

Las situaciones problema... años después

Entrevista a Philippe Meirieu por M. Blin y J. Perru

Fanny Majó*

Este artículo contiene una entrevista realizada a Philippe Meirieu en torno al concepto de situación problema que acuñó hace ya más de veinte años inspirado en la pedagogía de la situación problema. Se repasa la evolución del concepto, su adaptación al contexto educativo actual y las ventajas cognitivas y didácticas que aporta su utilización en las aulas. Asimismo, Meirieu plantea la necesidad de un profundo cambio del paradigma educativo para llegar a consolidar la pedagogía de la situación problema hoy día.

Palabras clave: pedagogía de la situación problema, proyectos de trabajo, situación problema, evaluación, metodología.

En el libro *Aprender sí, pero ¿cómo?* de Meirieu (1992) fue donde se formalizó el concepto de *situación problema*. En uno de los capítulos del libro podemos encontrar una guía metodológica detallada sobre cómo diseñar este tipo de actividades de aprendizaje.

Meirieu propone un modelo de organización de la enseñanza basado en la situación problema. El autor parte de la premisa de que las personas sólo integramos un elemento nuevo si éste es, de alguna manera, la solución al problema planteado. Asimismo, nos explica que la pedagogía de la situación problema necesita organizar unos marcos donde se articulen explícitamente problemas y respuestas.

Estas últimas han de poder ser construidas por el propio alumnado, integrándolas en sus estructuras cognitivas. Todo el esfuerzo docente debe centrarse en organizar esta interacción entre el problema y las posibles respuestas, de manera que la resolución comporte realmente aprendizaje y asegure la imposibilidad de resolver el problema sin haber aprendido.

En una situación problema, el objetivo principal de aprendizaje reside en el obstáculo que hay que superar, no en las tareas que hay que realizar. Ello no significa que la evaluación esté ausente, sino que deberá hacer referencia a los procesos realizados por el alumnado, para valorar la forma de comunicarse, de progresar, de formular hipótesis, etc.

La pedagogía de la situación problema, según Meirieu, contesta modestamente a los tres retos fundamentales de la profesión de enseñar. En primer lugar, tiene una función erótica, en la medida que pretende despertar el enigma que genera el deseo de saber; en segundo lugar, responde a una función didáctica, porque se preocupa por la apropiación de los aprendizajes; y, finalmente, tiene una función emancipadora,

En una situación problema, el objetivo principal de aprendizaje reside en el obstáculo que hay que superar, no en las tareas que hay que realizar

en la medida que permite que cada persona elabore progresivamente sus propios procedimientos de resolución de problemas.

Transcurridos veinte años desde la publicación de *Aprender sí, pero ¿cómo?*, Blin y Perru (2007) preguntaron a Meirieu acerca del desarrollo de este concepto pedagógico y su aplicación en la escuela. Éstas fueron sus opiniones.

¿Cuál es su visión actual con respecto a la noción de situación problema?

Cuando yo trabajaba en las situaciones problema, especialmente en este libro, ya existían trabajos de investigación al respecto. Así, los primeros trabajos relativos a esta noción se sitúan entre 1945 y 1960, en el movimiento de la psicología cognitiva piagetiana; y la misma idea la encontramos, de manera menos formal pero prácticamente idéntica, entre los pensadores de la educación de los años treinta, como Claparède. Si aún vamos más atrás en el tiempo, encontraremos la matriz de la situación problema en el libro II del *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau. Así pues, lo que yo hice fue intentar formalizar el concepto de situación problema al amparo de la filosofía de la educación y de la psicología cognitiva, sin olvidar el trabajo ya realizado en su momento por los especialistas en enseñanza de las matemáticas en los IREM,¹ que, a través de los «problemas abiertos», habían estudiado estructuras cercanas a lo que yo llamo *situaciones problema*.

¿La evolución de este concepto responde a sus expectativas?

Mi opinión con respecto a cómo han sido integradas estas prácticas en la educación es ambivalente. Por un lado, es cierto que se ha producido una reflexión muy fecunda y cons-

tructiva en torno al concepto de situación problema. Pero, por otro, esta noción se ha enfrentado a dos importantes escollos: el primero, una aplicación en las aulas despojada de su esencia pedagógica; el segundo, el profundo cambio del paradigma educativo que implica su aplicación. De hecho, la situación problema es contemplada como un tipo de ejercicio, en lugar de ser vista como un proceso que conduce a replantearse, a repensar de manera más global, el conjunto del dispositivo de aprendizaje. Por ejemplo, me preocupa ver a algunos compañeros utilizar la situación problema a modo de ritual formal, una mera receta sistemática, sin tener en cuenta los desafíos, los obstáculos que hay que superar. La situación problema se convierte entonces en un simple procedimiento, una especie de artefacto didáctico, mientras que, para mí, la situación problema implica un profundo cambio pedagógico.

¿No es eso precisamente lo que explicaría ciertas resistencias?

Sin lugar a dudas. La situación problema puede verse reducida a un tipo de actividad más o menos lúdica al final de la cual se pone el alumnado en situación de descubrir algo que ya está determinado de antemano, sin que tenga la oportunidad de reflexionar sobre la estrategia que utiliza, sin que haya un trabajo sobre las interacciones entre las personas en el seno del grupo. Para mí no se trata de una simple técnica, sino de una manera de repensar todo el sistema de enseñanza. En mi opinión, el criterio de éxito se refiere, paradójicamente, a la duración en el tiempo. Una situación problema real ha de tener tiempo para ser trabajada a largo plazo, incidiendo en todo aquello que he denominado *objetivos integradores* u *objetivos núcleo*.

¿No existe a veces una cierta confusión entre situación problema y problema?

Así es. La situación problema es utilizada a veces como un enigma, como un simple reclamo. En realidad, sus elementos estructurales son una pregunta, un desafío, un problema real que se plantea, un tanteo, una búsqueda, una confrontación entre iguales, la aparición de un obstáculo, la identificación de recursos y la localización de aquellos que van a permitir al alumnado superar el obstáculo. Y, además, hay un aspecto muy importante sobre el que yo he insistido en otras obras: la formalización de los aprendizajes y, a través de ella, la cuestión de la transferencia. Efectivamente, la única manera de asegurar la adquisición de una capacidad mental es verificar que puede ser transferida, aplicada a otra tarea. En la situación problema pueden darse momentos de aceleración y de ralentización, momentos de síntesis, de trabajo colectivo y de trabajo individual. Debe haber momentos de metacognición, es decir, de reflexión con el alumnado acerca de dónde estamos y cómo hemos procedido. Es una manera de poner a trabajar a la clase en profundidad y no, simplemente, retomando una expresión socrática, de poner un poco de miel en el borde de la copa.

¿Cómo superar la resistencia a diseñar aprendizajes basados en situaciones problema?

Creo que a menudo confundimos demasiado *programa* y *programación*. Creemos que si hay treinta y seis capítulos en el manual es porque hay treinta y seis semanas, y que si en cada capítulo hay cuatro lecciones es porque hay cuatro horas. En cambio, la situación problema requiere que entendamos el tiempo educativo de otro modo. Porque con las situaciones problema tratamos los aprendizajes de un modo

que no es necesariamente lineal. Se trata trabajar de un modo holístico, integrando los objetivos; no podemos pensar en un programa cerrado, sino indicar lo que debería ser conocido y visto durante el año, sin especificar en qué orden de programación o cómo. Pero los docentes pocas veces se dejan convencer por dejar de tratar la programación de manera lineal y regular, de ahí que las situaciones problema sean utilizadas con demasiada frecuencia únicamente como breves secuencias.

¿No es difícil medir la eficacia de la situación problema en el aprendizaje alcanzado por el conjunto del alumnado? ¿El hecho de decantarse por la programación, no será debido a la necesidad de contar con una especie de seguro de qué es lo que se hecho?

Entiendo la presión existente por parte de la inspección educativa, las escuelas, los colegas... Con todo, el hecho de recurrir al programa no es más que un falso seguro, ya que no tenemos la certeza de que cuando pasemos al siguiente concepto el alumnado haya adquirido en profundidad el anterior. La mayoría de las veces, no es así. En cambio, en la situación problema sí puede darse ese seguro, debido a la reflexión periódica sobre la distinción entre «tarea» y «objetivo. De modo sistemático, creo que, a lo largo de una secuencia de aprendizaje, deberíamos pedir a cada alumno que reflexionara sobre «lo que he hecho» y sobre «lo que he aprendido», distinguiéndolo nítidamente. Practicar este balance, dejando constancia del mismo por escrito, será la clave de la autonomía intelectual del alumnado. Las tareas que llevábamos a cabo en la escuela infantil y en

Una situación problema real ha de tener tiempo para ser trabajada a largo plazo

primaria eran tareas fugaces, efímeras, y tenían menos importancia que aquello que hemos llegado a estabilizar interiormente, lo que ha permanecido. La distinción entre tarea y objetivo obliga, pues, a reconsiderar la noción de evaluación, que se centra en el objetivo y no en la tarea. Hay que fijarse no ya en el primer borrador de un trabajo, sino, después de haber redefinido con el alumno las competencias y los objetivos, en el segundo borrador.

¿Otro problema es que quizá el desarrollo de una situación problema requiere un esfuerzo de equipo?

Éste es, sin duda, un problema, pero también constituye una riqueza, una oportunidad. En la medida que las situaciones problema obligan a poner en marcha la imaginación, las clases no sólo no son aburridas, sino que incluso son divertidas. Sin dejar de lado la reflexión acerca de lo que se ha hecho y lo que se ha aprendido, hay que darse el derecho de inventar, algo que con frecuencia es mucho más eficaz cuando se lleva a cabo entre varias personas. Por ejemplo, en el terreno de las humanidades, que son las que conozco mejor, una situación problema no puede concebirse en la universidad sin la colaboración de los bibliotecarios.

Desde la publicación de *Aprender sí, pero ¿cómo?*, ¿no ha cambiado el contexto de la escuela?

Cuando desarrollábamos los trabajos sobre las situaciones problema, la escuela era deficitaria en materia de finalización y excedentaria

en materia de formalización. Se daba más importancia a la forma que a los objetivos subyacentes. Las situaciones problema, basadas en el descubrimiento, no se contradicen con la necesidad de un orden formal. No sólo los docentes tienden con frecuencia a considerar, erróneamente, finalización y formalización como conceptos antónimos; también los alumnos experimentan hoy día dificultades para organizar el conocimiento. Pero estoy convencido de que la formalización de esta pedagogía, incluso bajo formas aparentemente tradicionales, será aún más eficaz cuando nos tomemos el tiempo necesario para llevar a cabo este interesante trabajo de descubrimiento.

HEMOS HABLADO DE:

- Proyectos de trabajo.
- Secuencias formativas didácticas.
- Competencias.

Notas

* Traducción y adaptación.

1. Los IREM (*instituts de recherche en enseignement des mathématiques*) fueron creados en la década de los setenta en el seno de las universidades francesas. Desde entonces vienen desarrollando investigaciones y actividades para favorecer la mejora de la calidad de la educación matemática.

Referencias bibliográficas

BLIN, M.; PERRU, J. (2007): «Interview de Philippe Meirieu. Vingt ans après». *Échanger*, núm. 81.

MEIRIEU, Ph. (1992): *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona. Octaedro.

Fanny Majó

Escuela Práctiques II. Lleida

fmajo12@xtec.cat

Este artículo fue solicitado por AULA DE INFANTIL en febrero de 2010 y aceptado en marzo de 2010 para su publicación.