

Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia¹.

Beatriz Aisenberg²

RESUMEN:

En el artículo se reseñan algunas investigaciones en Didáctica de la Historia que estudian el aprendizaje, tomando como foco de análisis las relaciones y tensiones entre la enseñanza y el aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. La reseña incluye dos tipos de investigaciones: por un lado, las que estudian la enseñanza usual desde un enfoque puramente descriptivo-interpretativo y, por otro lado, las investigaciones que, además, tienen intencionalidad e intervención didáctica -es decir, buscan poner en juego condiciones didácticas que contribuirían a promover el aprendizaje de contenidos de Historia. Los resultados de las investigaciones reseñadas ponen de manifiesto la relevancia que tienen, para el aprendizaje de conceptos y de explicaciones, tanto el conocimiento específico sobre las situaciones históricas en estudio que se pone a disposición de los alumnos como el tipo de trabajo intelectual que promueven las condiciones didácticas.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de la historia, aprendizaje de la Historia, investigación didáctica.

¹ Este artículo constituye una reformulación de la ponencia *¿Qué aprenden los alumnos en clases de Historia?* presentada en las II Jornadas Internacionales de enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia. UNSA-APEHUN, 2010. Es una producción realizada en el marco del Proyecto Ubacyt F 085 codirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. (Instituto en Ciencias de la Educación. F.F.yL., Universidad de Buenos Aires).

² Investigadora UBA

ABSTRACT:

The article provides an overview of some research in Didactics of history studying learning, taking as focus of analysis the relations and tensions between the teaching and learning of facts, concepts and explanations. The review includes two types of research: on the one hand, which studied the usual teaching purely descriptivo-interpretativo perspective and, on the other hand, investigations, also with intentionality and educational intervention-i.e. seek to bring into play educational conditions that would help to promote the learning of history contents. The results of the above-described investigations reveal the relevance that have, for learning concepts and explanations, both specific knowledge about the historical situations in study that puts at the disposal of students as the kind of intellectual work that promote the teaching conditions.

History teaching, History learning processes, didactics research.

Introducción

Hace aproximadamente tres décadas comenzó a conformarse en Francia -en el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas – un campo de investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales. Las primeras investigaciones realizadas tomaron como objeto la enseñanza usual -desde un enfoque descriptivo interpretativo, que podemos considerar similar al de la etnografía educativa. Estas investigaciones, además de confirmar el ya consabido y tan criticado carácter fáctico de los contenidos escolares, muestran de modo contundente que el trabajo intelectual promovido en los alumnos por la enseñanza es básicamente el de identificar y reproducir información (Audigier y Basuyau, 1987). A partir de allí se desarrollaron múltiples investigaciones didácticas vinculadas con la preocupación por instalar en las asignaturas histórico-sociales la enseñanza de conceptos y de explicaciones.

En este trabajo reseñaremos algunas de estas investigaciones (incluyendo las realizadas por nuestro equipo) tomando como foco de análisis las *relaciones y tensiones entre la enseñanza y el aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones*.

Enseñanza de la Historia, desde la perspectiva del cambio conceptual.

A fines de los '80, en el instituto francés ya mencionado, se inicia un conjunto de investigaciones con el propósito de estudiar cómo promover el aprendizaje de conceptos en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Se trata de investigaciones que, además del enfoque descriptivo-interpretativo, incluyen intencionalidad e intervención didáctica: es decir, los investigadores participan, en distinto grado y de distintas formas, en la elaboración e implementación de los proyectos de enseñanza en estudio.

Una de estas investigaciones -coordinada por Simone Guyon, Marie-José Mousseau y Nicole Tutiaux-Guillon (1991, 1993)- estudia la construcción del concepto de *nación* en clases de Historia, en el nivel medio³. Más específicamente, esta investigación se propuso determinar las representaciones dominantes de los alumnos, su validez, sus diferencias en relación con el contenido científico y, sobre todo, se propuso identificar qué obstáculos limitan la construcción de este concepto para elaborar procedimientos que ayuden a los alumnos a superarlos (Guyon, Mousseau y Tutiaux Guillon; 1991, 1993). Para ello, las investigadoras elaboran un proyecto de enseñanza con una estructura similar a las propuestas de cambio conceptual en ciencias naturales que, básicamente, se desarrolla del siguiente modo.

³ La investigación desarrolla los trabajos de campo con alumnos de 13 a 17 años (desde 4° de Collège a 1° de Lycée).

Reseñas

En una primera etapa, se indagan las representaciones de los alumnos sobre la *nación*. Se analizan estas representaciones y se caracterizan las consideradas como obstáculos; es decir, las ideas de los alumnos sobre la nación que pueden operar como trabas para el aprendizaje del concepto. Se trata de representaciones sociales -en algunos casos generadas o fortalecidas en aprendizajes escolares- que constituyen una dificultad para la apropiación de un saber considerado válido.

La representación-obstáculo que encuentran en los alumnos con mayor frecuencia -y la más deformante- es la idea de *nación eterna*. Según esta concepción, la nación es natural por esencia, es invariante -es decir, la nación no tiene historia o atraviesa la historia sin cambios; además, el territorio es considerado un componente primordial desde los puntos de vista cronológico, lógico y ontológico. Otras representaciones-obstáculos que también encuentran en la indagación realizada son las de *nación armonía* y de *nación especie*. Resulta interesante la hipótesis de las investigadoras, según la cual las representaciones-obstáculos en ciencias sociales son modelos simplificadores que subestiman la capacidad de cambio de las sociedades, que no diferencian valores y conocimiento, ni el orden natural del social.

En una segunda etapa del trabajo de campo, se despliega una propuesta de enseñanza basada en el modelo de *situación problema*: para lograr que los alumnos modifiquen y enriquezcan sus representaciones de *nación*, se les propone que analicen situaciones históricas para las cuales la representación de nación que ellos tienen es insuficiente; con lo cual, para entender dichas situaciones históricas los alumnos tendrían que modificar (enriquecer) sus representaciones iniciales⁴.

En nuestros términos, las situaciones históricas propuestas constituirían *contenidos potencialmente contra-argumentadores* de las representaciones obs-

⁴ Esta conceptualización de *situación problema* tiene su origen en la Didáctica de la Matemática (Charnay, 1988).

táculo de las cuales parten los alumnos (Aisenberg, 1998). Es decir, se trata de situaciones históricas referidas a naciones caracterizadas por atributos, componentes y relaciones que no “encajan” en las representaciones de nación que tienen los alumnos (no “encajan” porque tienen aspectos diferentes o directamente contradictorios). Veamos algunos ejemplos de las situaciones históricas tomadas como contenidos:

- el caso de los checos entre 1848 y 1913, que pone de relieve la construcción de una nación, con lo cual contra-argumenta la idea de que “la nación no tiene historia”.
- la Independencia de E.E.U.U.; es un caso de constitución de una nación, que contra-argumenta la idea de que para que haya nación es preciso tener una larga vida compartida, vinculada a la representación de nación eterna.
- el caso de los judíos de Europa central entre 1880 y 1933, contra argumenta la idea de que una nación no existe sin vivir en su territorio.

Las autoras realizan un análisis sumamente exhaustivo de los contenidos, de las situaciones didácticas, de los registros de los trabajos grupales en clase y de las producciones de los alumnos. Reseñamos a continuación apenas algunos aspectos de los resultados, en función de nuestro foco de análisis.

Básicamente, las investigadoras encuentran que los alumnos van construyendo representaciones de nación cada vez más complejas y pertinentes; es decir, se van aproximando al concepto que se quiere enseñar, incorporando nuevos atributos y sus relaciones, y logrando así un enriquecimiento de su trama conceptual.

Las investigadoras señalan, en primer lugar, que *el progreso intelectual se manifiesta por una fisura en la representación-obstáculo*. Por ejemplo, alumnos que parten de la idea de “nación eterna” hacen intervenciones que dan cuenta de que están entendiendo la nación como una construcción histórica y no como algo dado. Las fisuras se observan en cambios del

Reseñas

punto de vista desde el que los alumnos analizan una situación, que muestra que la representación inicial fue modificada. El progreso supone ir abriendo la gama de situaciones que abarca el concepto.

En segundo lugar, las didactas subrayan que casi no encuentran situaciones que den cuenta de conflictos cognitivos. Esto las lleva a diferenciar entre *obstáculo precario* y *obstáculo resistente*, siendo que para superar un obstáculo precario no es preciso atravesar un conflicto. En relación con esta cuestión, señalan que la construcción de conceptos es progresiva y compleja, que no supone necesariamente cambios bruscos. Un concepto no se aprende “de golpe”, razón por la cual los errores en el proceso de aprendizaje son inevitables.

De la investigación que acabamos de reseñar nos interesa subrayar que *los alumnos avanzan en la construcción de un concepto complejo a partir del análisis de las situaciones históricas que, en sí mismas, son contenidos fácticos*: son recortes de historias de diferentes naciones. Se busca enseñar el concepto de nación, pero en la enseñanza no se define ni explica qué es la nación, no se lee ni sistematiza un desarrollo declarativo del concepto que se pretende enseñar...; esta sistematización se realiza recién como cierre del proyecto, cuando los alumnos ya modificaron sus representaciones iniciales. Al respecto, cabe remarcar dos cuestiones. La primera está dada por las características de estos contenidos fácticos que los hacen potentes para promover la conceptualización: son situaciones históricas que despliegan atributos y relaciones del concepto de nación que contra argumentan las representaciones obstáculo de los alumnos. La segunda cuestión la planteamos por medio de un interrogante: ¿Qué tipo de trabajo intelectual se promueve para que los alumnos avancen en la construcción conceptual al interactuar con contenidos fácticos?. Daremos algunas pistas sobre esta cuestión a lo largo del trabajo.

Aprendizaje de conceptos en la enseñanza usual de la Historia.

En los '90, Nicole Lautier desarrolla una investigación descriptivo-interpretativa sobre qué se enseña y qué se aprende de Historia en la enseñanza usual de la escuela media, en Francia. Esta investigadora despliega un trabajo de campo muy amplio, que incluye entrevistas a docentes y a alumnos, y el análisis de producciones escritas de alumnos (Lautier, 1997). Ella constata un progreso global en los alumnos entre el *collège* y el *lycée* (=de los 11 a los 18 años) en su capacidad de pensar la historia en términos cada vez menos familiares, y en la formalización de los conceptos, aunque remarca que existe una notable heterogeneidad entre los alumnos –hay ritmos y avances muy diferentes- (Lautier, 2006). Si bien sostiene que es difícil aislar lo que los alumnos aprenden en la escuela (respecto de lo que aprenden a través de los medios de comunicación, o en conversaciones familiares), en los progresos conceptuales que caracteriza pueden rastrearse marcas de los contenidos escolares que habitualmente se enseñan en Francia. Esto se observa, por ejemplo, en el análisis que desarrolla de la apropiación del concepto de monarquía. Los alumnos más jóvenes y los “menos sabios” definen la monarquía por la idea de la totalidad de poderes y por la idea de la concentración de esos poderes en un solo individuo. Estos dos atributos, totalidad y unicidad (“alguien que tiene todos los poderes”) son entonces reunidos por la mayoría de los alumnos bajo la denominación de monarquía absoluta. El ejemplo más citado es sin duda Luis XIV. Por su parte, los más grandes y ‘sabios’ introducen la idea de varias formas de monarquía movilizándolo una comparación con Inglaterra. Esta comparación asegura la apropiación de otro tipo de monarquía, el modelo parlamentario -lo cual guarda relación con contenidos enseñados. Algunos alumnos, inclusive, pueden introducir conocimientos más matizados complejizando los atributos y distinguiendo similitudes y diferencias, o haciendo referencia a la temporalidad para contextualizar las situaciones y establecer la distinción entre los diferentes tipos de monarquías existentes. Pero solo una minoría de alumnos moviliza este

Reseñas

razonamiento comparativo controlando su uso hasta grados elevados de generalización (Lautier, 2006).

Otra investigación, realizada por Deleplace y Niclot (2005) toma específicamente por objeto el aprendizaje de conceptos en alumnos de secundaria, también en Francia. Estos didactas se preguntan si en la enseñanza usual de la Historia y de la Geografía los alumnos aprenden conceptos, a pesar de que el fuerte de los programas sean contenidos fácticos, y de que las investigaciones muestran que las actividades intelectuales privilegiadas en la enseñanza son la identificación y reproducción de información.

Los investigadores sostienen la hipótesis de que la enseñanza de hechos va movilizando en los alumnos reiteradamente los mismos conceptos o ideas abstractas: en la medida en que cada vez se ven hechos o ejemplos nuevos, estos conceptos o ideas abstractas se van enriqueciendo y van conformando marcos de referencia para comprender el mundo.

Deleplace y Niclot seleccionaron conceptos centrales en los programas de Historia y Geografía⁵ y pidieron a alumnos de distintos niveles del secundario (de 12 a 18 años) que escriban explicando qué es para ellos cada uno de los conceptos.

En esta indagación, los investigadores sostienen que constatan un verdadero aprendizaje escolar conceptual. Veamos la progresión que caracterizan en la construcción del concepto *Revolución*, ligada a los casos de revoluciones que se enseñan en la escuela francesa⁶. Los alumnos más pequeños, o bien cuentan la Revolución Francesa, quedándose en el relato del hecho singular; o intentan dar una definición poniendo en

⁵ Los conceptos objeto de la investigación son *revolución, estado, paisaje y organización del espacio*.

⁶ En los programas figuran como temas Revolución Neolítica, Revolución Francesa, Revolución Industrial y Revolución Rusa.

juego un *concepto próximo* que tienen vinculado a violencia, que es el de guerra. En cambio, los alumnos de 14-15 años escriben referencias más precisas a la Revolución Francesa y a la Revolución Industrial; y en sus producciones ya no se observa la asociación con el concepto de *guerra*, sino con la idea de *rebelión: una revolución es oponerse a algo*. Por último, en los alumnos de años más avanzados encuentran la idea de revolución como transformación y cambio, en consonancia con la forma de tratarlo en los programas y textos escolares. Además, progresivamente, los alumnos van siendo capaces de producir textos cada vez más distanciados de las vivencias cotidianas y con argumentaciones cada vez más complejas, integrando saberes adquiridos en la escuela. Pueden también citar un número creciente de atributos sobre cada uno de los conceptos a medida que avanzan en la escolaridad.

Según los investigadores, los resultados obtenidos muestran que, aunque la Historia y la Geografía escolar se centren en contenidos fácticos, generan en los alumnos aprendizajes conceptuales, que ellos no se limitan a repetir hechos o nombres. Sin embargo, por un lado señalan que existe una gran heterogeneidad en los aprendizajes de distintos alumnos; y, por otro lado, que no encuentran el mismo tipo de progresión para los cuatro conceptos estudiados.

En relación con estas investigaciones, remarcamos las siguientes ideas:

En primer lugar, aunque los contenidos escolares de Historia y Geografía sean fundamentalmente hechos y descripciones, *si los alumnos aprenden algo de ellos*⁷, entonces avanzan en la construcción de conceptos... Y esto es por la naturaleza del proceso de aprendizaje: si los alumnos aprenden algo de los hechos enseñados es porque les otorgan sentido —es decir, los asimilan— desde sus esquemas conceptuales; la contracara de la asi-

⁷ Partimos de una concepción del aprendizaje que supone una construcción significativa; entendemos que la repetición memorística para un ejercicio o evaluación escolar no es aprendizaje.

milación es la modificación de los propios esquemas conceptuales, que de este modo se van enriqueciendo. Entendemos que estos esquemas constituyen la base para construir conceptos sistematizados.

En segundo lugar, el conocimiento de hechos y descripciones es necesario para la construcción de conceptos. De acuerdo con las investigadoras ya citadas, para enriquecer un concepto, para cargarlo de sentido, es fundamental conocer numerosas situaciones históricas o socio-económicas para las cuales el concepto es pertinente. En las disciplinas sociales, el uso de conceptos y su adquisición progresiva se inscriben en el análisis de situaciones precisamente localizadas, fechadas, “tejidas” de hechos (Guyon, Mousseau y Tutiaux Guillon, 1993). En otras palabras: los hechos son el soporte para la conceptualización e, inversamente, manejar un concepto permite leer situaciones socio históricas.

En tercer lugar, reducir la enseñanza a la presentación de hechos y descripciones es insuficiente. Los investigadores remarcan la heterogeneidad en los aprendizajes logrados por los alumnos, y Lautier (2001, 2006) subraya que son harto insuficientes en relación con los propósitos de la enseñanza de la Historia. En nuestras palabras: la enseñanza usual de la Historia no ofrece oportunidades para que todos los alumnos avancen en la construcción de conceptos.

Por último, y en relación con los límites de la enseñanza usual, ponemos en primer plano los siguientes interrogantes, que más adelante retomaremos: ¿qué trabajo intelectual se promueve desde la enseñanza? ¿es un trabajo compatible con la construcción de conocimiento social o histórico?

Hacia la reconstrucción y explicación de hechos históricos.

Hasta ahora nos hemos referido al aprendizaje de conceptos... Los historiadores utilizan múltiples conceptos de diferentes Ciencias Sociales y también construyen algunos conceptos propios de la Historia, que tienen sus particularidades (Prost, 1996). Sin embargo, el conocimiento

histórico consiste fundamentalmente en reconstrucciones y explicaciones de hechos y procesos históricos singulares. ¿Cómo se construye este conocimiento? ¿Qué trabajo intelectual requiere?

Lautier (2001) señala que existe un continuum entre los procesos del novato y del historiador para construir conocimiento histórico. Al igual que el historiador Prost (1996)⁸, sostiene que no hay diferencias fundamentales en los procesos comprometidos, que la diferencia radica en la gestión de la distancia, es decir: lo que distingue al novato del historiador es el grado de rigor y de control en las operaciones involucradas en la construcción de conocimiento. A título de hipótesis didáctica, para que los alumnos alcancen un saber más formalizado, Lautier propone promover en el aula operaciones vinculadas a los modos de distanciamiento del proceso de trabajo del historiador; se refiere con ello a las siguientes operaciones: la crítica de fuentes, la construcción de periodizaciones, el control del razonamiento analógico - y la construcción de entidades históricas (Lautier 2001). Cariou, discípulo de Lautier, desarrolló una investigación -con intervención didáctica- que estudia proyectos de enseñanza centrados en promover en los alumnos el control del razonamiento analógico (operación que contribuye a evitar anacronismos); los resultados obtenidos parecen validar la fecundidad de esta propuesta (Cariou, 2006).

Por nuestra parte, estamos abocados a dilucidar las relaciones entre la lectura y el aprendizaje escolar de la Historia. En tanto la lectura es una

⁸ Prost sostiene que desde el punto de vista lógico, la explicación del historiador no difiere de la del hombre de la calle. Entiende que no hay un método histórico sino un método crítico que permite establecer con rigor hechos para validar las hipótesis del historiador. Pero la explicación histórica es la misma que todos practicamos cotidianamente, el historiador aplica al pasado tipos de explicación que le permitieron comprender situaciones o hechos que él vivió. Basándose en Collingwood, Prost afirma que para aceptar o rechazar explicaciones que le proponen sus fuentes, el historiador se basa en su propia experiencia de mundo y de vida en sociedad, que le enseñaron que ciertas cosas pasan y otras no (Prost, 1996).

actividad básica para la construcción del conocimiento histórico, buscamos aproximarnos a este proceso a partir de las reconstrucciones que realizan los alumnos de las situaciones históricas desplegadas en los textos.

Ahora bien, sabemos que la conjunción entre lectura y aprendizaje no es frecuente en la realidad escolar; si bien el trabajo con textos ocupa un lugar central en la enseñanza de la Historia, muchos alumnos no aprenden Historia leyendo. Diversas investigaciones didácticas mostraron la desnaturalización que sufre la lectura en la escuela (Lerner, 2001): mientras que en las prácticas sociales leer es construir significado, en la escuela “leer es responder preguntas” (Guernier, 1999; Solé, 1994); el trabajo intelectual que en general se promueve con los textos es localizar y reproducir partes del texto – lo cual muchas veces se puede hacer sin comprender. Son prácticas que poco tienen que ver con la construcción de conocimiento, y hasta es discutible que sean prácticas de lectura....

Desde el año 2000 venimos desarrollando una investigación didáctica sobre la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2009), uno de cuyos objetivos es el de conceptualizar condiciones para la que lectura en las clases de Historia contribuya a que los alumnos aprendan Historia leyendo.

Buscamos instalar la lectura como un trabajo intelectual de reconstrucción de las problemáticas y explicaciones históricas desplegadas en los textos. De acuerdo con Audigier, “La comprensión de la Historia depende de la capacidad del individuo de ‘entrar’ en el texto, o por intermedio del texto, en el mundo, las experiencias, las acciones, las motivaciones, las causas o las consecuencias de los cuales habla el texto. Una de las dificultades de la enseñanza de la Historia reside en que es preciso, en un mismo movimiento, introducir esos mundos y que los alumnos los construyan en su pensamiento” (Audigier, 2003).

Nuestros trabajos de campo de los últimos años, con alumnos de sexto a noveno año, están centrados en la enseñanza de la explicación en Historia a través de la lectura. Hemos conceptualizado condiciones didácticas para promover un trabajo de reconstrucción de las explicaciones históricas desplegadas en textos. Se trata de condiciones que contribuyen a que se concrete en el aula la conjunción entre lectura y aprendizaje. Efectivamente, a través de la lectura de textos que despliegan distintas explicaciones sobre la brusca caída demográfica en América a partir de la conquista española, se ha logrado que la mayoría de los alumnos se aproximen a una explicación multicausal y a la idea de la existencia de diferentes posturas sobre la misma problemática histórica (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, y Lerner; 2008; Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, y Olgún, 2009).

Lejos de la clásica tarea de reproducción mecánica de información de los textos, encontramos claros indicadores de un trabajo de lectura que supone operaciones intelectuales de reconstrucción, que da cuenta de un involucramiento de los alumnos como sujetos, tanto a nivel cognitivo como afectivo. Tal como hemos señalado en las publicaciones recién citadas, nos referimos a indicadores como los siguientes:

- los alumnos elaboran inferencias e interrelaciones que les permiten reconstruir entramados explicativos que van más allá de la información explicitada en los textos.
- los alumnos se muestran conmovidos, sorprendidos y fuertemente impactados por las situaciones históricas caracterizadas en los textos.
- algunos alumnos interpelan al autor de un texto: *“dice que no fueron las matanzas, pero en realidad son distintas formas de matanzas”*.
- los alumnos formulan interrogantes espontáneamente en la discusión sobre el contenido de los textos (*“¿los españoles trajeron las enfermedades a propósito, para que se mueran los aborígenes?”*; *“Yo lo que no entiendo: si el Imperio Inca y el Azteca tenían mayor gente que los españoles y tenían enfermedades diferentes (...) ¿por qué los españoles contagiaron a todos los indígenas y no los indígenas a los españoles?”*)

Los resultados obtenidos en nuestro recorrido ponen de relieve:

- la importancia de la información específica en el aprendizaje de la explicación histórica: “...la posibilidad de establecer relaciones causales complejas se encuentra estrechamente vinculada al conocimiento del contenido histórico específico” (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Lerner, 2008).
- que la lectura en el aula puede recuperar su naturaleza y jugar un rol relevante en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia. Inclusive, bajo ciertas condiciones, la lectura puede contribuir a la enseñanza sobre las características del conocimiento histórico (Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, y Olgúin, 2009; Aisenberg, 2010).

Hechos y descripciones, al servicio de la conceptualización y de la explicación.

Compartimos la preocupación por centrar la enseñanza de la Historia en la construcción de explicaciones y de herramientas conceptuales para comprender el mundo social y para participar en él. Pero nos preocupa una *condena* o desvalorización extrema de los contenidos fácticos que continúa vigente: en diferentes producciones sobre la enseñanza, los hechos y las descripciones siguen desprestigiados, se los menciona con una valoración negativa.

Entendemos que, si no matizamos esta idea, corremos el riesgo de empobrecer la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. No estamos ante contraposiciones excluyentes, al modo de “hechos versus conceptos” o “descripción versus explicación”. Tanto para construir conceptos como para comprender y reconstruir problemáticas y explicaciones históricas complejas es preciso contar con mucho conocimiento específico sobre hechos y con descripciones analíticas *-densas-* de las

situaciones sociales; además, los hechos históricos no son “datos” sino reconstrucciones complejas. Para que los alumnos aprendan historia tenemos que ofrecerles textos con despliegues generosos en la caracterización de aspectos de las distintas dimensiones de un hecho histórico -o de una situación social- y en la explicitación de sus interrelaciones. En contrapartida, habitualmente los textos escolares traen textos cada vez más breves y fragmentados. Además, encontramos en la escuela una resistencia a los textos largos, porque se los considera más difíciles que los textos breves. Sin embargo, en muchos casos un texto largo, con riqueza en la descripción de situaciones sociales o problemáticas históricas, en el desarrollo de explicaciones y en la explicitación de relaciones, puede dar más cuenta de la complejidad del mundo social y, al mismo tiempo, puede ser mucho más sencillo de entender que una breve síntesis, porque puede dar más pistas a los alumnos para reconstruir en sus mentes las problemáticas históricas desplegadas en los textos (Aisenberg, 2010)⁹.

Este trabajo de reconstrucción lleva tiempo. Y el tiempo es otro de los fantasmas a enfrentar. Sostener el mismo tema – leyendo y discutiendo textos con amplios desarrollos, y distintos textos sobre una misma problemática- no es dedicar mucho tiempo al mismo contenido, es una condición para superar visiones simplificadas y para enseñar a los alumnos sobre la complejidad del mundo histórico y social.

⁹ En relación con los desafíos que nos plantean (a docentes y a alumnos) los textos breves de los manuales, Laparra sostiene que “... los autores de los textos didácticos disponen de un espacio reducido, otorgado por las editoriales, que hace que limiten las redundancias explicativas, eliminen las marcas de organización de las secuencias y presenten el saber como terminado, ya construido. Dicha condensación requiere un aporte importante de conocimientos por parte de los estudiantes para poder comprenderlos, de ahí que la escuela debería ocuparse de presentar situaciones didácticas específicas en las que se promuevan las actividades de expansión necesarias” (Laparra, 1991).

Hace muchísimo tiempo que se viene criticando la centralidad de los hechos y de las descripciones en la enseñanza de la Historia. Se han escrito muchísimos trabajos con propuestas de contenidos de una historia explicativa, que incluso se han plasmado en diversos libros de texto. Está claro que esto es imprescindible porque, como dice en el aula una alumna de 7º grado en relación con la explicación de una situación histórica: “*nosotros lo pensamos según los textos que leemos*”. Pero, contar con “buenos contenidos” no es suficiente para transformar la Historia que efectivamente se enseña y se aprende en la escuela. A nuestro entender, las investigaciones reseñadas indican que para lograr transformaciones, es preciso centrar la mirada en el trabajo intelectual que promovemos en la enseñanza y en el vínculo que los alumnos establecen con los contenidos que circulan en el aula -sean textos, fuentes, explicaciones docentes, videos, etc. Al respecto, y para finalizar, quisiera compartir una reflexión de Valérie Haas, quien señala la ambigüedad del término *saber* que -en francés al igual que en castellano- alude tanto a la acción como al objeto apropiado: no se puede separar claramente el ‘contenido’ del saber de la relación del sujeto (que sabe) con su saber. El saber (lo que un sujeto sabe) es inseparable de su apropiación (Valérie Haas, 2006). Miremos, pues, y analicemos *qué hacen* docentes y alumnos en las clases de Historia para conocer los contenidos que se están enseñando y aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA:

AISENBERG, Beatriz (2010): Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En: Siede (coord.) (2010): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique, Buenos Aires. pp.63-91

AISENBERG, Beatriz; LERNER, Delia; BAVARESCO, Patricia; BENCHIMOL, Karina; LARRAMENDY, Alina y OLGUÍN, Aye-lén (2009): Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de enseñanza de la historia N° 7*. A.P.E.H.U.N. pp. 93-129.

- AISENBERG, B; BAVARESCO, P; BENCHIMOL, K; LARRAMENDY, A Y LERNER, D. (2008): Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: “Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares”*; C.E.D.E., Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín; 18, 19 y 20 de junio de 2008. Ponencia publicada en CD del Congreso.
- AISENBERG, B. (1998): Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema ‘Gobierno Nacional’ para sexto año de E.G.B.: Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos. En Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con Prácticas.* Paidós, Bs. As.
- AUDIGIER, François y BASUYAU, Claude (1987): Étude Histoire – Géographie. En: Jacques Colomb (Dir.) (1987): *Les enseignements en CM2 et en 6^{ème}. Ruptures et continuités. Collection rapports de recherches n° 11.* INRP. Département “Didactiques des disciplines”; Équipes de recherche «Articulation École/Collège»- Paris.
- AUDIGIER, François (2003) Histoire et didactique de l’ Histoire.. Documento de trabajo- Mimeo- Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.
- CARIOU, Didier (2006): Estudiar los caminos de la conceptualización en Historia a partir de los escritos de los alumnos. En M.J. Perrin-Glorian e Yves Reuter [eds.]: *Les méthodes de recherche en didactiques.* Presses Universitaires du Septentrion. Bélgica.
- CHARNAY, R. (1988): Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En: Parra C. y Sáiz I. (1994): *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones.* Paidós, Bs. As.

- DELEPLACE, Marc y NICLOT, Daniel (2005): *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquêt au collège et au lycée*. C.R.D.P. Champagne- Ardenne. Reims
- GUERNIER, Marie (1999): Lire et répondre a des questions au cycle 3. Comprendre et interpreter les textes á l' école. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. Institute National de Recherche Pédagogique. Núm. 19, 167-181.
- GUYON, Simone; MOUSSEAU, Marie-José y TUTIAUX GUILLON, Nicole (1993) : *Des nations a la Nation. Apprendre et conceptualiser*. INRP, Paris.
- GUYON, Simone; MOUSSEAU, Marie-José y TUTIAUX GUILLON, Nicole (1991): La construction d'un concept, exemple de "nation". *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixieme colloque*, Paris. INRP.
- HAAS, Valérie (2006) Introduction Générale. En: Valérie Haas (2006) : *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes.
- LAPARRA, Marceline (1991) Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique . *Pratiques*. N° 69, 97-124
- LAUTIER, Nicole (1997): *À la rencontre de l' histoire*. Paris. Presses Universitaires du Septentrion.
- LAUTIER, Nicole (2001) : Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. En *Perspectives documentaires en éducation n ° 53, 15 ans de recherche en didactique de l'histoire- géographie*. INRP. Paris, (pp. 61-68)
- LAUTIER; Nicole (2006) : L' histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir . En: Valérie Haas (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.
- LERNER, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

LERNER, D.; AISENBERG, B. y ESPINOZA, A. (2009): La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En José Antonio Castorina y Victoria Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. F.F.yL. U.B.A. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

PROST, Antoine (1996): *Douze leçons sur l'histoire*. Paris. Éditions du Seuil.

SOLE, Isabel (1994): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.