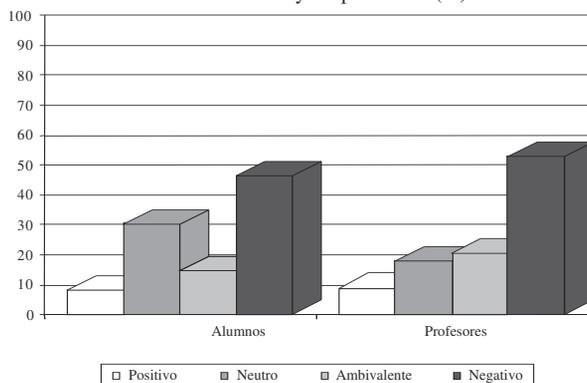


Gráfico IV
Comparación de las actitudes relativas a los bárbaros en los alumnos y los profesores (%).



puedan ser modificadas en algún aspecto por las de los maestros.

Detrás de los materiales recogidos emergen las representaciones, es decir, las relaciones sociales referidas a los diferentes objetos observados, el otro y el contacto, y, por supuesto, las relaciones con la ciencia histórica en sí. Los conceptos de *alteridad*, *cultura*, *causalidad*, *tiempo* son la base de las representaciones que hemos analizado, algo normal, ya que son conceptos que vamos a encontrar en casi todos los estudios históricos, por no decir en todos. Sin embargo, aunque presentes, no sostienen ni estructuran las producciones de las personas que han sido encuestadas, quienes recurren a conocimientos, recuerdos o asociaciones sin basarse en conceptos en ningún momento.

Al mismo tiempo que realizaba este trabajo, tenía un grupo de estudiantes de segundo de la Facultad de Historia de Pau. Se trataba de un curso de ciencias de la educación. Sabía que habían seguido un curso de tres meses en ese período y que había dedicado varias horas a las invasiones bárbaras. Con ellos procedí igual respecto a la encuesta y al tratamiento de las representaciones, puesto que no podía sospechar que ese grupo

acusara la misma ignorancia o recurriera a antiguos conocimientos como habían hecho ciertos maestros. ¡Cuál no sería mi sorpresa al constatar resultados parecidos!

Pensándolo bien, no hay nada de extraordinario en ello y podemos avanzar dos elementos para explicarlo. Primero, las representaciones de su profesor, aunque a este compañero no le formulé la pregunta. Sin embargo, sí que analicé las representaciones de los libros universitarios más corrientes en este período. Si bien es cierto que las páginas de introducción avisan contra cualquier caricatura, las explicaciones caen en la tradición historiográfica francesa, muy peyorativa con los bárbaros y las invasiones. El Centre d'Études Supérieures et de Recherches sur les Relations Ethniques et le Racisme (CESERE) de la Universidad de Lille III ha realizado un estudio en el que se llega a conclusiones del mismo estilo, tras haber comparado libros universitarios dedicados a Childerico I, rey franco y padre de Clodoveo (Lebecq, 1995). Segundo, la falta de trabajo sobre las representaciones de los estudiantes durante el curso de historia. Dicho de otro modo, sin un trabajo previo sobre las representaciones de los estudiantes, los profesores colaboran a crear la situación para que coexistan en la misma persona:

a) un saber de tipo escolar que el discente podrá probablemente enunciar cuando se encuentre en situación de examen en el centro, ante un protocolo de evaluación que habrá identificado como tal;

Gráfico V
Comparación de las representaciones del encuentro
alumnos y profesores (%).

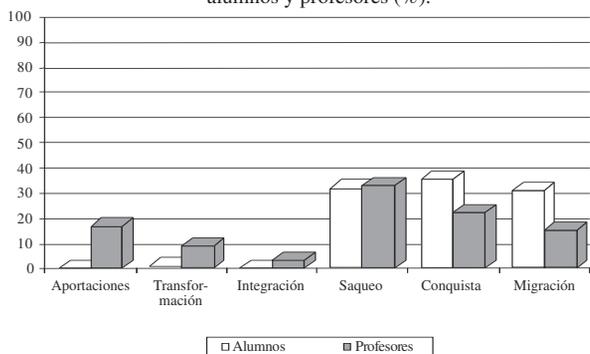


Gráfico VI
Comparación de las actitudes relativas al encuentro
alumnos y profesores

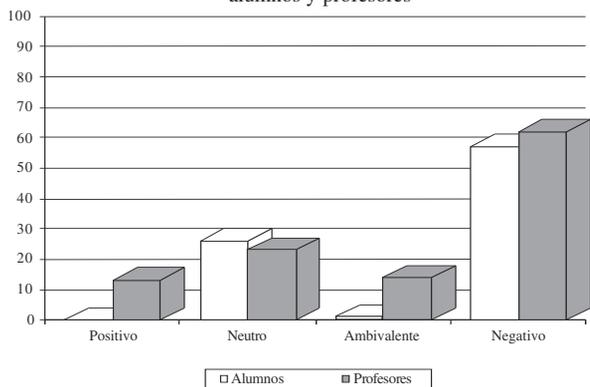


Gráfico VII
Comparación de las actitudes relativas al encuentro
alumnos y profesores (%).

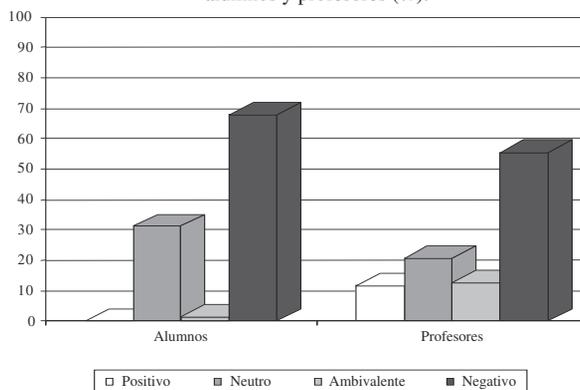
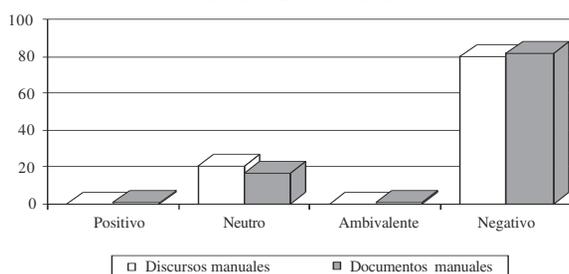


Gráfico VIII
Actitudes comparativas de discursos y documentos de manuales
con relación a los bárbaros



b) representaciones intactas después de horas de clase, sin que el discente haya establecido una relación entre sus propias representaciones y el curso (suponiendo que en la clase se transmitan representaciones de otra naturaleza) porque el sujeto-discente no las ha hecho conscientes, de manera que, cuando se encuentre en una situación de movilización de lo que sabe, en una situación en la que tenga que «pensar» de manera autónoma, el sujeto recurrirá a sus representaciones y no a lo transmitido en «clase».

Representaciones de los libros de texto que concuerdan

Aunque no vamos a desarrollarlo, los dos gráficos siguientes muestran que las representaciones de los libros de texto (discurso y documentos) son particularmente homogéneas.

Todos los dispositivos que he podido examinar funcionan como si la lección no sirviera tampoco para esclarecer el documento, para permitir analizarlo y resituarlo, sino al contrario, es como si el documento debiera legitimar un texto que no se reconoce a sí mismo como

interpretación histórica. Esto último parece impensable tratándose de un discurso dirigido a alumnos jóvenes, a quienes los autores de libros de texto deben considerar incapaces de construir otra relación con la historia que no sea aquella en que el texto-narración ejerce de «verdad-pasado-revelado». En unas condiciones así, ¿cómo se puede pensar que el libro pueda actuar como mediador hacia otra interpretación de las invasiones bárbaras?

Si con relación a las invasiones bárbaras examinamos las diferentes representaciones que proporcionan los libros de texto, teniendo en cuenta que el libro sirve de soporte de preparación de la lección o de la clase y que el maestro y los alumnos se refieren a él, podemos preguntarnos cómo podrían modificarse las representaciones sociales si, globalmente, se parecen mucho. El juego de espejo que se da entre el texto escrito y el documento, por una parte, y entre los propios documentos, por otra, no permite al sujeto sentir que peligran sus propias representaciones. La voluntad que tienen los autores de explicar, simplificar, reconstruir una trama interpretativa sin dejar lugar a la duda o a la ambigüedad no puede más que fomentar que se perpetúen las representaciones que he observado.

El análisis rápido de las representaciones correspondientes a las invasiones bárbaras permite poner de relieve actitudes muy negativas que vienen acompañadas,

como en el caso de los alumnos y del profesorado, de una dificultad a la hora de pensar en los conceptos de *alteridad* y de *contacto*. Además, el papel de espejo y de redundancia que desempeñan los documentos históricos presentados muestra una falta de percepción y de tener en cuenta las representaciones de los lectores de dichos libros. Esta situación acarrea dos consecuencias: la primera es que se perpetúan y se refuerzan las representaciones de los que utilizan el libro, ya sean maestros o alumnos. Si pensamos que enseñar una asignatura es ir más allá de las representaciones de los sujetos-discentes, este objetivo no puede lograrse con una concepción así del papel que juega el libro. La segunda es que remitiendo a lo idéntico, incluso en documentos y discursos de los libros, no se permite a los sujetos-discentes existir con sus propias representaciones, sus dudas, sus certezas. El aprendizaje se concibe más bien en función de las carencias, en términos de informaciones de que dispone el alumno, que con relación a sus representaciones. Los trabajos de André Giordan y Gérard De Vecchi han puesto de relieve que, sin un trabajo previo sobre las representaciones de los alumnos, persisten las antiguas representaciones y se compromete la construcción de los conocimientos que hay que aprender.

LA SITUACIÓN-PROBLEMA: ¿UNA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA?

Junto con Michel Huber (2000) hemos intentado proponer un enfoque teórico de la práctica de la situación-problema, exponiendo sus especificidades como enfoque pedagógico y sus características en la enseñanza de la historia. El profesor tiene que tener claros los conceptos en los que se basan los contenidos históricos. En los cursos de formación que imparto, sea cual sea el país, he podido constatar que los docentes (maestro o profesor) no han sido formados para reflexionar sobre conceptos, ya sean generales y transdisciplinares o históricos. Y es importante, porque, aunque no se sea historiador profesional, si se está atento a los conceptos en los que reposan los textos informativos que se utilizan, uno se puede dar cuenta de cuándo el autor del libro «patina» y no depender así de la representación social de la que es vector. Por ejemplo, presentar las invasiones bárbaras como la única causa de la escisión del Imperio romano es hacer que funcione una causalidad única y exógena: una causa sola (las invasiones) y exterior (los bárbaros que venían de fuera). Todo lector debería saber que con ello se está haciendo una caricatura de la historia, incluso que se está falsificando. Cuando se habla de *invasiones*, nos referimos a un fenómeno que abarca varios siglos utilizando un término que pone en juego el concepto de *tiempo* para dar a entender que se trataría de una «irrupción súbita y masiva». De igual modo, hablar de *bárbaros* es incluir en la misma categoría a decenas de pueblos muy distintos, tratar igual a los hunos que defendieron el Imperio desde el siglo III y a los hunos que lo atacaron dos siglos más tarde. Los libros y los docentes, incluso a veces los propios historiadores, cuando vulgarizan el producto de sus

investigaciones, simplifican, no para ayudarse en la tarea de enseñar, como se dice a veces, sino porque en su deseo de producir un discurso claro e inteligible manejan conceptos diferentes con extrema negligencia.

Al constatar esta homogeneidad de representaciones, he intentado proponer un modelo que rompa con estas representaciones unívocas y permita un espacio para la construcción de otras representaciones, tanto para el alumno como para el profesor. No cabe duda de que el modelo no es ni único ni perfecto, pero me parece que tiene el mérito de ir más allá de lo que los actores del acto de aprendizaje podrían contemplar como puntos muertos. Éstos son algunos de sus principios.

Pluralidad de puntos de vista

Una situación histórica es una situación de problema, en el sentido que le confiere Karl Popper, caracterizada por puntos de vista, opiniones, intereses contradictorios, divergentes, separados... en definitiva, por testigos que pueden esclarecer la situación de problema histórico (perteneciente al pasado) y alimentar la situación pedagógica de trabajo (perteneciente al presente) que se puede proponer a los alumnos. Una situación de problema también es un objeto histórico que ha sido estudiado por historiadores que formulan sus hipótesis, interpretaciones, teorías que, en sí mismas, no son uniformes. Una situación histórica que se analiza como una situación de problema puede estar caracterizada por diferentes puntos de vista que se sitúan en dos niveles. Para empezar, podemos hablar de puntos de vista refiriéndonos al «otro-pasado». Si una situación histórica pone en juego a varios personajes, éstos pueden representar puntos de vista, intereses diferentes, divergentes o radicalmente antagónicos. Pero también dichas contradicciones pueden ser asumidas por fuerzas abstractas. El segundo nivel sobre el que interviene la noción de *punto de vista* es el de las interpretaciones ya existentes, relativas a una situación estudiada. En algunos casos, la historiografía puede aquí ser de gran ayuda.

Detenerse en estos niveles diferentes, en la medida en que así se pueden analizar a la vez las complementariedades y las contradicciones de estos puntos de vista, es una estrategia para volver a dar un sentido a estos hechos de los que siempre se dice que son construcciones de historiadores y de los que siempre se oculta la génesis, los aspectos contradictorios, los contenidos de verdad y de mentira y, por ende, su propia naturaleza de construcción. La realidad de la situación, cuya distinción con respecto a la percepción del agente histórico es, según Karl Popper, el objeto mismo de análisis situacional, precisamente consiste en tal existencia y en la importancia que se concede a los dos puntos de vista tal y como los hemos caracterizado, puntos de vista de los agentes, puntos de vista de las interpretaciones anteriores. Dicho de otro modo, la realidad de la situación histórica no puede limitarse a la percepción que el agente o los agentes históricos puedan tener de ella. Además, esta realidad no tiene sentido al margen de las conjeturas sobre las que se ha edificado, es decir, si no tiene

presente su naturaleza idealizada y teórica. Confrontar estos puntos de vista múltiples, que cabría relacionar con el del profesor que elabora esta situación-problema⁵ y con los de los alumnos que la viven es, sin lugar a dudas, una aproximación más fiable a la realidad que silenciar dicha heterogeneidad a favor de un punto de vista único, el de una narración cuyo contenido exacto resulta desconocido por no haberse podido contrastar con otros.

Pluralidad de significados

Esta pluralidad de puntos de vista del «otro-pasado» constituye una primera experiencia de la «alteridad» en la medida en que los sujetos-discentes van a tener la posibilidad de pensar la situación y van a tener la experiencia por sí mismos de comparar su propio punto de vista con el de, al menos, uno de los agentes históricos y más tarde con algunos otros representados o defendidos por otros alumnos. Ello supone que esta dimensión de confrontación con el «otro-presente» (otro alumno, el maestro) se encuentra de manera consecuente en la situación problema y en la estrategia pedagógica que propone el maestro. Éste es un tercer nivel de puntos de vista que no se sitúa en el mismo plano que los dos anteriores: los constructivistas lo denominan *conflicto sociocognitivo*.

Estos enfoques diferentes repercuten sobre la homogeneidad de las representaciones de los alumnos y también de los maestros, a quienes van a ayudar a construir un entramado más complejo de los acontecimientos y fenómenos históricos que tienen que explicar en clase. También supone que el docente se haga a la idea de que el objetivo central a la hora de poner al alumno en situación de investigar no es el de elegir entre los testigos que entran en juego en la situación-problema, sino confrontarlos para así poder acercarse más a la compleja realidad de toda situación histórica. Tener una visión crítica de los testimonios no se parece en nada a la que consiste en preguntarse acerca de la fiabilidad del testigo histórico y de lo que nos aporta. Esta riqueza, unida a la práctica de la «misión»⁶, proporciona múltiples puertas de entrada en el trabajo que se propone a los alumnos, les permite construir un sentido sin tener que estancarse en su propia realidad, su presente o sus representaciones.

Conflicto sociocognitivo

Dicha pluralidad en la relación con los otros y en las relaciones con el entorno político y social no es simplemente un catálogo de la diversidad y de la diferencia, que se habrían quedado estáticas. Se trata de tomar consciencia de que esta pluralidad da lugar a las situaciones históricas que se presentan a los alumnos y que constituyen, simultáneamente, el motor de las modificaciones que van a operarse en la situación-pasado y el motor de la situación-problema presente, es decir, pedagógica, que se va a presentar a los alumnos. En una situación-problema, la pluralidad de puntos de vista no supone un impedimento que necesite un aparato peda-

gógico que separe el grano de la paja, sino al contrario, es el elemento dinámico. En una situación problema, la pluralidad es, al mismo tiempo, motor y obstáculo que hay que salvar, la complejidad que habrá que aprender a convertir en problema y que sólo puede convertirse en tal porque la situación es compleja. En cuanto a los alumnos se refiere, es como si tuvieran que tratar las situaciones-problema con representaciones y analizar la situación con conceptos metodológicos, históricos y filosóficos que el maestro no puede obviar indefinidamente, como sucede en el caso de la enseñanza-exposición. Así se corre el riesgo de que la pluralidad de puntos de vista que presenta la situación se convierta, en el mejor de los casos, en un pluralismo, en una yuxtaposición de identidades diferentes pero impenetrables, cerradas sobre sí mismas. La situación-problema, por el contrario, supone un encuentro con lo extranjero, con lo insólito, con el otro.

Los conceptos, primero

La consecuencia, para el docente, es que tiene que elegir entre las informaciones, realizar una selección en función de un punto de vista u otro. Es más fácil si se centra en un concepto al que decide convertir en eje de la situación-problema, a sabiendas de que va a tener que recurrir a otros conceptos periféricos a lo largo del trabajo. En las ciencias resulta corriente que el docente se dé como objetivo un concepto clave y que intente alcanzarlo con estrategias pedagógicas propias que, en principio, van a enseñar al alumno a tener un enfoque científico. Con la historia, al menos tal y como se imparte ahora, sucede algo muy distinto. Se da una doble discordancia: por una parte, explícitamente los conceptos no son el eje de la enseñanza de la historia, sino un abanico de hechos, acontecimientos, de la sociedad, del panorama que se despliega en función del eje temporal; por otra parte, la estrategia pedagógica que más se usa es, con algún que otro retoque, la de la narración, la exposición, estrategia esta que nada tiene en común con el enfoque histórico. No creemos que la situación-problema o, mejor dicho, la investigación que pretende despertar pueda confundirse con la del historiador-investigador, pero sí creemos que necesita que se ponga en práctica un enfoque más coherente con lo que piensa de la historia la ciencia histórica, así como también opinamos que es bueno que se lleven a cabo procesos cognitivos más ricos que los que se dan en una simple situación de transmisión oral cuya finalidad será su posterior restitución.

CONCLUSIONES

- 1) Cierta número de nuevas exigencias tendrían que ver la luz, como, por ejemplo, que en los libros de texto y en la clase se diera una pluralidad de puntos de vista y de interpretaciones de los acontecimientos históricos principales. Dicha pluralidad daría lugar a una mejor comprensión entre los pueblos y –esto lo añadimos nosotros– a una formación del pensamiento complejo.
- 2) Si el discente no es una página en blanco y participa

en esta pluralidad de puntos de vista y de interpretaciones a través de representaciones colectivas o sociales, parece indispensable trabajar sobre las representaciones de los actores de la situación de aprendizaje, porque aprender es desplazar las propias representaciones. El docente debería tanto conocer los conceptos que enseña –que, de hecho, son el nudo sobre el que se estructuran las representaciones–, como tomar en cuenta las representaciones sociales de sus alumnos.

3) Por lo mismo, no puede ignorar sus propias representaciones y las que proporcionan los textos de los libros o los documentos que utiliza.

4) Por su propia naturaleza explicativa y narrativa, los textos históricos presentan una dificultad real de comprensión a los alumnos y ponen en tela de juicio la naturaleza del acto de lectura que se les pide en función de su edad. ¿Bastaría con volver a redactar los textos históricos que están en los libros o habría que crear otra

conexión didáctica con los documentos históricos y, en consecuencia, interesarse por otras didácticas como la de la lectura? Pensamos que la nueva formación ha aportado su granito de arena con la estrategia de la misión, que crea una situación en la que el alumno lee para hacer.

5) No resulta nada contradictorio desear que la enseñanza de la historia permita construir un pensamiento, si no histórico, al menos crítico, al tiempo que transmitir conocimientos y un patrimonio cultural.

Para acabar, me gustaría que la didáctica de la historia fomentara dos campos que más bien se tiene tendencia a olvidar: por una parte, me parece aconsejable que haya más interés por la pedagogía concreta y que no se conforme con acumular constataciones; y, por otra, que sea más especulativa, imaginando modelos didácticos que intenten reconciliarse con la construcción de conocimientos. El modelo de la situación-problema no

tiene otra ambición que no sea ésta.

NOTAS

¹ GFEN, es decir, el Groupe Français d'Éducation Nouvelle. Sus publicaciones en español son más bien escasas. Sin embargo, el lector tendrá una perspectiva algo antigua pero muy clara en esta edición en español de un libro traducido que está agotado y que inicialmente se publicó en 1978: Bassis, H. (1999). *Maestros. ¿Formar o transformar?* Barcelona: Gedisa.

² Tampoco olvidamos a Guy Brousseau, precursor en el campo de las matemáticas.

³ Remitimos al lector al texto de nuestro trabajo expuesto en el congreso del COMIE en el que detallamos el papel de los investigadores británicos en esta materia. Aparece en nuestra página

de internet.

⁴ El GVEN (Groupe Valdôtain d'Éducation Nouvelle, sobre todo Money y Reboulaz, así como la Associazione Clio'92 y su presidente Ivo Mattozzi, que han aceptado que se dedique un próximo número a la situación-problema).

⁵ En estas dos publicaciones hemos intentado traducir con la forma de situaciones-problema la práctica totalidad del programa de enseñanza de la historia en la escuela primaria en Dalongeville, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*. París: Hachette.

⁶ La estrategia de la misión consiste en acompañar el documento de una tarea, con el objetivo de que el grupo lea y relea el texto para llevarla a cabo y no se conforme con leer para con-

testar a unas preguntas que evalúen la comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSIS, O. (1998). *Se construire dans le savoir*. París: ESF.

DALONGEVILLE, A. y HUBER, M. (1989). *Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France*. París: Casteilla.

DALONGEVILLE, A. (1998). «L'enseignement de l'histoire, une expérience de l'altérité? Des représentations sociales du Barbare à la rencontre de l'Autre». París: Université Paris 8. (Tesis doctoral).

DALONGEVILLE, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au Cycle 3*. París: Hachette.

DALONGEVILLE, A. (2001). *L'Image du Barbare dans l'Enseignement de l'Histoire. L'Expérience de l'Altérité*. París: L'Harmattan.

DALONGEVILLE, A. (2001). *Desafíos en didáctica de la historia: aportes europeos y nuevas perspectivas* Manzanillo. État de Colima. Mexique: Congreso del Consejo Mexicano (COMIE). De consulta en nuestra página de internet.

DALONGEVILLE, A, HUBER, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Lyon: Chronique sociale.

GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scien-*

- tifiques*. París-Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1989). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça «marche»?* Niza: Z'Éditions.
- JODELET, D. (eds.) (1994). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- LEBECQ, S. (1995). Variations sur l'image du barbare vu par ses contemporains et par les historiens: les cas Childéric. *Études Inter - Ethniques*, 10, pp. 89-108.
- MOSCOVICI, S. (eds.) (1996). *Psychologie sociale*. París: PUF.
- PÉREZ SILLER, J. (eds.) (1992). *La «découverte» de l'Amérique? Regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. París: L'Harmattan.