

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

PROBLEMATIZACIÓN Y PROCESO DE SECUNDARIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

YANNICK LE MAREC

Profesor de conferencias de historia contemporánea
IUFM de la Universidad de Nantes
Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661)
e-mail: yannick.lemarec@club-internet.fr

Resumen. El artículo presenta el estado de una investigación en curso sobre la producción de saberes en historia en el marco teórico de la problematización y de la aproximación socio-histórica del lenguaje. Propone definir la problematización como la construcción de un espacio de limitaciones y se fundamenta en el trabajo de Carlo Ginzburg para percibir sus principales características y transportarlas al dominio escolar. A partir de observaciones y registros de situaciones ordinarias en tres clases de la escuela primaria francesa (alumnos de 9-10 años) se presentan unas proposiciones para pensar la problematización y producir textos denominados segundos (procesos de secundarización). En una concepción de la historia que no se limita a anuncios de tipo proposicional, este enfoque busca poner en evidencia las condiciones de producción de textos de saberes argumentados.

Palabras clave. Didáctica de la historia, problematización, géneros, secundarización.

Summary. Abstract. The article presents the status of research that is underway on the production of knowledge in history within the theoretical framework of the socio-historical problematization and approximation of language. It proposes defining problematization as the construction of a space of limitations and is based on the work of Carlo Ginzburg as it observes its principal characteristics and transfers them to the school domain. Proposals for devising the problematization and producing texts called seconds (secdarization processes) are presented using observations and recordings of ordinary situations in three French primary school classes (students aged 9-10). In a conception of history that is not limited to propositional announcements, this focus seeks to show the conditions for producing argumentative knowledge texts.

Keywords. History didactics, problematization, genres, secdarization.

El trabajo siguiente procede de una investigación conjunta del Institut Universitaire de Formation des Maîtres des Pays de la Loire y el Institut National de la Recherche Pédagogique, con la colaboración de los IUFM de Aquitania y Baja Normandía: «Mise en

texte et pratiques des savoirs dans les disciplines scolaires («Textualización y prácticas de los saberes en las disciplinas escolares»). Esta investigación de naturaleza pluridisciplinaria atañe a las ciencias, las matemáticas y la historia. Tiene por objeto examinar las

prácticas de textualización de los saberes en las disciplinas escolares en un marco problemático que plantea la pregunta de los saberes escolares, a la vez que afirma la importancia de los lenguajes.

Este examen se realiza a través de un enfoque epistemológico de los saberes que conduce a un análisis crítico de las textualizaciones de los saberes escolares. En nuestro equipo, retomamos la noción de «saberes proposicionales» elaborada por Delbos y Jorion (1984). Estos autores definen como proposicional el saber escolar que se resume en forma de proposiciones no conectadas desde el punto de vista de la lógica y que se contentan con enunciar contenidos. Más adelante veremos ejemplos de ello, pero, tanto en las ciencias como en la historia, parece que es asumido que los manuales escolares y las prácticas habituales tienen como consecuencia la producción de saberes científicos o históricos de naturaleza proposicional¹.

Así pues, uno de los ejes fundamentales de nuestra investigación tiene por objeto examinar la naturaleza de los saberes que se tienen que construir en la clase de historia. ¿Deben pertenecer al ámbito de la naturaleza crítica de los saberes históricos? «Una respuesta negativa a esta pregunta anula, en cierto modo, el enfoque didáctico y la vigilancia epistemológica que la fundamenta. Una respuesta afirmativa lleva a estudiar el planteamiento didáctico que engloba a la vez los saberes y las prácticas, en particular las prácticas relativas al lenguaje que están relacionadas con la problematización, como las prácticas de debates y de textualizaciones del estado del intercambio de argumentos críticos» (Orange, 2006). Se trata de relacionar saberes y prácticas, es decir, saberes escolares y prácticas escolares en sus respectivas relaciones con los saberes científicos y las prácticas científicas. Nuestras referencias nos llevan, pues, a vertebrar dos marcos teóricos principales, el de la problematización, elaborado fundamentalmente en ciencias (Fabre, Orange), a partir de los cuales se trata de concebir las características propias de la historia, con el del enfoque sociohistórico del lenguaje (Brossard, Bernié, Jaubert y Rebière). Para una mayor claridad, dicho informe aborda estas cuestiones en dos fases: primero la problematización y después la secundarización. Pero para nosotros sigue siendo esencial el hecho de que la producción de una narración histórica sea el resultado, tanto en la comunidad discursiva científica como en la comunidad discursiva escolar, de la construcción de problemas explicativos o interrelativos, y que esta problematización ponga en juego prácticas de lenguaje en el ámbito de la negociación y la argumentación.

En este primer año de la investigación, fundamentalmente hemos reunido los datos en forma de grabaciones en vídeo y audio de sesiones ordinarias² en tres clases de tercer ciclo. Paralelamente, se ha iniciado una reflexión de tipo más teórico sobre la problema-

tización en el ámbito de la historia. Hablando con propiedad, no se trata, pues, de resultados, sino más bien de una serie de preguntas sobre sesiones ordinarias a partir de nuestro marco teórico. De ello resultan algunas proposiciones y preguntas para progresar en nuestra actuación.

1. CONSTRUIR SABERES PROBLEMATIZADOS

Aunque el concepto de problematización se ha desarrollado sobre todo en la didáctica de las ciencias, no es desconocido en la didáctica de la historia. Desde hace unos quince años, algunos trabajos han propuesto análisis de la utilización de la problemática o de las situaciones-problemas (Tutiaux-Guillon y Pouet, 1993; Gérin-Grataloup et al., 1994; Guyon, 1996), pero, más allá del interés heurístico del descubrimiento y la investigación, llegan a la conclusión de la dificultad de su aplicación en el marco del funcionamiento «normal» de la disciplina escolar. Sin duda, hay que ver, en la naturaleza de los problemas considerados, tales como la construcción del concepto de nación, el origen de los miedos respecto a la utilización del debate. Esta concepción del debate como un espacio de expresión de la conflictividad puede matizarse en la actualidad mediante los enfoques en términos de prácticas de lenguaje y su interés en la formación de un pensamiento historiador. También parece importante precisar que lo que está en juego para nosotros en la problematización no son tanto los procedimientos de resolución del problema como los de su construcción. Nuestra actuación ha consistido, pues, en mirar primero del lado de la ciencia histórica para comprender la naturaleza y las modalidades de construcción del problema y, seguidamente, medir las implicaciones didácticas de esta inversión; finalmente, hemos intentado modelizar su funcionamiento para el curso.

1.1. ¿Qué es un saber problematizado?

En historia, problematizar es, en primer lugar, formular preguntas para examinar las fuentes, a partir de modelos explicativos de la ciencia histórica, a menudo influenciados por las evoluciones de las ciencias humanas y sociales en general, pero también a partir de las experiencias de la historiografía, que permiten circunscribir los espacios aún polémicos de la historia, discutir proposiciones recientes, volver a cuestionar viejas interpretaciones y, finalmente, proponer una nueva explicación. La problematización en las prácticas de los historiadores no se limita, pues, a un conocimiento de la bibliografía, sino que se trata más que nada de poder plantear nuevas preguntas que interesen a la comunidad de investigadores. Estas nuevas preguntas, basadas en una argumentación crítica de las antiguas explicaciones, son las que permiten exa-



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

minar de nuevo las fuentes, observándolas de maneras distintas a las adoptadas por los historiadores que ya las han tomado en consideración, con un punto de vista elaborado según un nuevo modelo explicativo, al objeto de descubrir las huellas que darán sentido y permitirán formular nuevas conjeturas.

Sin embargo, esta forma de presentar las prácticas de los historiadores no explica las tensiones que existen entre los niveles o registros de estas prácticas: el trabajo crítico sobre la historiografía, el tratamiento de los datos, la construcción de un nuevo modelo de explicación en un marco teórico, en particular epistemológico, que otorga coherencia a los otros niveles. A partir de Christian Orange, que ha estudiado la problematización en Claude Bernard (2003), pero concibiéndola a través de las especificidades de la disciplina histórica, proponemos concebir la problematización en historia como un espacio de exigencias entre distintos registros que denominamos registro crítico, registro empírico, registro de los modelos y registro explicativo.

El trabajo llevado a cabo por Carlo Ginzburg en su obra *Le fromage et les vers* nos puede servir de base para comprender el interés y los mecanismos de la construcción del problema en historia y percibir así las características de un saber problematizado³. Recordemos en unas pocas palabras el objeto del libro: un molinero friulés, Domenico Scandella, apodado *Menocchio*, es detenido por la Inquisición en 1583 porque tiene la costumbre de expresar opiniones heréticas. Los jueces le quieren hacer admitir que tiene relaciones con la Reforma u otras formas de herejía. El interés de las actas procede de que Menocchio habla mucho, evoca sus lecturas, y los inquisidores han referido una gran parte de sus discursos. Al historiador italiano, lo que le interesa son menos los actos y las palabras de los inquisidores que las palabras y el pensamiento del molinero. El punto de vista de Ginzburg se construye a partir de una voluntad de considerar el estudio de un caso, incluso uno muy singular, como una posibilidad de comprender el aspecto social y especialmente «la historia de las clases subalternas (*registro explicativo*)». Esto le lleva, en una primera fase, a discutir y rechazar las proposiciones de explicación de algunos de sus predecesores, como Mandrou, Bollème y Foucault, en el ámbito del estudio de la «cultura popular (*registro crítico*)» y a interesarse en los trabajos de Bakhtine. Estos últimos le proporcionan una parte del modelo de funcionamiento de la cultura popular, pero que tiene que adaptar al verse confrontado a su documentación. En efecto, Ginzburg no considera los documentos de la Inquisición como fuentes que permitan acceder directamente al pensamiento de Menocchio. Para él, éstas constituyen huellas indirectas, deformadas, que permiten, en ciertas condiciones, percibir, como a través de una grieta, el pensamiento del molinero. Su problema es tener

acceso a este pensamiento, comprender los mecanismos a través de los cuales Menocchio produce sus discursos. Comparando las palabras de Menocchio con los libros que le han podido inspirar, Ginzburg considera, entonces, que las lecturas del molinero no son fuentes directas, sino que le han influenciado en gran medida. En resumen, piensa que Menocchio ha procedido a reelaboraciones originales (*registro empírico*). Ginzburg elabora una nueva explicación estableciendo como necesidades el hecho de que Menocchio haya podido leer con una «clave de lectura que modificaba el sentido de los libros y que pueda existir una cultura oral, por lo tanto inaccesible, en el origen de esta clave (*registro de los modelos*)». En esta concepción de la problematización, lo que cuenta es la construcción de un espacio de exigencias (Orange) que combina los diferentes registros. No hay una existencia autónoma de la lectura crítica de la historiografía sin percepción de la existencia de otro modelo posible. No existe registro empírico alguno sin situarnos en un marco explicativo que posibilite la construcción de nuevos datos.

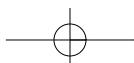
Intentemos transponer este esquema para pensar la problematización en el aula. Proponemos hacerlo a partir de observaciones de sesiones de clases de tercer ciclo que no han sido preparadas en el marco de la problematización. Nuestro objetivo es releer la sesión y proponer pistas para una problematización.

1.2. ¿De qué modo se puede analizar una sesión desde el punto de vista de la problematización?

Nos proponemos analizar una sesión grabada en una clase de CM1 en marzo de 2007 (clase 1) de acuerdo con los principios expuestos anteriormente. Después de haber trabajado sobre «los grandes descubrimientos», los alumnos han abordado el tema de la esclavitud. Antes de estudiar el tema en el aula, han ido a visitar una exposición de pintores haitianos. Estas pinturas contemporáneas (en un estilo «realista naïf») presentaban representaciones de la esclavitud y relaciones entre amos y esclavos, suscitando muchas preguntas que la maestra se tomó la molestia de hacer poner por escrito.

- ¿Por qué los negros están atados?
- ¿Por qué algunos tienen una mano cortada?
- ¿Por qué los negros trabajan y los blancos no?
- ¿Por qué los blancos viven en Haití?
- ¿Es esto cierto?

En la sesión siguiente, se les presentaron diversos documentos para «encontrar informaciones» que permitiesen responder a sus preguntas. En realidad, cada grupo de alumnos disponía de documentos que mencionaban una parte de lo que la maestra quería enseñar. Así, de forma dialogada, cada grupo aportó sus «informaciones» y la maestra corrigió e hizo «surgir» la sín-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

tesis. Los alumnos descubrieron así, en el último momento, que habían estudiado el «comercio triangular».

Analizar esta sesión desde el punto de vista de la problematización requiere examinar el estatus de las «fuentes» y, en particular, lo que los alumnos han visto con motivo de la exposición. ¿Cuál es el estatus didáctico de estas pinturas? Para los alumnos, desde el punto de vista del contenido, ¿existe una separación entre lo que han visto al visitar la exposición y lo que observan en los documentos en el aula, dado que tienen numerosas imágenes ante sí? Sin duda, podríamos tener en cuenta la importancia de las formas escolares, que autentifican más los «documentos buenos» vistos en la escuela que el espectáculo anterior. Sin embargo, la naturaleza de estas preguntas planteadas al volver al aula –formuladas individualmente y escritas en forma de lista sobre un cartel por la maestra– y puestas de manifiesto en la pizarra después demuestra que la situación es más compleja. La pregunta *a priori* ingenua «¿Es esto cierto?» indica que, para los alumnos, las pinturas no funcionan como datos. A este respecto podemos hablar de representación del pasado, más concretamente de una representación en la imagen de la memoria de la esclavitud. También podemos considerar que los alumnos han sido confrontados a una proposición de explicación de la esclavitud, del trabajo en las plantaciones, de las relaciones entre amos y esclavos que testimonian el sufrimiento siempre agudo de estas cuestiones en la sociedad contemporánea haitiana. Para el didacta, las pinturas vistas en la exposición no pueden ser consideradas únicamente como «indicios». Para los alumnos, constituyen un primer nivel de explicación del pasado, que se trata de identificar claramente en su funcionamiento y en su contenido.

También hay que examinar el estatus de los documentos distribuidos a los alumnos. Para la maestra que pregunta varias veces «cómo se ve...» tal o cuál cosa, o que afirma «lo veis» en la imagen, los documentos son pruebas. Gracias a dichos documentos, pueden ver si es verdad o no. En la clase 1, los textos y sobre todo las imágenes⁴ son pruebas y no indicios que habría que interpretar para «elaborar una historia de por sí inaccesible» (Ginzburg, 1980). Así pues, contrariamente al paradigma epistemológico del indicio, el documento en la clase 1 permite acceder directamente al conocimiento del pasado. No se sitúa en competencia con las pinturas de la exposición sino que sirve para predecir el «texto» de la maestra.

No obstante, el examen de los documentos (numerosos y variados) puestos a disposición de los alumnos no ofrece ninguna duda: en este caso, también se proponen explicaciones que revelan intenciones muy distintas. Varias imágenes son denuncias de la trata elaboradas en medios antiesclavistas ingleses y franceses de la segunda mitad del siglo XIX. Pero ciertas

imágenes tienen objetivos más complejos, como la que muestra una «razzia», la ocupación de un pueblo por unos negros para expulsar a otros negros y reducirlos a la esclavitud. Elaboradas a menudo a partir de relatos de viaje, estas imágenes son antiesclavistas, pero también tienen por objeto dejar huella, en la opinión pública para un debate futuro, sobre la colonización, para dar a conocer a Europa unas escenas presentadas como la verdad ontológica de la alteridad negra (Cottias, 2007).

Otros documentos explican posicionamientos sutiles, como la lámina de la *Encyclopédie* de Diderot y D'Alembert, que presenta las distintas partes de una plantación azucarera, entre las cuales hay las «cases à nègres» (cabañas de los negros). Tal como explica Myriam Cottias, se trata de un testimonio de la ambigüedad de las representaciones surgidas de la Ilustración europea. La esclavitud se muestra a una cierta distancia mediante la presentación de un sistema económico. «Poner de relieve la distancia entre la colonia y la metrópoli permite construir un lugar en el que pueden coexistir las críticas y las aceptaciones.» De esta forma, es posible sostener al mismo tiempo que la trata es inhumana y mostrar la superioridad técnica del sistema de la plantación.

Los documentos presentados a los alumnos permiten apreciar diferentes explicaciones de la esclavitud:

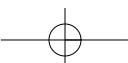
- La esclavitud es contraria a la humanidad, pero los propios africanos son responsables de ello. Los europeos deben comprometerse a liberar África de esta plaga.
- La esclavitud forma parte integrante del sistema económico del siglo XVIII. A pesar de su carácter inhumano, la esclavitud ha permitido el surgimiento de formas técnicas eficaces.
- Los documentos presentan puntos de vista de algunos protagonistas y constituyen explicaciones específicas que hay que descodificar. No podemos extraer «informaciones» o responder a unas preguntas sin descodificar antes las explicaciones que aquéllas vehiculan.

1.3. Una proposición para problematizar en clase

Para generalizar nuestro modelo de problematización y hacerlo operativo en el ámbito didáctico, creemos que se pueden considerar cuatro etapas.

- 1a. etapa: Construir el *registro crítico*.

A diferencia del historiador, los alumnos no tienen que hacerse preguntas sobre la historiografía. No obstante, tienen concepciones que les permiten explicarse el mundo; se ven confrontados a proposiciones memo-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ristas. Todas esas explicaciones constituyen tantos modelos concurrentes de la historia científica que se trata de promover en el aula. Así pues, problematizar en el aula es, en primer lugar, poner de relieve el conjunto de las explicaciones que se dan respecto a una situación que es importante cuestionar, discutir. Este conjunto de explicaciones que existe previamente al trabajo de los alumnos constituye el *registro crítico* del sujeto abordado en clase. En el caso de la clase 1, la exposición de pinturas y el corpus documental proponen diversas explicaciones. Podrían existir otras. Algunos manuales escolares, y en particular los antiguos manuales, proporcionan explicaciones que pueden parecer todavía más directamente discutibles. En relación con determinados temas, vehiculan un discurso que ya no tiene vigencia. A veces, también es interesante observar la ausencia de discurso sobre la esclavitud, como en los manuales anteriores al año 1980. El *registro crítico* contiene, pues, el conjunto de las proposiciones que la clase lleva a preguntarse.

- 2a. etapa: Formular el *registro explicativo*

La construcción del *registro explicativo* corresponde a la elaboración de nuevas preguntas, que han surgido con motivo de la exposición de pinturas, pero también a partir del corpus documental. Para los alumnos, hacer preguntas equivale a desplegar un sistema de explicación del mundo. Puede ser: económico («¿Aportaba riquezas la trata de esclavos?»), social («¿De qué forma personas libres y esclavos podían convivir en las mismas tierras?») o cultural («¿Por qué eran tan violentas estas sociedades?»). Estas preguntas constituyen verdaderos problemas históricos, lo que obliga a poner de manifiesto los diferentes puntos de vista posibles (el de los amos, el de los esclavos) (Dallongeville, 2001).

- 3a. etapa: Reconstruir el *registro empírico*

Volviendo a los documentos, las nuevas preguntas de los alumnos se ven reforzadas por el conocimiento crítico de los puntos de vista precisos que estos documentos contienen. De ahora en adelante, se tratará de mirarlos de otra manera y, sin dejarse engañar, considerarlos como individuos (que no son respuestas). ¿Lo que los documentos nos demuestran, son indicios de otras cosas? Lo que nosotros llamamos reconstruir el *registro empírico* consiste en seleccionar en el corpus documental elementos que sean indicio de una situación histórica sobre la cual la clase se ha hecho preguntas. Un indicio puede remitir a otro en el documento siguiente. Así pues, la imagen de la *Encyclopédie* es testimonio de las ambigüedades de la Ilustración frente a la esclavitud, pero nos propone *también* una organización del espacio técnico y social de la plantación. Los testimonios de las atrocidades cometidas a los esclavos pueden así integrarse en la organización industrial de una sociedad que sólo tiene en cuenta la violencia para optimizar su funcionamiento⁵.

- 4a. etapa: Producir una nueva explicación (*registro de los modelos*)

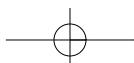
El objetivo es producir una nueva explicación, es decir, un texto que tenga un cierto grado de generalización. Este texto debe reflejar las tensiones de la situación histórica; en otras palabras: las razones que permiten explicar las elecciones y las acciones de los actores. En el marco de nuestro ejemplo de la esclavitud en las plantaciones azucareras, el reto de un nuevo modelo explicativo para los alumnos reside en la necesidad de la violencia para hacer funcionar un sistema económico poco ahorrador en recursos humanos. Con alumnos de la escuela primaria, lo fundamental será posicionarse en un *registro explicativo* de historia económica y social, para distinguirlo claramente del ámbito de la moral o la ética, y permitir la existencia de datos a partir de documentos elaborados en una actuación antiesclavista a fin de explicar la posición de los actores. Un saber problematizado debe plantear la violencia como una necesidad de las relaciones entre amos y esclavos en las plantaciones francesas del siglo XVIII. En efecto, como en las ciencias, las necesidades en la historia no proceden de constataciones empíricas sino de la construcción crítica de una nueva explicación en un marco dado (Orange, 2005b). Si consideramos que hacer historia no consiste en producir saberes proposicionales sino explicaciones, las necesidades de la historia residen en tener en cuenta de forma razonada ciertos hechos y en su articulación en un texto de tipo relato histórico. Para producir un saber problematizado, los alumnos deben seleccionar, discutir, negociar los elementos necesarios para la textualización de este saber. Inversamente, las actividades que tienen que ver con el lenguaje que se llevan a cabo en el aula deben ser concebidas a partir de las prácticas científicas. Ésta es la razón por la cual no pueden existir prácticas de secundarización desvinculadas de las prácticas de problematización.

2. PRODUCIR GÉNEROS SEGUNDOS

Para nosotros, hacer historia en el aula situándonos junto a las prácticas es construir o reconstruir un problema aplicando actividades de lenguaje cuya importancia conocemos en la producción de los conceptos científicos. Desde este punto de vista, los trabajos del equipo del Laboratoire de Psychologie de Burdeos 2 interesan a los didactas de la historia. Estos investigadores desarrollan un enfoque sociohistórico de las actividades de lenguaje en la línea de los trabajos de Vygotski.

2.1. El enfoque sociohistórico de las actividades de lenguaje

Este enfoque pone de relieve la importancia de las actividades de lenguaje en los aprendizajes, es decir, más allá de los aspectos propiamente comunicaciona-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

les del lenguaje sobre su papel en la elaboración y apropiación de los saberes. En una concepción vyotskiana, el lenguaje es una herramienta para aprender y pensar, «un agente del proceso de desarrollo» (Bernié, 2004). En este marco, el lenguaje es una actividad contextualizada. Para Bakhtine, toda esfera de actividad y de intercambios produce géneros de discursos que son formas relativamente estables, sin tener en cuenta la cultura. Cuando un individuo se expresa, indica a su público en qué género se sitúa. La coherencia de su discurso puede ser evaluada respecto al posicionamiento que se espera de él en su esfera de actividad. Éste constituye realmente el problema de los alumnos: tener que situar su discurso en el género apropiado a las diferentes esferas de actividad en las cuales deben situarse sucesivamente. Así pues, las rupturas, las disfunciones de los discursos de los alumnos «se explican menos debido a carencias lingüísticas que a dificultades que experimentan para integrarse como actores eficaces (habiendo construido un punto de vista homogéneo y pertinente sobre la actividad) en un ámbito disciplinario dado» (Jaubert, Rebière y Bernié, 2003).

Estos autores relacionan las nociones de conceptos (cotidianos y científicos) con las nociones de géneros (primero y segundo). El género primero es un género discursivo espontáneo, producto de un pensamiento «natural determinado por la sola lógica de la acción. Aplica conceptos cotidianos y es el producto de situaciones informales de aprendizaje. El género segundo indica, al contrario, la entrada en un pensamiento consciente, que surge como un producto de la acción y del lenguaje. Aplica conceptos científicos y es el producto de situaciones de aprendizaje que privilegian las interacciones sociodiscursivas, orientadas por las prácticas científicas. La secundarización es el paso de un género a otro. En la escuela, el género segundo es claramente un género escolar, pero, según Bernié (2004), «los géneros discursivos escolares producidos son, en un *continuum*, variantes propias de una comunidad discursiva específica». Son géneros de «trabajo en la escuela», de la misma manera que sus variantes externas (científicas). Eso le lleva a proponer concebir la clase como una «comunidad discursiva». Retomando su expresión, la clase puede ser una comunidad científica escolar en vías de institución. En este caso, no está totalmente separada de la esfera productora de saberes científicos.

En el mundo científico, la comunidad discursiva se fundamenta sobre la base de prácticas sociales. Estas prácticas están constituidas por un conjunto de reglas más o menos formalizadas para desarrollar, situar y evaluar la investigación. ¿Qué sucede en la historia? Para el historiador Gérard Noiriel, lo que denomina la «comunidad de oficio» es claramente una comunidad de lenguaje y de normas cuyo respeto permite el funcionamiento democrático de la investigación. Antes de él, Michel de Certeau se había interesado, de

forma más teórica, en la importancia del «lugar social» de la escritura de la historia. El lugar institucional, político, social, el lugar de la escritura historiadora condiciona la naturaleza del texto producido. Noiriel también menciona unas prácticas de lenguaje, las que permiten cualificar o descualificar trabajos. Las considera a partir de un punto de vista que es el de la democracia en la comunidad de oficio, pero, a imagen de «la vida de laboratorio» de los científicos, también existen en la historia prácticas de lenguaje que tienen un papel en la construcción de los saberes, como las discusiones informales, los debates al final de una presentación de tesis o de un informe en un coloquio o en un seminario. Estas prácticas de discusiones y debates (incluido el debate interior del investigador que escribe su artículo) son fundamentales en el proceso de escritura y reescritura por el cual se construyen los textos de la historia. Entrar en una comunidad discursiva historiadora es integrarse en una red de sentidos y maneras de pensar, actuar, hablar y escribir propias de la comunidad historiadora. Esta idea favorece el examen de las situaciones didácticas tradicionales, en particular cuando los alumnos se ven confrontados a documentos históricos. En este caso, el trabajo puede consistir en definir precisamente lo que esta fórmula implica, desde el punto de vista de los alumnos, de las actividades de lenguaje y los discursos de trabajo que permitirán la construcción del texto del saber. Así pues, hoy en día convendría desarrollar estudios que permitiesen concebir los vínculos entre la comunidad discursiva de los historiadores y la de clase de historia.

2.2. Formas habituales de textualización

En las tres clases observadas, el objetivo del docente era producir un texto de la historia. El análisis de las interacciones nos permite distinguir formas distintas de textualización, en particular debido al papel más o menos decisivo del docente en la producción del género segundo. En la clase 1, la maestra siempre tiene en la mente el texto que espera obtener al final de la clase. Para esto, combina varios métodos, el principal de ellos es la reformulación. Cuando un alumno contesta, ella repite su respuesta cambiando una palabra. Un alumno propone «armas», y ella dice «Entonces, unas pocas armas. Sí. Unos pocos fusiles.» Un alumno responde «vestidos», y ella dice «tejidos, sí». Las palabras que ella utiliza son más adecuadas, más precisas. A menudo, completa la respuesta del alumno aportando precisiones. Así pues, cuando un alumno dice que los europeos iban a África, ella repite «Iban a África», y seguidamente añade: «Aquí, una palabra que has encontrado, Gorea, y Angola que encontramos aquí. Designa a la vez los lugares en un mapa. La construcción del texto se basa en los documentos que «muestran». La mirada de los alumnos se orienta hacia una imagen, hacia el mapa. Reformulación y aportación de saber se combinan para construir enunciados que se acercan el máximo posible al relato final. En los intercambios que aparecen a continuación, podemos seguir





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

la evolución del texto que la maestra intenta producir en el diálogo con los alumnos⁶.

100	Maestra	¡Hemos dicho varias veces que partían de Nantes! ¿En dónde se encuentra Nantes en tu mapa?... Entonces, vuélvnos a dibujar la flecha... No pasa nada, así se aprende. <i>Entonces iban, por ejemplo, a Gorea. ¿Qué sucedía por aquel entonces en Gorea?</i>
101	Clara	Pues, como en la imagen de Emmanuel...
102	M	Exacto! ¡La imagen de Emmanuel, ¿qué quiere decir?
103	Clara	Compraban esclavos.
104	M	<i>Compraban esclavos. Llevaban un montón de productos. ¿Y después? ¿Qué hacían con estos esclavos?</i>
105	Clara	Pues... los hacían subir a los barcos...
106	M	<i>Los hacían subir al barco, ¿y para ir a dónde?</i>
107	Alumno/a	Para ir a Nantes.
108	M	¿Tú crees? ¿En Nantes los necesitaban para trabajar?
109	Paul	Van a los puertos que habían descubierto, las Antillas...
110	M	Entonces, <i>van a las Antillas</i> . Dibújanos una flecha que va hacia las Antillas... Ya está. Una vez allá, ¿qué sucedía?
111	Al	Pues descargaban a los negros...
112	M	<i>Descargaban a los negros</i> y qué ponían en su lugar en el barco?
113	Al	Pues, mercancías...
114	M	<i>Mercancías, ¿y para qué, Tanguy?</i>
115	Tanguy	Para cambiarlas por africanos...
116	M	¿Tú crees?
117	Al	Para traerlas a Europa.
118	M	Entonces, desde las Antillas nos dibujas una flecha que va <i>hacia Europa</i> .
119	Al	¡Ah, es el comercio triangular!
120	M	<i>Y aquí está lo que se llamaba, sí, el comercio triangular.</i>

Los intercambios son breves. La maestra hace una pregunta cerrada y pide una respuesta precisa y concisa. La retoma inmediatamente, repitiendo las palabras del alumno, completándolas si es necesario (líneas 100 y 104), pero eliminando también lo superfluo (línea 109), y después pasa a la pregunta siguiente. Ya que el conjunto de respuestas se encadena, ya no hay más que escribir en la pizarra el texto constituido.

En esta clase de situación didáctica, los intercambios se llevan a cabo entre la maestra y un alumno. Hay

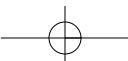
muy pocas interacciones entre los alumnos, y la producción de un género segundo es obra del docente. Sin embargo, el análisis de los intercambios pone de manifiesto breves momentos ya que no desarrollados durante los cuales las interacciones de lenguaje permiten que algunos alumnos puedan producir, en forma de diálogo, un enunciado que se empieza a parecer a un género escolar. He aquí un ejemplo de la clase 2.

La maestra pide a los alumnos si ven alguna diferencia entre los personajes de una imagen («mercader de esclavos en Gorea»). Un alumno contesta: «Hay algunos que van bastante bien vestidos, hay un hombre con una pipa y otro con una lanza. Este tipo de enunciado procede de un género primero: yuxtaposición de observaciones, expresión de detalles sin argumentos que la apoyen, utilización de un vocabulario poco preciso. La respuesta no le parece bien a la maestra, que empieza a reformularla para poner de relieve la existencia de dos planos en la imagen. He aquí el intercambio que nos interesa, que tiene lugar justo después.

48	Maestra	Hay dos personajes más. ¿Quién puede ser éste?
49	Alumno	Vendedor de esclavos.
50	M	¿Por qué lo crees?
51	Al	En primer lugar, porque tiene una lanza y ya va mejor vestido que los demás.
52	M	¿Por qué?
53	Al	Primero, porque va mejor vestido que los demás. Intercambian tejidos por esclavos. Creo que es por esto.
54	M	¿Dónde podrías situar esta escena? Recordad, salimos de Europa, después está África y después América.

El alumno al que se le ha formulado la pregunta responde primero de manera concisa, pero, cuando se le vuelve a insistir, empieza a argumentar. Los detalles que utiliza son los mismos que los que sus compañeros de clase han puesto de manifiesto. Sólo le interesa uno de los dos personajes, el más enigmático para los alumnos. Pero cuando la maestra le insiste por segunda vez, el alumno introduce una razón («intercambian tejidos por esclavos») que transforma la naturaleza de su respuesta. Estamos claramente ante la construcción de un género segundo, el cual es posible en una actividad de lenguaje que favorece el diálogo y con preguntas de la maestra que han abierto la discusión a la posibilidad de que surjan hipótesis. Pero el resultado es incidental. No se da un verdadero trabajo de lenguaje. La última línea indica además que, ya que la respuesta se vuelve satisfactoria, la maestra concluye la discusión sobre este aspecto y abre otra sobre la localización de la escena.

Algunos intercambios observados en la clase 3 pre-



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

sentan un proceso similar. Sin embargo, la situación didáctica es distinta de los dos ejemplos anteriores. El maestro no intenta hacer «progresar el curso», sino más bien la discusión de los alumnos. El maestro intenta que expliquen sus afirmaciones, pone de relieve las contradicciones, pide qué hay que observar. No aprueba ni desaprueba, no reformula y deja que los alumnos conduzcan su debate. En esta sesión que se integra en una secuencia sobre el estudio de la sociedad del antiguo régimen, diversas intervenciones de los alumnos pueden sucederse sin que el maestro tome la palabra, y los alumnos responden entre sí. Tres alumnos han elaborado carteles a partir de preguntas que aparecen en un texto (un breve extracto del diario de un sacerdote en el ámbito rural del siglo XVII). En uno de ellos han escrito: «la gente vive pobremente, pagando impuestos al rey. El pueblo pobre vive mal porque es pobre». La discusión para saber quién paga los impuestos pone de manifiesto una cierta confusión. Las nociones del Tercer Estado y del «pueblo pobre» presentan dificultados en cuanto a su vinculación (líneas 79 y 80).

68	Maestro	Última pregunta: ¿quién paga los impuestos?
69	Varios alumnos	¡La nobleza! ¡Los pobres!
70	Paul	¡El Tercer Estado!
71	Alumno	¡Está loco!
72	M	Esto quiere decir que lo que decís es erróneo. ¡Jordan! Tú estás con Germain pero no te has dado cuenta de que Germain había dicho otra cosa. Germain dice «el que paga los impuestos es el rico». ¿Quién es, pues?
73	Al	Entonces, el noble.
74	M	¿Quién paga los impuestos? ¿El noble o el Tercer Estado?
75	Al	Depende.
76	Al	El noble.
77	Al	El Tercer Estado.
78	M	En resumen, ¿qué retendremos de vuestro fragmento que podamos anotar?...
79	Jordan	Que el Tercer Estado es el que paga los impuestos.
80	Germain	Bueno, los pobres... La gente pobre, bueno, vive mal. Vive pobremente.
81	M	¿Quién vive mal?
82	Al	El clero.
83	Al	Los pobres.
84	Jalil	El Tercer Estado.
85	M	¿Se dice que el Tercer Estado vive mal?
		¿Quién es el pueblo pobre? Yacine, dilo bien alto para todos.

86	Yacine	Bueno, pues el Tercer Estado es pobre porque a fuerza de pagar impuestos al rey, al cabo de un tiempo ya no tiene dinero.
87	Germain	Vale.
88	M	Estás de acuerdo. ¿Por qué no lo habéis escrito? (<i>M vuelve a leer el segundo cartel</i>). Eh, dime, y nuestro sacerdote de pueblo, ¿cuál es el lugar que le corresponde? Precisamente él que escribe que su pueblo malvive.

La situación es, pues, confusa hasta que Yacine propone una formulación que resuelve claramente las anteriores. Encuentra una solución para articular las respuestas de Jordan (línea 79) y de Germain (línea 80) que establece la primera como una razón de la segunda. Su enunciado puede ser prácticamente repetido por el maestro que concluye así la discusión sobre este tema con una nueva pregunta respecto al lugar del sacerdote de pueblo. Sin embargo, se podía iniciar otro momento de la discusión respecto a la pertinencia de la respuesta (la pobreza del Tercer Estado, los impuestos como razón de la pobreza).

2.3. Favorecer la secundarización

El trabajo de secundarización es, en primer lugar, un trabajo sobre el lenguaje. Se trata de hacer que surjan géneros segundos en intercambios culturales más elaborados que son testimonio de un proceso de distanciamiento y de una reconfiguración de la actividad. Para Martine Jaubert, la secundarización es una extracción de los enunciados de su contexto, al objeto de reestructurarlos a través de las formas de lenguaje ordinarias que a menudo están marcadas por la omnipresencia del discurso docente y de la debilidad del discurso de los alumnos, especialmente de las interacciones orales entre alumnos. Las situaciones didácticas propuestas acaban, no obstante, produciendo textos de historia que ya no requieren ni los documentos ni las situaciones iniciales para tener sentido, y, en los cuales, la conceptualización y enunciación les confieren un cierto grado de generalización. Los ejemplos de las clases 1 y 3 nos muestran claramente la producción de géneros segundos. Sin embargo, nos podemos preguntar por el papel del curso de historia en la escuela. Desde el punto de vista de los aprendizajes, convenimos con Jaubert y Rebière (2002) en decir que el papel de la escuela no está en la producción de géneros segundos, en forma de huella escrita, de síntesis o de resumen, sino «en la secundarización de las prácticas de lenguaje iniciales y la construcción de posiciones enunciativas que favorecen desplazamientos»: diálogo, negociación y repeticiones.

Tenemos que añadir que, en las situaciones observadas, la naturaleza del saber producido, aun cuando constituya un género segundo, nos parece discutible. Yuxtaponiendo un cierto número de proposiciones sin



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

relación lógica y sin elaboración de razones, el saber en el ejemplo de la clase 1 y en el ejemplo 1 de la clase 2 es de naturaleza proposicional. En este sentido, nos parece muy alejado de los conocimientos críticos que la escuela debería producir.

Sin embargo, es importante considerar las diferencias en las situaciones didácticas observadas y, apoyándonos en estas diferencias, proponer otras pistas didácticas. La actitud interrogativa adoptada en el segundo ejemplo de la clase 2 y la forma de llevar la discusión entre los alumnos de la clase 3 constituyen nuevas e interesantes propuestas. En la clase 2, el ejemplo nos presenta a un alumno que argumenta a partir de los elementos de descripción propuestos anteriormente por otro alumno. La actividad de lenguaje constituye claramente un medio para integrarse y actuar en el campo de la discusión iniciada en el aula. El maestro de la clase 3 les anima a ello. Los elementos de discusión son escritos en un cartel en el aula y quedan a disposición de los alumnos. El proceso de socialización de los enunciados y la investigación de las razones explican las prácticas en la comunidad científica de referencia; el debate entre los alumnos favorece el diálogo en los intercambios. A partir de estos ejemplos, nos parece posible mostrar que existen vías a fin de desarrollar prácticas más interesantes para una textualización de los saberes problematizados. El proceso de secundarización también debe combinar situa-

ciones didácticas que favorezcan la reformulación, la controversia, la estabilización de los enunciados y la negociación del texto definitivo.

CONCLUSIÓN

Estas hipótesis deben someterse a la prueba del terreno, pero también constituyen una nueva vía para una didáctica de la historia hacia otras problemáticas. En efecto, se trata de construir situaciones más propicias a las prácticas científicas, prácticas de problematización, prácticas de lenguaje y prácticas de escritura a fin de desarrollar otra concepción de la historia. Ciertamente, para la investigación en didáctica, la coyuntura francesa no es muy favorable con sus restricciones horarias en la escuela primaria y sus programas centrados en una historia nacional en la que lo esencial parece limitarse a la ubicación de referencias cronológicas. No obstante, para los investigadores es necesario no limitarse a la observación y a la teorización de las prácticas ordinarias. Yves Reuter ponía recientemente de relieve el objetivo praxeológico de la didáctica en general. Se trata efectivamente de inventar nuevas fórmulas, de trabajar para hacerlas viables en el aula, de dinamizar con ellas la formación de los docentes y de apostar por ellas a largo plazo. El objetivo de estas reflexiones es seguir abriendo las formas escolares.

NOTAS

¹ En los trabajos sobre las «formas escolares» y en las características de la «disciplina escolar», podemos encontrar elementos endógenos de explicación de estos saberes proposicionales. Sin embargo, éstos no agotan los motivos para luchar contra sus efectos, en particular en términos de «aislamiento del saber escolar», y, por lo tanto, de necesidad de apertura de esta forma (Astolfi, 2005). Sobre este aspecto específico de los saberes históricos, ver mi estudio (Le Marec, 2006).

² Por «ordinarias» entendemos sesiones en cuya preparación los investigadores no han sido implicados o en las cuales sus intervenciones no han intentado modificar los efectos esperados.

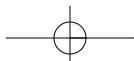
³ Este fragmento sobre el trabajo de Carlo Ginzburg ha sido objeto de un informe en el seminario «Problématisation», del CREN (Universidad de Nantes), dirigido por Michel Fabre y Christian Orange.

⁴ Respecto a la lectura de la imagen y la construcción de un

punto de vista interpretativo, ver el informe de Anne Vauthier-Vézier.

⁵ En cuanto a las imágenes que presentan los «beneficios de la colonización», Marie-Albane de Suremain demuestra que hay que evitar repetir el discurso colonialista y que es necesario recontextualizarlas. Respecto a ellas, prefiero decir que hay que poner de relieve las explicaciones que proporcionan de la colonización, pero la idea es muy cercana. Lo que me parece importante es que, para De Suremain, ciertas imágenes *también* permiten comprender de qué modo los africanos representaron las acciones de los colonizadores: «Manuels scolaires et enseignement du fait colonial (Manuales escolares y enseñanza del hecho colonial), informe presentado en la jornada del Comité de Vigilance sur les Usages de l'Histoire (Comité de vigilancia sobre las utilidades de la historia), París, 6 de octubre de 2007.

⁶ En cursiva: lo que la maestra retiene de la respuesta de un alumno. En cursiva subrayado, los complementos que ella aporta.





 INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTOLFI, J.P. (2005). «Problèmes scientifiques et problèmes de formation», en Maulini, O. y Montandon, C. *Les formes de l'éducation: variété et variations*. Bruselas: De Boeck.
- BERNIÉ, J.P. (2004). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive: un apport à la didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, pp. 77-88.
- CASTELLI GATTINARA, E. (1998). *Les inquiétudes de la raison. Épistémologie et histoire en France dans l'entre-deux-guerres*. París: Vrin-EHESS.
- COTTIAS, M. (2007). *La question noire. Histoire d'une construction coloniale*. París: Bayard.
- DE CERTEAU, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.
- DELBOS, G. y JORION, P. (1984). *La transmission des savoirs*. París: Éditions de la MSH.
- FEBVRE, L. (1953). *Combats pour l'histoire*. París: Colin.
- GRATALOUP, A.M., SOLONEL, M. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106(1), pp. 25-37.
- GINZBURG, C. (1980). Signes, traces, pistes. *Le Débat*, 6. Artículo publicado también en 1989. *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. París: Flammarion.
- GINZBURG, C. (1980). *Le fromage et les vers*. París: Aubier.
- JAUBERT, M. y REBIÈRE, M. (2002). La préparation écrite de la classe, un outil de formation? *Enjeux*, 54, pp. 130-141.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. y BERNIÉ, J.P. (2003). L'hypothèse «communauté discursive»: d'où vient-elle? où va-t-elle? *Les cahiers Theodile*, 4, pp. 51-80.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pesca: Presses Universitaires de Bordeaux.
- LE MAREC, Y. y VÉZIER, A. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu? Un débat d'histoire dans la classe. *Le Cartable de Clio*, 6, pp. 160-173.
- ORANGE, C. (2005a). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*, 40, pp. 3-11.
- ORANGE, C. (2005b). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), pp. 69-93.
- ORANGE, C. (2006). *Mise en texte et pratiques des savoirs dans les disciplines scolaires*. Proyecto de investigación asociativa IUFM de Nantes/INRP.

