



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, LA GEOGRAFÍA Y LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA ELEMENTAL DE FRANCIA: TEMAS, MÉTODOS Y PREGUNTAS

AUDIGIER, FRANÇOIS
Universidad de Ginebra.
faudigie@fapsenote

Resumen. Este artículo describe y analiza las diferentes etapas de una investigación sobre la enseñanza de la historia, de la geografía y de la educación cívica realizada en Francia entre 1997 y 2000. Su intención es mostrar las decisiones teóricas y prácticas que se han tenido que asumir, los problemas que se han presentado y los dispositivos y los métodos aplicados. Todo ello en el marco de una investigación en la que la finalidad es contribuir a un mejor conocimiento de la enseñanza de estas disciplinas.

La primera parte describe el paso de una preocupación social a la concreción de una propuesta de investigación. Dicha traducción explicita los conceptos y las teorías en los que se basa para construir sus objetivos y para dar sentido a la investigación. Seguidamente se examinan los métodos que son plurales y adaptados a las diferentes cuestiones sobre las que se desea trabajar. La última parte del artículo se centra en el análisis crítico de los resultados obtenidos y de los dispositivos utilizados.

En un esfuerzo por dar a conocer la dinámica seguida en las diferentes etapas de esta investigación, este artículo rompe con el modelo lineal y sistemático frecuente y abusivamente utilizado.

Palabras clave. Didáctica, investigación, ciencias sociales, escuela elemental o primaria, historia, geografía, educación cívica.

Summary. This article describes and analyses the different stages of a research on how to teach history, geography and civic education carried out in France between 1997 and 2000. It aims at showing the theoretical and practical decisions that had to be taken, the problems faced and the devices and methods used, all together within the frame of a research whose end is to contribute to a better knowledge about how to teach these subjects.

The first part describes the step from a social concern to the concretion of a proposal of research. This step makes explicit the concepts and theories on which it is based to construct its objectives and give sense to the research. Afterwards we examine the methods that are plural and adapted to the different questions on which we want to work. The last part of the article focuses on the critical analysis of the results obtained and of the devices used.

In the effort to widespread the dynamics followed in the different stages of this research, this article breaks with the lineal and systemic pattern so frequently and abusively used.

Keywords. Didactics, research, social science, elementary or primary school, history, geography, civic education

Ya han pasado más de treinta años desde que los sucesos de mayo del 68 pusieron fin a una década de profundas transformaciones en la sociedad, marcaron el inicio de un período de incertidumbres. La denuncia del imperialismo, la liquidación de los asuntos coloniales, la apertura de Europa y los espejismos de la sociedad de consumo requerían algo distinto a la enseñanza de la historia y la geografía nacionales o una educación cívica demasiado centrada en las instituciones políticas y la identidad nacional. En 1969, continuando los debates anteriores y como resultado de los sucesos del año anterior, el Ministerio de la Educación Nacional publicaba unos textos sobre la escuela primaria en los que proponía reagrupar las disciplinas que nos ocupan en las actividades llamadas *activités d'éveil*. Estos textos se limitaban a enunciar principios generales y no abordaban los contenidos de la enseñanza; en cambio, trataban extensamente los métodos en relación con la nueva organización del tiempo escolar. Los textos más específicos relativos a las ciencias sociales, especialmente la historia y la geografía, sólo se fueron publicando con cuentagotas durante toda la década¹. La educación cívica se trató de forma más discreta, vinculada a la vida del aula, por un lado, e incluida en la historia y la geografía, por el otro. Mientras tanto, los adversarios de estas orientaciones, especialmente reagrupados en torno a la asociación de profesores de historia y geografía y de algunos historiadores profesionales que de repente mostraban un interés por la enseñanza, se movilizaron alrededor del eslogan: «A nuestros hijos ya no les enseñan la historia.»

Esta campaña desembocó, durante el primer septenio de François Mitterrand, en un cierto restablecimiento de las viejas orientaciones. El *compromiso*, según lo llamaban sus autores y defensores, volvía de hecho a una orientación nacional de la enseñanza de la historia y de la geografía y no se preocupaba demasiado por la educación cívica. Se entró, entonces, en un período de avances y retrocesos en el que los textos curriculares cambiaban con frecuencia. Estas revisiones constantes expresaban las dificultades crecientes para establecer orientaciones y contenidos de enseñanza relativamente estables y aceptados por todos. En un contexto como éste, de duda y de inestabilidades, numerosas personas se interesaron por el lugar que la geografía, la historia y la educación cívica ocupaban realmente en las aulas.

Durante la década de los años noventa, poco a poco, se acallaron los debates y las luchas –a menudo violentas– de los años ochenta. ¿Apaciguamiento, acuerdo, compromiso aceptado? La respuesta es más inquietante: un lento desinterés, como si la historia y la geografía, y la necesidad de enseñarlas, abandonaran poco a poco las conciencias. Había muchas otras cosas por hacer y asegurar en la escuela elemental. Respecto a la educación cívica, ésta volvía poco a poco a un primer plano en una versión muy centrada en el comportamiento, que la alejaba de su vínculo con las otras dos disciplinas.

En diciembre de 1996, el *Directeur des Écoles* del Ministerio de la Educación Nacional solicitaba, al director del Institut National de la Recherche Pédagogique

(INRP), que se llevase a cabo un estudio con objeto de conocer la situación de los docentes de historia, geografía y educación cívica en la escuela elemental en Francia. Este deseo dio lugar a la creación de un equipo de investigación que trabajó desde septiembre de 1997 a junio de 2000. En el curso de estos tres años, este equipo ha reunido una gran cantidad de materiales con el objeto de elaborar respuestas a la cuestión general que se planteaba. En una primera etapa, esta cuestión general fue obviada en favor de temas y campos de investigación más precisos, permitiendo así la elaboración y la dirección de la investigación.

En este artículo presentamos la dinámica de esta investigación insistiendo en algunos momentos esenciales de su construcción y aplicación. Nuestro propósito no es, como sucede demasiado a menudo, describir este estudio como si se hubiese desarrollado de forma lineal, totalmente controlado, como a menudo leemos en los manuales de iniciación a la investigación. Por diversas razones, dificultad del tema, diversidad de puntos de vista y de experiencias de los participantes, sucesos imprevisibles en la composición del equipo, etc., esta investigación ha seguido un camino sinuoso, encontrando numerosos obstáculos. Por ejemplo, ¿cómo dar cuenta de las prácticas «reales», en el aula, dado que la investigación sólo se puede llevar a cabo con el acuerdo de los docentes implicados? Etcétera.

Adoptando un punto de vista distanciado respecto a nuestro propio trabajo y al de los colegas con los cuales hemos dirigido este proyecto, deseamos, por un lado, mostrar el interés de este tipo de trabajo a los que participan en él y, por el otro, la cantidad inmensa de «bricolaje» que existe cuando se investigan las concepciones, representaciones y actividades, todas ellas necesariamente abundantes, contextualizadas y móviles. El papel del investigador es el de elaborar las cuestiones en función de la problemática seleccionada, de reunir e interpretar estos datos, de construir líneas de fuerza, de estabilizar esta «realidad» inestable y viva y de darle sentido simplificando y reuniendo la multiplicidad de puntos de vista y de experiencias singulares.

Finalmente, como responsables de esta investigación durante su fase de creación y durante el primer año de estudio, como redactores principales de los resultados obtenidos, somos juez y parte². Cualesquiera que sean los materiales recogidos y las reflexiones críticas efectuadas a lo largo de estos años y que nos sirven para redactar este texto, sea cual sea nuestra intención de manifestar dudas, dificultades, progresos y retrocesos, tanto intelectuales como materiales o institucionales, la mirada puesta en esta investigación es la nuestra y no podría implicar al conjunto de los colegas que, por una razón u otra, han trabajado en este campo.

Las dos primeras partes de este artículo siguen un plan más bien cronológico. Insistimos en que esta construcción lineal es una reconstrucción porque el trabajo del investigador está hecho constantemente de idas y venidas, de abandonos y de reanudaciones, de reajustes, de selecciones, de duelos, de debates, etc. La última parte

efectúa de forma más sistemática un examen retrospectivo y reflexivo que muestra a la vez la dinámica del trabajo pero también sus dificultades. Nuestro objetivo y nuestra esperanza son resucitar el interés por estas investigaciones y, más aún, por la constitución de equipos que asocian investigadores, formadores y docentes para trabajar intercambiando y debatir sobre la enseñanza de nuestras disciplinas.

1. DE UNA PREOCUPACIÓN SOCIAL A UN TEMA DE INVESTIGACIÓN

La primera etapa consiste en transformar lo que no es más que una preocupación general, expresada aquí por las autoridades, en materia de investigación. Esta preocupación no ofrece ninguna indicación que permita empezar la investigación sobre el terreno. Un trabajo importante de precisión, de actualización de las presuposiciones, de estudio de las investigaciones anteriores, etc. resulta indispensable. Muchos nuevos investigadores no son siempre conscientes de ello. Incluso los docentes y los formadores que investigan en un campo y en las prácticas y concepciones que les son demasiado familiares tienen tendencia a descuidar este aspecto del trabajo y a presuponer que la experiencia de los otros les será inmediatamente accesible y significativa, de igual modo que cada uno cree que lo es la suya.

1.1. Preocupación social y contexto general

Se han escrito tantas páginas sobre la contribución de la historia, la geografía y la educación cívica a la construcción de la identidad nacional que no vamos a volver a tratar este tema. Aunque esta relación se ha llevado muy lejos en la cultura política y escolar francesa, se trata de una orientación muy compartida por la mayor parte de estados, una orientación aún más acentuada en la que la enseñanza pública es importante y depende de una gestión centralizada. El tema sigue estando abierto tal como lo demuestran los posicionamientos recurrentes respecto a la historia y su enseñanza al servicio de tal o cual grupo específico. Es importante observar aquí la posición preeminente de la historia, y la secundaria de la geografía. La construcción de un imaginario colectivo respecto al pasado, de una memoria común, aparece como una contribución mucho más esencial para la identidad que la de un territorio común. Cada uno de nosotros lleva la memoria consigo, sea cual fuere el lugar en el cual vive. Se cambia de territorio en cuanto uno se desplaza.

Independientemente de las distancias entre los discursos y las expectativas que han tenido por objeto nuestras disciplinas, el contexto ha cambiado profundamente desde que éstas se instalaron en la escuela. Su supuesta estabilidad y las certezas sobre las cuales se basaba su enseñanza se han venido abajo. A la espera de un inventario y de un análisis profundos, algunos de los elementos de cambio son los siguientes:

– La triple diversificación, en los públicos escolares, de

las referencias de los conocimientos enseñados, en particular de las referencias científicas, de producciones y usos sociales de la historia, de la geografía y del civismo.

– Siempre dentro del tema de la diversificación, la de las formas de pertenencia especialmente en lo que a menudo se ha convenido en llamar *crisis de (la esfera) política*, cuyo aspecto más importante es el cuestionamiento del marco nacional –doble cuestionamiento: por arriba, por ejemplo Europa; por abajo, las regiones, las provincias, cualquier entidad subnacional. También sobre este tema, una literatura abundante subraya que las identidades se definen de manera pluriescalar, móvil en el espacio y en el tiempo, según múltiples referencias. Este cuestionamiento del proyecto cívico y cultural que fundamenta el vínculo social y político afecta directamente a las disciplinas escolares encargadas de llevar este proyecto a la enseñanza.

– Movimientos de fondo que transforman la relación con las reglas de la vida colectiva y los valores: «presentismo», individualización de las referencias, internacionalización de las industrias de la cultura, movilidad creciente de los bienes y las personas (¡éstas menos que aquellos!).

A estos elementos relativos al contexto general, habría que añadir los cambios en el sistema escolar. Por ejemplo, desde los años sesenta, la escuela primaria (cinco cursos, de 6 a 11 años) se ha convertido progresivamente en la primera etapa de un recorrido escolar que lleva a casi todos los alumnos de un mismo grupo de edad a los mismos institutos (cuatro primeros años de secundaria) para una misma enseñanza. Desde los años noventa, más de tres cuartas partes de los alumnos que han seguido el instituto continúan sus estudios en los diversos itinerarios del bachillerato (*lycées*). Así pues, se educa a la casi totalidad de los alumnos en nuestras disciplinas durante nueve años a razón de aproximadamente una hora por semana cada una. La escuela primaria no es, por lo tanto, el único momento de este encuentro; los currículos se pueden concebir en relación con lo que se enseña en el instituto.

Es importante tener presente estos diversos elementos del contexto, cuya presentación no es en ningún caso exhaustiva, para poder situar y comprender las evoluciones e interrogantes que se plantean respecto a nuestras disciplinas y las interpretaciones de los resultados de la investigación.

1.2. Tema de investigación, temas de investigación

Establecer un estado de la situación es un propósito pero no un tema de investigación. Para proceder con rigor, debemos investigar primero aquellas cuestiones previas que permitirán responder a la preocupación inicial. Antes de precisar este recorrido, volvemos al contexto general para pararnos un instante en lo que es más específico de las disciplinas enseñadas, y de las nuestras en particular. Volvemos a empezar por algunas afirmacio-

nes de conjunto. La primera recuerda que la escuela se organiza en disciplinas escolares que definen cada una un campo de conocimientos y de competencias, identificadas e identificables, expresadas en un currículo, cuya aplicación se lleva a cabo en el marco de un horario que también se define previamente. El tiempo escolar es limitado y las disciplinas escolares comparten este tiempo según las distribuciones que expresan más o menos directamente la importancia que se otorga a cada una. También hay que comprender el espacio-tiempo escolar como un campo de competencia entre disciplinas escolares. La segunda afirmación, sugerida por un historiador de la educación, Pierre Caspar, equivale a afirmar que una disciplina escolar jamás ha podido ser objeto de una enseñanza duradera sin haber sido deseada, por una u otra razón, por aquéllos a quienes iba destinada, los alumnos y sus padres. Estas dos afirmaciones provocan inquietud porque hay dudas acerca del deseo de aprender historia, geografía y educación cívica en una sociedad de la cual hemos expuesto, de forma extremadamente rápida, algunas características. Esta inquietud crece si se considera la enorme cantidad de conocimientos y de competencias que la sociedad produce y que se quieren introducir en los currículos, ya sea mediante la transformación de las disciplinas existentes o mediante su sustitución.

La situación en la escuela primaria es distinta respecto a la de la escuela secundaria. En la escuela primaria, una observación muy simple constata la insistencia creciente sobre lo que se llama *aprendizajes básicos*, en particular «leer-escribir-contar». A esta presión continua que pesa mucho sobre los docentes, éstos deben añadir lo que pertenece a los campos que se agrupan bajo el vocablo general de *expresión*, artes plásticas, música, educación física y deportiva. Entre los dos se introducen o substituyen las materias que tienen un fuerte contenido como las ciencias, tanto si se trata de ciencias sociales como físicas y biológicas. Es en este universo de presiones y de obligaciones que el docente se mueve, escoge y construye su propio currículo. En la escuela secundaria, los docentes especializados dirigen y mantienen las disciplinas, es decir, docentes cuya identidad profesional se construye en gran parte mediante la frecuentación de los conocimientos correspondientes. Independientemente del interés por tal o cual disciplina, los docentes de la enseñanza secundaria forman grupos de presión eficaces a favor del mantenimiento de las disciplinas actuales. Lo que sucede en la escuela elemental es bien distinto; en ella los docentes son polivalentes y su identidad profesional no se construye directamente a través de sus conocimientos en las distintas disciplinas. Además, puesto que nuestras disciplinas no son hoy prioritarias, el hecho de enunciar que la relación personal, en términos de atracción y de interés por ellas, debiera tener un papel decisivo es algo más que una hipótesis fuerte. Trabajar en la escuela primaria resulta, pues, especialmente revelador de las expectativas que existen hoy respecto a la historia, la geografía y la educación cívica. En esta etapa, sugerimos una clasificación de las disciplinas escolares en tres grupos según su «poder de escolarización»; dicho de otro modo, las fuerzas que hacen de ellas conjuntos de conocimientos y de competencias cuya transmisión y

construcción requieren, en mayor o menor grado, su presencia en la escuela:

– Disciplinas cuya presencia es obligatoria; primero, el francés y las matemáticas, un aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura en la lengua materna, el de las cuatro operaciones, el de algunos elementos de geometría y de algunos elementos de razonamiento sobre la proporcionalidad, por ejemplo. Podríamos añadir la enseñanza de la historia como vector principal de la transmisión de una cultura común, de una visión común a través de la identificación con una colectividad. Las oposiciones a esta memoria colectiva en numerosos estados tenderían a cuestionar el «poder de escolarización» de la historia, mientras que en otros lugares las reconstrucciones de esta memoria tenderían a reforzarla.

– Disciplinas cuya desescolarización es muy posible. Esta expresión no significa de ninguna manera que estas disciplinas estén en vías de desaparición, sino que tienen un fuerte poder de desescolarización. En nuestra sociedad, en el que numerosas corrientes se expresan a favor de una «privatización», si no de las instituciones escolares en su totalidad, por lo menos de diversos aspectos de éstas, las disciplinas que pueden dar lugar a una oferta de educación propuesta en otros lugares distintos de la escuela son las más vulnerables. Las actividades de expresión están en primera línea. Las asociaciones, los clubes o cualquier otra organización extraescolar pueden ofrecer una contribución importante. El hecho de que hoy en día estén muy de moda en el seno de la escuela sólo les proporciona una protección muy provisional. Una oferta exterior a la escuela permite eventualmente que los profesionales delimiten el campo educativo. Por ahora, tenemos numerosos ejemplos de intervención de estos profesionales en la escuela y en el tiempo escolar, pero nada garantiza que esta modalidad sea duradera. Volviendo a nuestras disciplinas, situamos aquí la geografía como una disciplina que se ocupa de una presentación del mundo actual. La competitividad, a menudo denunciada o lamentada, más escasamente considerada como estimulante, proviene en este caso de los medios de comunicación. Conocer el mundo mirando el espectáculo que se nos brinda es bastante más agradable, estimulante y lúdico que aprender los nombres de los continentes y de los océanos, estudiar las actividades agrícolas o industriales de una región o preguntarse por las consecuencias de ciertas evoluciones demográficas. Estos comentarios no pretenden en modo alguno reducir la enseñanza de la geografía a algunas banalidades, todos conocemos ejemplos de trabajos absolutamente apasionantes.

– Disciplinas intermedias, disciplinas cuyo poder de escolarización varía con el tiempo. Entre estas disciplinas situamos la educación cívica. Esta educación, casi siempre establecida en la escuela primaria con el desarrollo de la escuela obligatoria, ha abandonado la escuela a partir de los años sesenta, como si ya no hiciese falta. Ha ido volviendo de forma masiva desde hace unos quince años, pero la demanda y la concepción han cambiado considerablemente. Así pues, lo que se le pide es, en primer lugar, una exigencia respecto al comporta-

miento, una petición de transmisión de algunos valores y actitudes que permitan pacificar las relaciones en el seno de la escuela, primero, y, esperamos, de la sociedad. En esta perspectiva, la educación cívica se ha vuelto de nuevo indispensable en la escuela. Dicho de otro modo, aporta conocimientos y competencias que pensamos que no se pueden adquirir fácilmente en otros lugares.

Desde otro punto de vista, las investigaciones en ciencias sociales, especialmente en ciencias de la educación, han modificado, incluso han invertido, su punto de vista. La idea principal de este cambio se expresa en el título de una obra del sociólogo Alain Touraine, *Le retour de l'acteur* (Fayard, 1984). Durante mucho tiempo, la relación con los currículos y los textos oficiales que emanaban de la autoridad oficial estaba pensada en términos de aplicación de normas obligatorias para los docentes. En este marco teórico, un estado de la situación tendría por objeto establecer las relaciones entre estos textos y los docentes en términos de conformidades, de diferencias, de distancias, de acatamientos, etc. Y, aunque las presiones no hayan desaparecido, la profesión se ejerce en una institución —la escuela, que tiene sus reglas, sus normas de funcionamiento, sus rutinas, sus hábitos, sus valores, etc.—. El estudio de las concepciones y de las prácticas se construye en términos de interpretación, de elaboración por los propios actores. Lo que interesa ya no es la desviación de una norma, sino las maneras, múltiples y abundantes, que los actores consiguen de los recursos que están a su disposición para construir sus concepciones y sus prácticas de la profesión. Los currículos y textos oficiales sólo son un recurso más entre otros numerosos recursos.

Los conocimientos producidos por diversas investigaciones en educación, los más espontáneos conseguidos de los diversos actores, llevan a formular la hipótesis de una diversidad de formas de presencia de nuestros discípulos en la enseñanza primaria. La educación cívica ocupa un lugar aparte en la medida en que las expectativas en el ámbito del comportamiento respecto a ella la vuelven presente a lo largo de la jornada en el aula, y ello en múltiples ocasiones. El respeto por las personas y los bienes, el respeto por la norma común, la afirmación de un orden necesario en el aula constituyen preocupaciones constantes que no requieren momentos específicos. Tales momentos pueden darse, por ejemplo, en los docentes que siguen enseñando las instituciones políticas o que tratan con frecuencia de la actualidad.

Respecto a la historia y la geografía se pueden perfilar cuatro formas de presencia. Seguimos estando en las hipótesis construidas a partir de los trabajos ya existentes y de la experiencia de los actores de los cuales hemos hablado. Estas cuatro formas de presencia son las siguientes:

– Los que enseñan habitualmente estas disciplinas otorgándoles más o menos horarios oficiales. Estos docentes pueden tener prácticas y contenidos muy tradicionales o fuertemente marcados por las contribuciones de las nuevas pedagogías, incluso aquéllas que se recomendaban en los años setenta.

– Los que las enseñan de forma muy episódica, a merced de las circunstancias y de las demandas, cuando tienen tiempo.

– Los que las insertan en los proyectos de clase o de escuela y que a menudo se alejan de los currículos oficiales pero introducen novedades a menudo originales.

– Los que, simplemente, han abandonado estas disciplinas.

Un equipo que actúa en el marco de las didácticas se encarga de la investigación. Sin abrir aquí un debate sobre el sentido del término *didáctica*, ésta tiene, pues, como eje central un cuestionamiento de los contenidos. Se privilegian dos soportes teóricos: el concepto de *disciplina escolar* y la teoría de las representaciones sociales. El concepto de *disciplina escolar* (Chervel, 1988; Audigier, 1997), vinculado al de *cultura escolar* (Forquin, 1989), requiere considerar lo que se enseña en la escuela como una construcción particular, hecha por y dentro de esta institución para responder a las finalidades que le son propias. Esta construcción se hace, evidentemente, en relación con áreas de conocimientos, áreas identificadas como científicas como, por ejemplo, las ciencias homónimas historia y geografía; pero, por un lado, estas ciencias no son las únicas inspiradoras de los conocimientos escolares, por el otro, las lógicas y obligaciones escolares presiden su construcción. Las representaciones sociales (Moscovici, 1976; INRP, 1987) nos invitan a estudiar las disciplinas como teorías en actos, que inspiran las prácticas y las selecciones de los docentes, como teorías compartidas por los miembros de una profesión, con un núcleo fuerte común y una diversificación según las concepciones particulares de los actores. Según esta referencia, se otorga una atención particular a la dimensión de la actitud. Esto converge con lo que hemos dicho sobre la importancia del actor y del lugar de los textos oficiales en la construcción de la profesión y de la enseñanza.

Después de haber esbozado a grandes rasgos el contexto, haber formalizado algunos conocimientos disponibles en cuatro formas de presencia de la historia y la geografía y de la posición específica de la educación cívica, haber expuesto también de forma igualmente breve las dos referencias teóricas principales, llegamos ahora a las principales hipótesis de investigación. Éstas se construyen como intersecciones entre las cuestiones de investigación más específicas y los datos susceptibles de poder ser recogidos realmente. Con anterioridad formulamos dos observaciones sobre la transformación de la preocupación social que se halla en el origen de esta investigación: establecer un estado de la situación de las cuestiones de investigación. La primera observación es simplemente la afirmación de la imposibilidad de cualquier respuesta directa a la cuestión. En efecto, establecer un estado de la situación requiere, primero, poder decir si la historia, la geografía y la educación cívica se hallan efectivamente presentes. A partir del momento en que existe una duda, a partir del momento en que todas las personas implicadas se convencen del lento declive de estas disciplinas, convendría poder

establecer con precisión la frecuencia, la regularidad de esta enseñanza y su falta. La investigación se enfrenta aquí a imposibilidades teóricas y metodológicas, imposibilidades que se transforman en dificultades en los temas que nos ocupan. ¿Cómo podemos definir la presencia? Hemos visto la dificultad extrema en lo que respecta a la educación cívica. Una dispersión como la de la historia y la geografía se observa también en muchos proyectos respecto a temas agrupadores, proyectos que asocian diversas disciplinas en el seno de los cuales el docente no se halla necesariamente en condiciones de poder identificar exactamente las contribuciones específicas a las disciplinas. Además, ¿cómo saberlo? La investigación con los propios docentes se ve fundamentalmente limitada por la aceptación a participar en ella. Se puede suponer que aquéllos que dejan de lado la historia y la geografía no van a precipitarse a responder a un cuestionario o aceptar una entrevista. Además, algunos ejemplos muestran que, cuando se trata de mostrar una cierta conformidad con la reglas de la institución en la cual se trabaja, rápidamente surgen las aproximaciones y los pequeños arreglos. Los inspectores podrían evitar esta dificultad, puesto que se supone que éstos saben lo que sucede en las aulas. Si escuchamos a los que hemos preguntado, raramente asisten a las clases de estas disciplinas; además, manifiestan algunas dudas sobre la eventual utilización del diario que el docente escribe sobre el curso y en el cual describe sus actividades. De igual modo, resulta imposible responder a la pregunta de la presencia y de la ausencia de nuestras disciplinas en la escuela elemental. La idea de un estado de la situación se desplaza, entonces, hacia enfoques más precisos, susceptibles de ser agrupados para poder dibujar una especie de retrato abierto y diversificado. Finalmente, que sepamos, con anterioridad no se ha llevado a cabo ninguna investigación de tal envergadura o sobre un tema similar. La ventaja es una cierta libertad en la selección de los temas y los métodos, el inconveniente es la ausencia de cualquier estudio anterior sobre el cual basarse, por un lado, para construir la investigación misma y, por el otro, para situar los resultados en una perspectiva comparativa.

Se plantean diversas cuestiones, expresadas a través de hipótesis de investigación. He aquí un breve resumen:

– Los docentes tienen una concepción de cada disciplina que se construye en función de la relación que mantienen con cada una, de lo que piensan que ésta aporta a los alumnos, de la demanda social, de los contenidos de los currículos y del lugar que realmente les otorgan. Más allá de los cambios institucionales, de la evolución de los conocimientos de referencia, el enfoque disciplinario sigue siendo bastante parecido a como era hace unas décadas. Sobre este fondo de permanencia, los docentes dan paso a nuevas preocupaciones, tales como el medio ambiente en geografía o el patrimonio en historia. El declive de la esfera política y las inquietudes, fundadas o no, respecto a la violencia atraen la educación cívica hacia la urbanidad y las normas de vida cotidiana. Sean cuales fueren las modificaciones en los contenidos enseñados, permanece lo que llamamos la *epistemología práctica de los docentes*. Aquí predomina el realismo, especialmente

en el tratamiento de los documentos cuya presencia en clase es constante. El mapa y la imagen son la realidad; los textos la explican o la manifiestan.

– Los métodos activos están presentes de forma ambigua. Los docentes tienden a tener una visión reductora de la actividad de los alumnos, y se supone que ésta es efectiva tan pronto como el docente deja de ser la fuente de información y sus alumnos van a buscar esta información en documentos puestos a su disposición o aportados por ellos. Las actividades de tipo inductivo predominan y encontramos pocas actividades intelectuales más exigentes, tales como la comparación o la relación causa-efecto.

– La aplicación de proyectos entra en contradicción con lo que preconizan los distintos currículos de las disciplinas.

– El peso de «leer-escribir-contar» y la llegada de actividades complementarias consideradas socialmente muy importantes –como el aprendizaje de una lengua extranjera o la informática, pero también las actividades de expresión– hacen que cada vez sea más difícil la normal inclusión de nuestras disciplinas en la enseñanza.

– Los docentes encuentran cada vez más dificultades para orientarse en las finalidades atribuidas a la historia, la geografía y la educación cívica.

– Las incertidumbres anteriormente evocadas se expresan mediante programaciones y progresiones construidas a lo largo del año, ocasionalmente, y no de forma razonada y sistemática.

Dentro del marco teórico anteriormente expuesto, y para la interpretación de los materiales, insistimos en dos dimensiones más. La primera corresponde a la acción del docente y a la manera cómo la realiza. Nos situamos en este punto al lado de una concepción de la acción educativa como un compuesto. Todos los estudios sobre la profesión de docente insisten hoy en su complejidad; desde la preparación de sus conocimientos hasta la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, los docentes se hallan dentro de una acción compuesta y no lineal. No sólo el modelo de la disciplina escolar nos lleva a romper con una linealidad descendente que va desde los saberes científicos a los saberes enseñados, sino que también los elementos a los cuales el docente acude en el ejercicio de las diversas fases de su profesión no se reducen de ningún modo a la sola relación con estos conocimientos enseñados. La otra dimensión importante, que sitúa siempre el cuestionamiento didáctico respecto a los conocimientos, afecta a la posición epistemológica de los docentes, no ya únicamente la epistemología práctica que hemos mencionado, sino la concepción que éstos tienen de las disciplinas que enseñan, más ampliamente de las ciencias sociales. Esta epistemología³ lleva consigo concepciones relativas a la enseñanza y al aprendizaje. Está claro, por lo menos así lo podemos suponer, que un docente que piense que el mapa o la fotografía, por ejemplo, son medios que muestran la realidad tal como es no crea los mismos dis-

positivos de enseñanza y de aprendizaje que aquél que considera estos objetos como construidos y el estudio de esta construcción como un imperativo para la formación de los alumnos.

Estos temas en forma de hipótesis no constituyen una lista completa de los temas estudiados en el marco de esta investigación. El lector leerá en ello una base común, la de la inestabilidad sobre la cual hemos insistido varias veces. Lejos de constituir una aplicación de normas o de currículos, de principios adquiridos durante la formación o de procedimientos encontrados en los períodos de prácticas, la enseñanza de nuestras tres disciplinas aparece como un universo en el cual cada uno «amaña» (*bricole*) su respuesta en función de un cierto número de factores que revelan, los unos, unas concepciones y creencias personales, los otros, lo que se considera impuesto por las obligaciones e imperativos de la institución, el entorno social, profesional, material y cultural, en el cual se ejerce la profesión. Así pues, el estado de la situación se vuelve una exploración de las concepciones que los docentes tienen de estas disciplinas y de su enseñanza, así como de las prácticas que aplican. Esta investigación no se propone aportar directamente cambios en los contenidos y las prácticas, sólo corresponde a investigaciones descriptivas e interpretativas. Sin embargo, la preocupación de proporcionar, más allá del conocimiento construido de la realidad, elementos que puedan servir a la acción ha orientado la selección de ciertos temas de exploración cuya definición constituya la etapa siguiente.

Una vez precisada la orientación general, el equipo de investigación debe delimitar un cierto número de temas. El estudio de estos temas proporciona resultados que, cada uno a su manera y combinados entre sí, aportan respuestas, confirmaciones e invalidaciones a las hipótesis y cuestiones más precisas. Los primeros temas son:

- las representaciones de los docentes de la historia, la geografía y la educación y su enseñanza;
- las herramientas que los docentes utilizan para preparar la clase;
- los materiales que utilizan efectivamente en el aula y las formas en que afirman utilizarlas; las prácticas estudiadas a partir de su observación *in situ*.

Si el núcleo de la investigación se ocupa de las concepciones y las prácticas de los docentes, muchos otros temas podrían ser detectados. Habida cuenta la composición del equipo de investigación que implica fundamentalmente docentes formadores en los institutos universitarios de formación de maestros (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, IUFM*), se ha declarado un interés importante por:

- El estudio de los planes de formación inicial.
- El estudio de los dispositivos de formación continua.

Otros dos temas también han retenido la atención:

– Las prácticas de evaluación de los alumnos y la manera como éstos las recibían.

– Las prácticas innovadoras. La extrema dificultad de la definición de lo que es la innovación y la localización, para su estudio, de los docentes o los establecimientos que podríamos calificar de innovadores, nos ha llevado a interesarnos por los que eran localizados como tales por los formadores de docentes en el marco de su colaboración en los períodos de prácticas profesionales o por inspectores que también están muy implicados en la formación.

2. LAS INVESTIGACIONES

Orientada por el proyecto de establecer un estado de la situación de la enseñanza de las tres disciplinas, la investigación ha otorgado naturalmente una mayor importancia a los docentes. En cambio, no se ha interesado directamente por los alumnos, particularmente por los conocimientos, habilidades, competencias que construyen respecto a la historia, la geografía, la educación cívica. Cada tema ha dado lugar a la constitución de un grupo de trabajo específico que se ha responsabilizado de la construcción más precisa de la investigación, la recogida de datos y su análisis, la redacción de la parte correspondiente del informe de investigación. Dos reuniones anuales permiten una información y una coordinación entre los grupos. El responsable de la investigación también vela por esta coordinación.

2.1. Métodos de recogida de datos

Los métodos seleccionados han sido diversos. Se reconocen fácilmente métodos habituales en la investigación en ciencias sociales:

- entrevistas predeterminadas con docentes y alumnos;
- cuestionarios, con preguntas de «sí» o «no» con vistas a un tratamiento estadístico;
- observación con confección previa de las herramientas;
- investigaciones documentales, especialmente para el estudio de los planes de formación.

2.1.1. La elección de los métodos

Muy rigurosamente, la elección de los métodos debe ser coherente con la cuestión de la investigación y la elaboración de la respuesta. Sin embargo, intervienen otros elementos que obedecen de una forma más simple y más trivial al realismo y a las posibilidades prácticas que se presentan al equipo de investigación. Así pues, para poder establecer de la manera más precisa posible las concepciones en actos de los docentes, sería necesario realizar observaciones durante varias semanas, incluso durante varios meses. La cuestión del tiempo y de las dis-

ponibilidades de los unos y los otros surge rápidamente como un límite. Lo que sería un análisis más continuo, en profundidad, se realizaría en detrimento de la diversidad de los docentes observados. La finalidad de la investigación nos ha llevado a privilegiar la diversidad. Las representaciones que los docentes tienen de estas disciplinas y de su enseñanza han sido exploradas mediante entrevistas y cuestionarios escritos. En este caso, se han utilizado dos métodos complementarios: el primero permite ir más al fondo en las concepciones de un número limitado de personas; el segundo permite sacar provecho de mayores efectivos. Lo importante es considerar siempre lo que un método aporta, lo que el análisis de los datos recogidos con tal o cual tipo de método nos permite construir y decir sobre el objeto estudiado.

La cuestión de la muestra

Anteriormente hemos formulado una de las dificultades para constituir una muestra representativa. Incluso antes de la cuestión de la voluntariedad, se plantea la de la definición de la representatividad para nuestro objeto de estudio y de la posibilidad de tenerla en cuenta. Establecer la representatividad de una muestra implica poder poner en relación de causa y efecto un cierto número de variables con comportamientos, prácticas, opiniones, concepciones. Así, por ejemplo, podríamos buscar si las concepciones que los docentes tienen de nuestras disciplinas dependen de la edad, el sexo, la formación, el lugar de ejercicio, etc. Esto es posible pero no ha sido demostrado en nuestro campo. Además, estas variables son extremadamente complejas de elaborar. Siempre a título de ejemplo, el lugar mismo de ejercicio es un compuesto: podemos introducir una diferenciación según la importancia de la municipalidad, la composición sociocultural de las familias y los alumnos; podemos tomar en consideración la clasificación de la escuela en una zona de educación prioritaria (estas zonas, con fama de difíciles, se benefician en Francia de medios suplementarios); etc. Sin ignorar estos factores para poder elaborar mejor la interpretación de los resultados, nuestra investigación no es principalmente de tipo sociológico. Algunos de estos factores se tienen en cuenta en las dos investigaciones cuantitativas mediante cuestionario, en particular el que depende de la formación recibida por los docentes.

2.1.2. Construcción de los instrumentos, dos ejemplos

El cuestionario sobre las concepciones que los docentes tienen de las tres disciplinas y de su enseñanza

La finalidad aquí es la de construir un cuestionario papel-lápiz cuyas respuestas puedan ser analizadas con herramientas estadísticas que permitan dibujar este retrato de las concepciones que los docentes tienen de nuestras disciplinas y, seguidamente, diversificar construyendo categorías de docentes. Los enunciados de las preguntas se redactan a partir de un análisis teórico del objeto de la investigación, análisis completado median-

te datos recogidos en el curso de entrevistas realizadas previamente. Para la primera, el concepto de *disciplina escolar* nos indica los distintos temas a explorar: finalidades y utilidades, prácticas escogidas y aplicaciones, condiciones de éxito que expresan los principios de la evaluación. Una de las formas de interrogatorio escogidas consistiría en proponer, para cada tema, un conjunto de enunciados y en pedir a los investigados que escogiesen aquéllos que se asociasen más o menos con este tema. Estos enunciados tendrían, pues, que cubrir un gran campo y ser homogéneos en su formulación. Han sido contruidos a partir de una reflexión histórica, institucional y epistemológica. La historia trata de las disciplinas escolares estudiadas, en la medida en que los debates actuales se incluyen en una ya larga sucesión de la cual hemos trazado algunos rasgos al inicio de esta contribución. Puesto que los docentes interrogados pertenecen a todos los grupos de edad, esto quiere decir que han sido formados en momentos distintos, según orientaciones que han variado a lo largo del tiempo. Importaba tener en cuenta esta dimensión de experiencia entre aquéllos que habían sido formados en la época de las actividades de *éveil*, aquéllos que lo habían sido en períodos marcados por el retorno de ciertos mandamientos o tradiciones y los que llegaban de los *IUFM*. Lo que corresponde a orientaciones preconizadas por la institución en el momento de la investigación también tenía que estar presente, aunque sólo fuera para aproximarse a la importancia atribuida a estas orientaciones oficiales por docentes que se suponía que las conocían y las tenían en cuenta. Finalmente, la referencia a la epistemología –por un lado, a la epistemología de las ciencias de la sociedad, en particular al hecho que el conocimiento está construido; por el otro, a la más específica de las diferentes ciencias de referencia– es necesaria para situar las concepciones que los docentes tienen de las disciplinas escolares. Estas tres fuentes utilizadas para redactar los enunciados sometidos a elección se ven completadas por informaciones obtenidas en el momento de realizar una serie de primeras entrevistas. Éstas nos proporcionan indicaciones sobre las formulaciones empleadas por los docentes y completan la gama de puntos de vista a tomar en consideración.

Esta forma de interrogatorio a escoger se completa con otras formas, especialmente con una serie de propuestas sobre las cuales los docentes se pronuncian según una escala de actitudes. La diversidad de las preguntas introduce un poco de variedad y combate un cierto riesgo de cansancio en las personas investigadas; permite también recoger informaciones según otras modalidades, verificar y profundizar en ciertos aspectos. En cambio, complica el tratamiento informático y la elaboración de las clasificaciones, obligando a escoger entre las respuestas aquéllas que son más interesantes para poder tratarlas conjuntamente.

Las observaciones

La observación de las situaciones didácticas también ha dado lugar a una literatura abundante. Sin embargo, los estudios más específicos sobre nuestras disciplinas son

mucho más escasos. La orientación elegida privilegia el estudio de lo que hemos llamado *epistemología en actos*. Así pues, hemos situado en un segundo plano lo que depende de los alumnos y lo que realmente hacen. Nos hemos interesado prioritariamente por las actividades de los docentes y las intenciones anunciadas en tales actividades. Para acercarnos a nuestro objeto de estudio, hemos seleccionado diversos aspectos de la enseñanza que pueden traducirse en observables. Por ejemplo:

– Las formas en que los docentes utilizan los documentos con sus alumnos, escogiendo las imágenes en historia y los mapas en geografía. Esta elección se ve sostenida por el vínculo entre la concepción que los docentes tienen de los conocimientos y de las fuentes de tales conocimientos y la manera de introducirlos en la clase. En las lecciones de educación cívica, la observación se ha centrado en el tema estudiado y el universo de prácticas escolares y sociales al cual remite.

– La introducción por el docente del objeto de la lección o tema en el inicio de la sesión. Aquí están en juego cuestiones como, por ejemplo: el vínculo con las lecciones anteriores y, por lo tanto, la continuidad en la progresión de los aprendizajes; su inclusión en la duración como una forma de reaccionar a la fragmentación del tiempo escolar, o incluso el contrato didáctico y el anuncio por parte del docente de la intención de aprendizaje; y la búsqueda de implicación de los alumnos en este anuncio.

– El lugar, la forma y el contenido de los momentos de escritura. La escritura es un observable pertinente para estudiar las tareas confiadas a los alumnos o los saberes formalizados, aquéllos que el docente designa a los alumnos para que sean aprendidos y memorizados.

Estas informaciones recogidas *in situ* por un observador se completaban con una entrevista a los docentes, entrevistas destinadas a sostener los análisis de estos materiales.

2.2. Algunos tratamientos y resultados

Lo hemos sugerido varias veces: la diversidad de los materiales reunidos, la diversidad de formas y contenidos exige normalmente una diversidad de tratamientos. Esto acentúa, sin duda, el aspecto caleidoscópico de la investigación planteado desde el principio: presentar un retrato diversificado, incluso contrastado, de la enseñanza de nuestras tres disciplinas, un retrato construido desde diversos ángulos. Análisis de los contenidos de las entrevistas, tratamientos estadísticos de las investigaciones, tratamientos cuantitativos y cualitativos de las observaciones y estudios comparativos de documentos producidos por las instituciones de formación se han mezclado para elaborar los resultados. En el marco de esta contribución, presentamos tres ejemplos de tales resultados. Los hemos escogido de tal forma que sean diversos y que hayan surgido de diferentes temas explorados en el curso de la investigación.

El primer ejemplo lo hemos extraído del análisis de las

entrevistas. Más que en los contenidos expresados por los docentes, nos fijamos aquí en las ausencias. Tratar las ausencias implica determinar expectativas. En el caso de los maestros de primaria, estas expectativas se centran esencialmente en las finalidades habituales de las tres disciplinas, en el conocimiento de los textos oficiales y las referencias que se hacen al respecto, en la formación recibida como contribución para organizar la enseñanza, en el sentido atribuido a nuestras disciplinas. Damos por sentado que la realización de entrevistas predeterminadas se esfuerza por deslizarse al máximo hacia los modos de pensamiento de las personas entrevistadas a la vez que introduce, cuando la ocasión se presenta, los temas seleccionados anteriormente por el equipo de investigación. Así pues, cuando la entrevista se centra en la elección de lo que se enseña, en los progresos, la organización del curso escolar, etc., los programas y las instrucciones oficiales se evocan poco o incluso jamás. Cuando lo son, es de forma negativa, puesto que se juzgan demasiado ambiguos, inadecuados, abstractos, demasiado alejados del curso, o por deseo de conformidad, como si hiciese falta justificar las propias elecciones en relación con la institución. En tal caso, es sorprendente comprobar que los docentes casi no los conocen. Esta referencia es imprecisa, incluso inexacta.

Otra ausencia la constituye el vocabulario «pedagógico» o «didáctico», es decir, un vocabulario completo que en la formación y en las numerosas obras y artículos en ciencias de la educación en general y en las didácticas en particular se supone que proporcionará resultados para analizar su práctica y organizarla. Hablar de historia y de geografía es hablar de contenidos y de objetos de estudio y no de aprendizajes, de conceptos o de competencias por construir, de capacidades intelectuales por desarrollar... Los docentes entrevistados son también muy discretos respecto a la evaluación y al papel de la memoria. Las dos están reunidas en una misma duda. Cuando evocan rápidamente la evaluación, es para poner a distancia la evaluación de conocimientos muy factuales, pero evaluar la comprensión, nadie sabe cómo hacerlo, así que más vale no hablar de ello. En lo que respecta a la memoria, ésta es necesaria, todos están de acuerdo, pero es sólo una herramienta difícil de situar.

Una tercera ausencia observada es la de las nuevas tecnologías. Cualesquiera que sean las palabras mágicas de las esferas oficiales, la enseñanza sigue basándose en la palabra del maestro y en los soportes en papel. La última ausencia, que en cierto modo recoge una gran parte de las observaciones hechas en el curso de esta investigación, es la del sentido. Las preguntas del investigador sobre el sentido de las disciplinas, sus finalidades, las razones de su presencia, suscitan muy pocos ecos, sólo respuestas convencionales. No se examina el vínculo entre los contenidos escolares y la experiencia de los sujetos-alumnos. Al fin y al cabo, si los alumnos trabajan, aprenden algo, ya está bien. Esta falta de sentido corre paralelamente a todo lo que se refiere a las referencias «republicanas» tradicionales. Los discursos oficiales e incluso otros han insistido e insisten aún en la

contribución de las tres disciplinas a la construcción de una cultura común, a menudo calificada de republicana. No hay muchos rastros de esto en el discurso de los docentes. Las palabras que han proporcionado un orgullo y una legitimidad a las tres disciplinas en la escuela primaria simplemente brillan por su ausencia: nación, república, Francia, patria, etc.

El segundo resultado versa sobre los materiales utilizados por los docentes para preparar sus lecciones. Requiere ciertas observaciones hechas anteriormente. Con los materiales se anuncian los objetos estudiados en clase y las condiciones de su elección. Las respuestas, obtenidas también en el momento de las entrevistas, se reagrupan en tres dimensiones, lo que permite definir un modelo que da cuenta de las elecciones de los docentes.

Los materiales dependen de los contenidos y de las situaciones de enseñanza. La primera dimensión corresponde al interés, hace falta que el objeto estudiado sea susceptible de interesar a los alumnos. Este interés es un interés supuesto, vinculado a la experiencia del docente que ya ha estudiado tal o cual objeto con éxito con los alumnos. Más raramente, este interés está directamente expresado por los alumnos a los que el docente consulta en última instancia.

La segunda dimensión se refiere a las actividades de los alumnos. Hace falta que el objeto seleccionado, y con él los materiales, los documentos y otros auxiliares traídos a la clase, sean favorables a la actividad de los alumnos. El momento actual no está para clases magistrales, lo que importa es la actividad del alumno, la actividad individual o colectiva, las posibilidades de cuestionamiento o de investigación; unas y otras están vinculadas a esta idea de la historia y la geografía, incluso de la educación cívica, como un momento favorable a la autonomía o a la investigación personal.

La tercera dimensión es del orden de la oportunidad; dicho de otro modo: los objetos y los materiales que se hallan aquí o allá, los que están presentes en la biblioteca de la escuela, tal o cual informe extraído de una revista para niños, tal acontecimiento de actualidad, tal exposición o manifestación local o próxima a la escuela... El maestro proporciona la mayoría de estos elementos, a veces son los alumnos los que los aportan, casi siempre a petición del adulto. Interés, actividad y oportunidad son los que guían la elección de los contenidos y las herramientas de trabajo. Estamos lejos de una aplicación de programas oficiales. Volvemos a hallar la idea de una acción compuesta, de una acción que combina distintos elementos para producir la decisión.

El tercer ejemplo se ha tomado prestado del estudio sobre la evaluación. Para estudiar este tema se han realizado entrevistas con los alumnos que completan ejemplos de evaluación proporcionados por los docentes. La historia y la geografía se evalúan realmente; en educación cívica, la evaluación parece mucho menos frecuente, de acuerdo con la prioridad otorgada a los comportamientos. Se escriben las evaluaciones estudiadas; su

estudio muestra el peso importante otorgado a la memorización, a la restitución de conocimientos factuales mediante diversos procedimientos; siguen los ejercicios que evalúan las habilidades, este caso es más frecuente en geografía, especialmente en el uso de los mapas; finalmente, con menos frecuencia, llegan los ejercicios cuya finalidad es la de evaluar la comprensión. A menudo las preocupaciones sobre el dominio de la lengua se mezclan con las expectativas referidas a conocimientos más específicamente históricos o geográficos.

Esta rápida presentación de los medios de evaluación proporcionados por los maestros se completa con las entrevistas a los mismos. Éstos expresan, entonces, un gran malestar ante esta exigencia tradicional de la institución. Así pues, ¿de qué forma conciliar la idea de un momento más libre, menos centrado en los aprendizajes sistemáticos, más abierto a las actividades de los alumnos, con las formas de una evaluación que se encuentra con muchos obstáculos para poder alejarse de estos hábitos formales? Una puesta en relación de los ejercicios propuestos y de las intenciones expresadas presenta discordancias importantes. Por parte de los alumnos, el análisis de las entrevistas ha permitido distinguir tres grupos: *a*) los que están perdidos, dicho de otro modo, los que consideran la evaluación como una cierta mecánica «aprendo, repito» y que no alcanzan a explicitar lo que podría constituir una ayuda del docente; *b*) los que llamaremos *integrados* y que identifican correctamente las reglas del juego, las intenciones del maestro y el lugar que la evaluación ocupa; finalmente, *c*) los *expertos* cuyas palabras testimonian una capacidad de distanciamiento respecto a las exigencias escolares, como, por ejemplo, la de distinguir la forma y el contenido o jerarquizar las demandas del maestro. Estos alumnos desarrollan durante más tiempo que sus compañeros los contenidos de las distintas disciplinas manifestando así que pueden penetrar mejor que los demás en estos «universos» que son la historia y la geografía. De igual modo, respecto a la educación cívica, estos últimos disocian los comportamientos de los conocimientos.

De forma más general, si tuviésemos que resumir el conjunto de los resultados, la imagen que se impone diferencia entre la educación cívica, por un lado, y la historia y la geografía, por el otro. La educación cívica está presente de forma difusa; es más que nada educación para el comportamiento. Se trata de pacificar la clase y de reflexionar, más a menudo de afirmar, con el acuerdo de los alumnos, principios y valores juzgados necesarios, tales como el respeto por los otros y por el material, y la tolerancia. En cuanto a la historia y a la geografía, no se enseñan con regularidad, lo cual no responde a las directrices oficiales. Mientras que desde un punto de vista cuantitativo existen grandes variaciones, su estatus parece ser más ampliamente compartido. En un mundo escolar de obligaciones, éstas se experimentan como momentos en los que se respira un poco, momentos en los que predomina la actividad de los alumnos, en que los imperativos de los programas no se imponen, contrariamente al francés y a las matemáticas. Los docentes se consideran aquí relativamente libres, libres en la elección de los temas estudiados, libres en

los dispositivos a aplicar, más libres que en otras disciplinas para atender a los intereses supuestos o expresados de los alumnos.

Al principio no existe ninguna coherencia, por lo menos ninguna coherencia de la cual poder dar cuenta en términos de historia o geografía. Esto no significa en absoluto que se enseñe cualquier cosa, que los alumnos no aprendan nada; esto significa que los docentes no siguen demasiado los programas oficiales y, por lo tanto, no se incluyen en el marco coherente que tales programas pretenden tener. Ello se interpreta también con la idea de una privatización del sentido. El proyecto no pretende incluir a los alumnos en una colectividad política mediante el conocimiento de un pasado común y de un territorio habitado de forma compartida. A cada uno le toca construir, gracias a los instrumentos y los conocimientos que recibe, a las relaciones entre los saberes escolares y la inclusión en la sociedad en la que vive, y más ampliamente en el mundo. Los docentes imaginan, improvisan, crean o reproducen rutinas, se pasean por el tiempo de la historia y el espacio terrestre según sus intereses, la selección del momento, su experiencia, lo que piensan que es útil, deseable, agradable para sus alumnos. El mundo pasado y presente es un gran bazar que ofrece al espíritu del hombre una infinidad de temas y objetos. Los docentes realizan en él sus adquisiciones con una gran libertad y de acuerdo con costumbres más antiguas. Esta libertad va acompañada de un cierto consenso marcado por algunos itinerarios más frecuentados, por ejemplo, por la prehistoria, los castillos medievales o la región habitada y los ríos, montañas y ciudades de Francia. La epistemología de los docentes se resume en una concepción muy realista de los conocimientos y de las herramientas que se utilizan. Los documentos aportan a la clase la realidad presente y pasada que se quiere estudiar. Esto no es muy nuevo, pero un gran número de docentes, aunque preocupados por una formación crítica, expresan sus dudas debido a la edad de los alumnos. Se trata primero de saber y de conocer una serie de cosas antes de poder poner en cuestión lo que se sabe de ellas.

3. EXAMEN RETROSPECTIVO Y REFLEXIVO SOBRE ALGUNOS LÍMITES DE UNA INVESTIGACIÓN DE ESTE TIPO

La última parte de esta presentación de la investigación propone una mirada crítica de algunos de sus aspectos desde cierto distanciamiento. Más breve que las anteriores, cierra así el recorrido que hemos efectuado desde la cuestión inicial hasta los resultados que hemos presentado aquí. El investigador avezado encontrará probablemente una respuesta a sus propias preguntas, el lector menos habituado a la investigación encontrará en ella el aspecto elaborado, necesariamente parcial y limitado de cualquier investigación. En la didáctica, más a menudo que en otros lugares, nos tropezamos con esta fuerte tensión entre la investigación y la acción. Como hemos escrito, ésta es global, compuesta, compleja, siempre producida e inventada por los actores, según los contextos, las circunstancias, las creencias, las convic-

ciones, las expectativas, las informaciones disponibles, etc. Es el desglose, construcción y estudio de una pequeña porción, de una parcela de realidad que después se intenta ampliar, contextualizar, poner en perspectiva, situar en una teoría. También es un trabajo sobre el pasado, sobre lo que ya se ha experimentado, que se analiza e interpreta suponiendo que las acciones futuras estén lo suficientemente cerca para que el estudio de las que ya han tenido lugar pueda ayudar a construir y a comprender las que vayan a ocurrir. Finalmente, existe lo que está vinculado al dispositivo adoptado, a la colaboración entre los investigadores y los docentes, docentes invitados a poner en perspectiva su experiencia y lo que creen conocer de este amplio mundo que es la escuela.

3.1. De los resultados

Aunque algunos resultados presentados muestran la diversidad de lo que se ha recogido y estudiado, quedan evidentemente inmensas zonas de sombra. Se deberían explorar muchas otras cuestiones, movilizar muchas otras referencias teóricas para profundizar nuestro conocimiento de la historia, de la geografía y de la educación cívica. Por ejemplo, no hemos estudiado aquello que expresa una adaptación de las enseñanzas a las edades de los alumnos. La escuela elemental reagrupa cinco clases para la enseñanza obligatoria, entre 6 y 11 años; resulta evidente que la enseñanza de nuestras disciplinas no es la misma según los años. Para esta investigación, hemos dado especial relevancia a los tres últimos cursos, los que corresponden oficialmente a un momento en el que cada disciplina se identifica en principio con un programa y un horario. Sin embargo, a pesar de que las prácticas de los docentes varían efectivamente según la edad de los alumnos, las categorizaciones obtenidas sobre el cuestionario destinadas a estudiar las concepciones de las disciplinas (más de 700 respuestas) no muestran que esta variable sea determinante. Ciertamente, los docentes que se ocupan de los más jóvenes se preocupan más del ámbito local o del vocabulario, mientras que los que están con los mayores acentúan más los aprendizajes de conocimientos tales como los continentes y los océanos, o algunas fechas importantes de la historia de Francia. Aparte de estas diferencias, las concepciones de las disciplinas y de los aprendizajes son muy parecidas..

El lugar otorgado a los alumnos en una investigación como ésta se vuelve a plantear cuando nos preguntamos sobre los aprendizajes. Después de todo, ¿la finalidad de la enseñanza no es hacer posible los aprendizajes? Pero hemos dicho que la preocupación de salida orientaba la investigación hacia los docentes, sus concepciones y sus prácticas. El estudio de la evaluación y de la manera como ésta mostraba las concepciones de los docentes también se ocupa de los aprendizajes. Por lo menos, dos consecuencias son aquí deseables. Una, tratada a menudo, y aun más a menudo maltratada, se relaciona con un balance, una evaluación resumida de los conocimientos adquiridos por los alumnos cuando dejan la escuela primaria. Los diversos trabajos realizados en este sentido

desde hace unos treinta años expresan todos la dificultad extrema que existe para sobrepasar cuestionamientos factuales y construir una evaluación pertinente de competencias más amplias que concierne, por ejemplo, a la comprensión de situaciones sociales presentes y pasadas. Las expectativas y los métodos oscilan entre trabajos que, para tener validez, requieren interrogar a un número suficiente de alumnos y desembocan generalmente en preguntas muy simples cuyas respuestas pueden ser tratadas de manera estadística, y estudios más cualitativos pero que no se consideran representativos y a los cuales se oponen los numerosos casos particulares que todos conocemos. La otra consecuencia se inserta en la problemática del desarrollo de la inteligencia y de la comprensión que los niños y los jóvenes tienen del mundo social presente y pasado. El tema es particularmente difícil para las ciencias sociales que están inmersas, aun más profundamente que las otras esferas de la educación, en las culturas propias de cada estado, de cada sistema educativo. Sean cuales fueren sus debates internos, la didáctica de las matemáticas y la de la lengua materna se han beneficiado y se benefician de numerosos estudios llevados a cabo en distintas ramas de la psicología, y también en otros campos, sobre el desarrollo y la adquisición de la lengua y del razonamiento, por ejemplo. Nada similar o muy poco se ha hecho en nuestro campo⁴. Ciertamente, existen numerosos trabajos, pero siguen dispersos, y aún más escasos son los que tratan la enseñanza en las aulas. Una buena razón para suscitar vocaciones e intercambios internacionales.

3.2. De los docentes asociados

La particularidad del dispositivo aplicado proviene de la importancia cuantitativa y cualitativa de los docentes vinculados a esta investigación. Si algunos participantes son, por su estatus universitario, docentes investigadores, la mayoría eran ante todo formadores en *IUFM*, implicados en la preparación de oposiciones y de certificaciones profesionales. Unos y otros, especialistas en historia y geografía, no tenían en su mayoría experiencia en investigación en educación. Con el propósito de una investigación sistemática y adoptando aquí la posición de un testimonio más personal, en tanto que responsables de la primera fase del trabajo, nos hemos encontrado con diversas dificultades en nuestra colaboración con los docentes asociados. Recogemos estas dificultades en dos ideas expuestas aquí de manera un poco polémica: la experiencia ocupa el lugar del conocimiento, la importancia de la experiencia adquirida en formación y la frecuentación de los docentes de la enseñanza primaria y de su clase hacen que las realidades correspondientes se vuelvan transparentes. A esto se añade la posición frecuentemente normativa del formador que a menudo se posiciona como alguien que dice lo que conviene hacer y cómo hacerlo. Ello se expresa, por ejemplo, en las primeras entrevistas en reacciones fácilmente normativas o en intervenciones que tienden a explicar al docente interrogado lo que sería bueno hacer en una ocasión como ésta. Eso se manifiesta también mediante una gran dificultad en construir modelos a

priori, modelos contruidos a partir de un estado de la cuestión, de una elaboración suficientemente teorizada del objeto estudiado, y sometidos a la prueba de los datos empíricos. A menudo, la investigación se concibe como la manera de «ir a ver», un medio que se apoya en una concepción muy inductiva del conocimiento. Nuestra intención no es invalidar la posición o el trabajo de los docentes implicados, puesto que son ellos los que han recogido e interpretado lo esencial de los materiales aquí presentados. Por otra parte, la colaboración de personas de diversas profesiones en un equipo de investigación constituye un enriquecimiento considerable. Finalmente y más trivial, aún hay pocos investigadores en nuestro campo. La formación para la investigación se hace participando en la elaboración y la aplicación de un proyecto como éste. También es una responsabilidad de las instituciones educativas tomar las disposiciones necesarias para favorecer la participación de los formadores en las investigaciones.

4. CONCLUSIÓN

Esta conclusión se limita a mencionar las utilidades posibles de una investigación como ésta. Un argumento común, normalmente reproducido por ciertos medios de comunicación, razonaría que, en materia de educación, las investigaciones no tienen mucha utilidad. Después de todo, todos hemos sido educados y conocemos la enseñanza. Sin embargo, desde hace algunas décadas, numerosos trabajos han renovado profundamente nuestro conocimiento de la escuela. Éstos nos invitan a cambiar nuestras opiniones, a hacer más complejos nuestros puntos de vista; más aún, invitan a los actores a modificar sus concepciones de la acción y de sus intervenciones. Alejándonos estrictamente de la investigación aquí presentada, mencionaremos rápidamente tres campos o ejemplos aptos, por analogía, para inspirar trabajos y utilidades de la investigación sobre la enseñanza primaria.

El primer ejemplo está directamente vinculado a la acción y preconiza la utilización de los resultados de la investigación en la formación inicial y permanente. Una preocupación como ésta no es nueva y numerosos son los estudios en esta materia para indicar los escasos efectos que las investigaciones en educación tienen sobre la enseñanza y para intentar enunciar las causas de tal hecho. Después de un estudio que trata de la comparación de la enseñanza de la historia y de la geografía entre los dos ciclos de la enseñanza secundaria (Audigier et al., 1996), se ha iniciado un trabajo sistemático entre investigadores y formadores para informar sobre las condiciones de utilización de los resultados de investigación con docentes en formación inicial. El estudio comparativo permitiría localizar los puntos importantes de las dificultades en el trabajo escolar, por ejemplo, la escasez de actividades complejas, tales como la puesta en relación, los efectos perversos del método inductivo o, incluso, el hecho de considerar los documentos como ilustraciones del curso y no someterlos a un estudio crítico. El análisis de los resultados de investigaciones en los cursos que se imparten a estos jóvenes

docentes proporciona la ocasión para elaborar y después aplicar otras alternativas educativas. Un planteamiento como éste trastorna las concepciones que estos jóvenes tienen de la enseñanza y de sus disciplinas. También permite trabajar sobre las identidades profesionales.

Las identidades profesionales son el segundo ejemplo. Hace dos o tres décadas que nuestros sistemas educativos han entrado en una especie de reforma permanente. Por todas partes, los currículos cambian y se pide a los docentes que modifiquen sus hábitos de trabajo. Ante las dificultades encontradas a causa de estas perspectivas de cambio, ciertas investigaciones han intentado estudiar sus razones. Entre ellas, se ha otorgado un lugar importante a las concepciones que tienen los docentes del saber en general, de la o las disciplinas que enseñan en particular, de las maneras en que conciben la enseñanza y el aprendizaje. En elaboraciones como éstas, la experiencia escolar de cada uno, la que ha adquirido cuando era alumno, tiene un peso considerable. La formación de los docentes exige, entonces, la deconstrucción de esta experiencia para poder analizarla críticamente y para reconstruir concepciones totalmente distintas, por lo menos lo suficientemente renovadas. Un análisis de la complejidad de la profesión de docente requiere el apoyo de trabajos de investigación, en particular de trabajos que se esfuerzan por tener en cuenta, incluso por poner de relieve, la especificidad de los campos enseñados.

El último ejemplo se refiere a los currículos reales. Varias veces hemos observado la distancia existente entre las intenciones de los docentes, lo que decían hacer y lo que el investigador notaba u observaba en el momento de las prácticas docentes. El tema planteado no es una reducción de esta distancia de manera arbitraria, ni el cuestionamiento de los docentes o la ironía sobre esta distancia. Es en primer lugar la indicación de que la experiencia no es transparente; también es la indicación de que los docentes disponen de ninguna o de pocas herramientas que puedan ayudarles a reflexionar sobre su profesión. También aquí los trabajos son numerosos, pero a menudo son más descriptivos e intencionales que basados en investigaciones o preocupados por tener en cuenta ciertas especificidades de la profesión, especialmente en lo que concierne a los conocimientos. El conocimiento del currículo real se vuelve una condición necesaria para el trabajo sobre estas dimensiones de la profesión. Este conocimiento se abre, por un lado, a las prácticas en el aula; por el otro, a las elecciones hechas por los docentes. Hemos notado rápidamente que estas elecciones, en nuestras disciplinas, estaban poco o nada determinadas por intenciones de aprendizaje, la construcción de saberes o de competencias. También aquí la investigación aporta herramientas para abrir estas cuestiones a la reflexión y al trabajo.

Al final de este artículo, esperamos haber expresado el interés y la importancia de las investigaciones en las didácticas. La que se ha presentado aquí no es más que un ejemplo entre muchos otros; hemos bosquejado algunas pistas en la última parte y en el apartado de con-

clusiones. Insistimos muy simplemente en el hecho de que más allá de las resistencias y de las reticencias, especialmente las de los docentes que tienen dificultades para abrir su clase y temen demasiado a menudo las miradas exteriores y los juicios supuestos, nuestras disciplinas merecen estudios razonados en los que la construcción de temas de investigación, la recopilación y el análisis sistemático del material de investigación permitan sobrepasar el sentido común, las opiniones que demasiado a menudo se quedan rezagadas respecto al tema de la enseñanza y del aprendizaje. En un período en el que nuestras instituciones escolares se ven trastornadas y cuestionadas por todas partes, invitadas, incluso conminadas a evolucionar y a reformarse, las investigaciones son necesarias para comprender mejor y, por lo tanto, esperamos, decidir mejor. Es evidente que los problemas de educación, como todos los problemas que nuestras sociedades se plantean sobre sí mismas y sobre su futuro, no reciben soluciones «científicas». Las ciencias sociales, las didácticas que forman parte de éstas, ofrecen herramientas para comprender y razonar mejor las situaciones sociales y la acción, pero, estas ciencias no son prescriptibles. Las soluciones a los problemas de educación son de orden público. Dependen de nuestras concepciones de la vida en común, de los valores que queremos defender, los de la democracia y los derechos humanos. Se construyen por y en el debate público, una necesidad imperiosa en cualquier democracia viva. Volvamos una última vez a la investigación: su contribución es indispensable para instruir estos debates, para explicitar rigurosamente los aspectos capitales, incluidas las éticas que se nos presentan de forma colectiva y a cada uno en su propia esfera.

NOTAS

¹ Son notables los trabajos de investigación que se llevaron a cabo en los años setenta bajo la dirección de Lucile Marbeau en el Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique de París a fin de proporcionar un contenido sólido a las nuevas actividades de *éveil*.

² Esta investigación ha sido proyectada y dirigida por François Audigier durante los años académicos 1996-97 y 1997-98, y después por Nicole Tutiaux-Guillon los dos años siguientes. El informe de investigación ha sido coordinado y en gran parte redactado por estos dos profesores investigadores. Después de haber sido responsable de los equipos de investigación en didáctica de la historia, la geografía y la educación cívica en el INRP, Nicole Tutiaux-Guillon es actualmente profesora responsable de conferencias en el Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lyon.

³ Deberíamos emplear más bien el término *gnoseología*, puesto que se refiere a las prácticas y los saberes a menudo alejados de los mundos científicos.

⁴ Ver, por ejemplo, Cooper (2000) para una breve revisión de la literatura anglófona sobre estas contribuciones utilizadas en la enseñanza de la historia en la escuela primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aquí sólo se indican las referencias citadas en el artículo así como algunas publicaciones directamente relacionadas con el tema y el dispositivo elegido. La publicación del informe de investigación está prevista para el año 2002 en el INRP.

AUDIGIER, F. (1997). Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, pp. 9-21.

AUDIGIER, F., CREMIEUX, C.C. y MOUSSEAU, M.J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde*, París: INRP.

CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 59-119.

CHERVEL, H. (2000). *The Teaching of History in Primary Schools*, David Fulton Publishers.

FORQUIN, J.C. (1988). *École et culture*. De Boeck.

INRP (1987). *Actes de la seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*.

LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.

MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. París: PUF.