

LOS FUNDAMENTOS DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LAS FINALIDADES CÍVICAS Y CULTURALES DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA. OBJETIVO DE ESTA ETAPA

TUTIAUX-GUILLON, NICOLE
IUFM de Lyon

Resumen. Se considera que, en Francia, la enseñanza de la geografía y de la historia es necesaria por su contribución a la cultura compartida y al reconocimiento del interés general y, por ende, a la reflexión y a la acción social y política. El contexto político, cultural y escolar contemporáneo y la propia actitud de los docentes de estas materias tiende a convertir en frágil la legitimidad de tales finalidades. De repente, el propio sentido de la historia y de la geografía escolar es el que se debilita o se suprime de las prácticas corrientes de clase. Presentamos aquí la problemática y la metodología sobre la toma de conciencia de tales finalidades, investigación que persigue, además de analizar lo ya existente, producir acciones de formación. Nos hemos quedado con tres conceptos como marco teórico: los de *conciencia histórica*, *conciencia territorial* y *conciencia cívica*, que hemos intentado precisar e incluso construir y articular. Para analizar las concepciones del profesorado, hemos optado por entrevistas semidirigidas con maestros de educación primaria y secundaria voluntarios, aunque poco numerosos. Al cabo de un año de investigación, el principal resultado que hemos obtenido es la reflexión acerca de la conciencia histórica, territorial y cívica, que nos conduce a una lectura dinámica y crítica de la geografía y de la historia escolares, lectura que consideramos propicia para renovar la forma de enseñarlas.

Palabras clave. Finalidades de la enseñanza de la geografía y la historia, conciencia histórica, conciencia territorial, conciencia cívica.

Summary. It is considered that, in France, the teaching of geography and history is necessary for their contribution to shared culture and for the recognition of general interest; and therefore, for reflection and social and political action. The contemporary political, cultural and school context and the attitude of the teachers themselves as regards these subject matters tends to weaken the legitimacy of such aims. Suddenly, it is the sense of school history and geography itself which weakens or is suppressed from regular class practice. We present here the issues and methodology regarding the realisation of such aims; this research, besides analysing what already exists, tries to produce training actions. We have kept three concepts which make up our theoretical framework: historical awareness, territorial awareness and civic awareness, which we have tried to specify and even build up and formulate. In order to analyse the teaching staff's conceptions, we have chosen semi-conducted interviews with primary and secondary education volunteers, although there were few of them. After a year's research, the main result we have obtained is the reflection on historical awareness, territorial awareness and civic awareness, which leads us to a dynamic and critical reading of school geography and history, a reading we consider favourable for renewing the way of teaching them.

Keywords. Teaching of geography and history aims, historical awareness, territorial awareness, civic awareness.

La enseñanza de la geografía y de la historia en la educación secundaria en Francia ha sido objeto de múltiples investigaciones desde hace unos quince años. Algunas de estas investigaciones han propuesto maneras nuevas de enseñar basándose en nuevos soportes (arte, cine...), nuevas herramientas (la informática...), prácticas innovadoras (la situación-problema). Han estudiado las aportaciones de la epistemología de ambas disciplinas a la didáctica o las aportaciones de las ciencias de la educación y de la psicología. Otras han optado por analizar los libros de texto y otras, finalmente, han dado cuenta de lo que, en general, se hacía en clase. El conjunto de tales investigaciones ha contribuido a la hora de reflexionar sobre los conocimientos enseñados y aprendidos y sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque es el punto de partida de la didáctica, en cuanto especifica de la mejor manera lo que es *disciplinar* en la enseñanza. Sin embargo, habida cuenta del contexto, en la actualidad nos parece necesario partir de una visión más amplia de las disciplinas escolares, que las resitúe en el lugar que real-

mente les corresponde. Como corroboran varias investigaciones, el escaso número de adolescentes que se refieren a los conocimientos que han adquirido en geografía o en historia a la hora de pensar en el mundo y la sociedad nos conducen a tales consideraciones. También una constatación intuitiva y pesimista: muchos docentes, cuando hablan de la enseñanza de la geografía y de la historia, dan la impresión de buscar ante todo que los contenidos esenciales «pasen» de la mejor manera posible y que los ejercicios «funcionen», es decir, ejercicios que los alumnos puedan hacer con facilidad, pero raramente parece que se pregunten sobre el papel o el significado de las asignaturas. Hemos postulado que tal actitud era el resultado de una concepción de la materia escolar basada en conocimientos y en prácticas y que no tenía de ningún modo en cuenta las finalidades que, sin embargo, son las que les dan sentido. Ello condujo a nuestro equipo¹ a proponer al IUFM de Lyon un proyecto de investigación sobre el pensamiento del profesorado acerca de las finalidades. La investigación se inició en septiembre de 2001.

El artículo que presentamos a continuación trata de dicha investigación, de los conceptos y los principios metodológicos y al mismo tiempo esboza algunas reflexiones sobre las dificultades que hemos encontrado.

EL CONTEXTO DE EMERGENCIA DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

El contexto social global

La enseñanza de la historia y de la geografía en Francia se considera necesaria por su aportación a la cultura compartida y al reconocimiento del interés general y, por tanto, a la reflexión y a la acción política y social. Se la considera un eje de la relación social a escala nacional. Estas finalidades, que ya se afirmaban a finales del siglo XIX, siguen apareciendo en los programas más recientes. Podríamos citar uno de los párrafos que introduce el «proyecto para el *collège*» (equivalente en España a 6º de primaria y 1º, 2º y 3º de ESO) en geografía e historia: «enseñar geografía e historia consiste, en resumidas cuentas, en intentar dar a los alumnos una visión del mundo –es una de las funciones de la geografía– y una memoria –es una de las funciones de la historia. La geografía y la historia ayudan a construir el patrimonio (concebido como el legado de las civilizaciones de la humanidad al hombre de hoy) que le permite a cada cual encontrar una identidad. Esta identidad del ciudadano ilustrado reposa sobre una cultura»². Paralelamente, las disparidades culturales de niños y los adolescentes se van haciendo cada vez más visibles. Es poco probable que se trate de un fenómeno del todo nuevo si, por una parte, observamos la existencia de culturas regionales y, por otra parte, la antigüedad de la inmigración en Francia (la proporción de inmigrantes en el período de entre guerras es casi la misma que la de ahora). Pero la omnipresencia del diálogo en clase y recurrir a que los alumnos realicen alguna actividad –prácticas predominantes en la enseñanza primaria, más ocasional en la secundaria–, da la palabra a los alumnos más que otras veces. Las preguntas que se formulaban en los años sesenta y setenta sobre la legitimidad de la imposición de una misma cultura para todos han acrecentado la sensibilidad de niños y adolescentes por su origen cultural. Sin embargo, poco sabemos sobre cómo se pone en práctica o se negocia en el espacio de la clase, específicamente en las clases de historia o de geografía, esta relación entre cultura común que promueve la institución y las culturas múltiples de los actores de la clase.

A esta primera cuestión cabría añadir otras: se supone que tanto la geografía como la historia transmiten informaciones sobre el mundo y sobre el pasado. Estas disciplinas y, sobre todo, la educación primaria, en general, han sido durante mucho tiempo los únicos medios capaces de asumir este conocimiento y esta apertura al mundo. Ésta era otra finalidad básica de la enseñanza de la geografía y de la historia. Pero, ¿cómo considerarla ahora, que florece la difusión de conocimientos sobre el mundo por otros canales que no son los de la escuela,

como la televisión, el cine, la prensa para jóvenes, internet...? Las dificultades que encuentran los alumnos, constatadas por sociólogos (Bautier, Charlot, Dubet, Rochex, Van Zanten, etc.) y especialistas en didáctica (Tutiaux-Guillon, 2001), en dar a los conocimientos que adquieren en la escuela un sentido que vaya más allá de fines utilitarios y escolares priva de todo su sentido a la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y de la historia.

De igual modo, la cultura histórica y geográfica, portadora de los valores de la República y de los derechos del hombre, está íntimamente ligada en Francia con el proyecto político, con la formación del ciudadano. Pero la evolución económica y social, el desempleo, lo evidente que resultan las distintas formas de exclusión, la precariedad del empleo, todo ello incita a una reflexión crítica sobre el enfoque republicano de la igualdad. Paralelamente, el contexto de europeización y de mundialización incita a una reflexión crítica sobre el enfoque francés referente a la ciudadanía. Desde la Revolución francesa hasta la III República se trata, ante todo, de una ciudadanía política: se creía entonces que los problemas sociales mayores se resolverían mediante un cambio de régimen que instauraría una república, una democracia, una república socialista... El voto se erigió así en el eje de la ciudadanía. El interés general, prevaleciendo sobre el de grupos o individuos, fue considerado como la única base legítima de las opciones del ciudadano. Por lo tanto, éste, como ciudadano que era, quedaba desposeído de sus otras pertenencias (religión, ética, género, clase, etc.). Estos planteamientos son ahora cuestionables. Por ejemplo, se debate sobre la posibilidad de que inmigrantes extranjeros puedan votar en las elecciones locales: aunque este voto sea ilegal, algunos municipios ya lo organizan e incluso a veces forman un consejo de consulta para los inmigrantes, en lugares donde su proporción es importante con relación a la población local. Una práctica de este tipo sitúa una categoría social (inmigrantes) dentro de una categoría política, algo muy nuevo en Francia. La paridad que oficialmente se instaaura en las candidaturas a las elecciones va en la misma dirección: el género se convierte en una categoría políticamente pertinente. También podríamos mencionar las crecientes reivindicaciones a favor de un cierto pluriculturalismo o la progresiva desaparición de los límites entre espacio público y espacio privado –tan básico en Francia, donde da origen a la laicidad–, entre derechos del hombre y derechos del ciudadano. En definitiva, el modelo político de la ciudadanía a la francesa se desmorona o se difumina. ¿Qué pasa entonces con las finalidades cívicas de las asignaturas, más allá de las palabras?

Así, la distinción que parece establecerse entre cultura escolar en geografía y en historia, ambición de cultura común, individualismo y culturas «comunitarias», lleva a replantearse la cuestión de si la historia y la geografía que se enseña son capaces de lograr el objetivo que hasta ahora ha legitimado su presencia en la educación primaria.

El contexto institucional: las preguntas sobre la formación de los docentes

Las dudas que expresa buena parte del profesorado, sobre todo el que empieza, acerca del valor y la pertinencia de las finalidades institucionales y el lugar que ocupan los valores en la enseñanza de nuestras disciplinas nos han planteado algunas preguntas como investigadores y formadores. Darle un sentido a la geografía y a la historia³ no es tarea fácil para el profesorado, sea cual sea el nivel en el que enseña. Anteriormente he hablado de lo frecuente que resulta la actitud que refleja sobre todo la preocupación por una clase «que funcione», sin profundizar más allá.

Las prácticas que predominan se basan en un discurso magistral que el profesor convierte en atractivo y aceptable mediante el uso de documentos, que se analizan realizando ejercicios cortos, y mediante el diálogo; el docente es el principal autor y enunciador de un texto de saber cerrado, que se da como verdad. Los alumnos tienen que reproducirlo en los exámenes, la mayoría de los cuales, aún en la actualidad, se centran en verificar dichos conocimientos⁴. Prácticas de este tipo responden ante todo a la necesidad de transmitir conocimientos⁵. Las finalidades, en consecuencia, responden a una concepción según la cual dar a conocer los hechos sería suficiente para ilustrar al ciudadano y llevarlo a la acción social y política. Dicha concepción da lugar al paradigma⁶ «republicano» o «positivista» de la enseñanza de las materias que nos ocupan: la solidaridad didáctica entre finalidades de culturización republicana, de conocimientos cerrados que se dan por verdaderos y prácticas que incitan a compartir tales ideas sobre la base de un discurso de autoridad (incluso dialogado). Si en la actualidad desapareciera la vinculación con las finalidades de culturización republicana, quedarían prácticas y conocimientos que permitirían que las clases de geografía e historia siguieran funcionando, pero ya no tendrían ningún valor ni cívico, ni social, incluso aunque la institución lo siga afirmando. En este caso, al maestro que empieza le resulta muy difícil saber qué tiene que enseñar y cómo: todavía no ha adquirido experiencia y no sabe qué rutinas le llevarían a esas prácticas que «funcionan». Si no ha pensado antes en términos de finalidad y en lo que esto implica, no tiene guía ninguna para construir sus clases.

La formación del profesorado en Francia no incide necesariamente sobre las finalidades. Los maestros de primaria y de secundaria se forman tres años en la universidad, donde se especializan en una disciplina y, ante todo, amplían sus conocimientos. El año de los concursos (el 4º dentro de su formación) puede llevarles a iniciar una reflexión sobre las finalidades, aunque este punto tiene poco peso comparado con los contenidos que tienen que dominar para aprobar. Finalmente, el último año, una vez aprobada la oposición, combinan prácticas en los centros –sobre todo para adquirir experiencia y practicar los hábitos– dirigidos por docentes experimentados con una formación en el IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Instituto Universitario para la Formación de Maestros) sobre la

profesión y las disciplinas. Al poder elegir a sus formadores y a sus profesores, los nuevos docentes pueden llegar a hacer una reflexión sobre las finalidades, pero no necesariamente.

El contexto de las investigaciones en didáctica de la geografía y de la historia

Hay que admitir que, en Francia, todavía no sabemos cómo interactúan identidad colectiva, identidad individual y aprendizaje en la escuela –y qué prácticas pueden fomentar esta articulación. En este terreno está todo por hacer. Las investigaciones en didáctica se han dedicado más bien, desde hace unos quince años, a los contenidos y a los dispositivos de enseñanza. Las finalidades empiezan a ser tenidas en cuenta a raíz de investigaciones más recientes, como la referida a Europa (Tutiaux-Guillon, 2001) o la de la enseñanza del patrimonio, realizada en el INRP⁷. Pero estos trabajos analizan básicamente la enseñanza que se imparte después del primer año de educación secundaria⁸. Además, las investigaciones didácticas que han tratado la conciencia histórica (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998), la conciencia cívica (Gérin-Grataloup, en Tutiaux-Guillon, 2001) y la sensación de pertenencia (Bedoin, Gérin-Grataloup, en Tutiaux-Guillon, 2001) se han centrado en adolescentes de unos quince años. Que nosotros sepamos, no hay trabajos que averigüen saber cuáles son las concepciones cívicas, históricas y geográficas de alumnos más jóvenes relacionadas con la enseñanza de la geografía y de la historia, a pesar de que las representaciones sociales fuertes del pasado se empiecen a construir en la escuela primaria.

En cuanto a las cuestiones de las finalidades de la enseñanza *efectiva* de la geografía y de la historia, de su apropiación por parte de los docentes, de la construcción de una identidad colectiva, de momento sólo tenemos elementos fragmentarios. La enseñanza de la geografía y de la historia en el tercer ciclo de primaria y en los dos primeros años de *collège* (el equivalente a 6º de primaria y 1º de ESO) es relativamente poco conocida. La última investigación sobre la articulación entre educación primaria y educación secundaria data de 1987. Podemos basarnos en los resultados de una reciente investigación exploratoria sobre *historia, geografía, educación cívica en primaria*⁹, igualmente realizada en el INRP. Los resultados ponen de manifiesto la diferencia que se da entre las finalidades que asigna la institución y las que los docentes del ciclo 3 reconocen y tienen en cuenta. El profesorado coincide sobre todo en tres principios: buscar algo que guste (tanto al maestro como a los alumnos), sentir la libertad de enseñar unas materias que no son «fundamentales», elegir los contenidos que se enseñan según las ocasiones que se presenten. En definitiva, el profesorado parece no tener muy en cuenta los aprendizajes y, menos aún, las finalidades específicas. No disponemos de ninguna información precisa acerca de las finalidades que los maestros de *collège* (6º de primaria y 1º, 2º, y 3º de ESO), y más concretamente los que intervienen en los dos primeros años, asignan a la historia y a la geografía, que no

sean las declaraciones sobre las que todos coinciden: la historia sirve para entender el presente y para formar al ciudadano (Lautier, 1997). Nada sabemos sobre cómo tienen en cuenta estas finalidades a la hora de enseñar en la clase.

LAS OPCIONES TEÓRICAS

El marco problemático en cuestión

Las investigaciones en didáctica de la historia se inspiran en marcos teóricos heterogéneos y variados. Tanto más necesario es precisar estas opciones cuando, al menos en Francia, no hay actualmente ningún paradigma dominante, en el que pudieran inscribirse la mayoría de trabajos.

Para investigar sobre las finalidades, sería pertinente dotarse de un cuadro teórico que derivara de la sociología. Sin embargo, no es el que hemos elegido. Como didácticos que somos, preferimos un marco teórico inicial basado más en la disciplina escolar que en los actores, aunque somos conscientes de que un enfoque sociológico podría ser muy útil en la continuación de la investigación. Nos basamos en la «disciplina escolar» tal y como la caracteriza Chervel, historiador de la educación. Una disciplina escolar se encuentra, de alguna manera, dirigida por las finalidades que la sociedad reconoce en ella y que le asigna la institución. Tales finalidades garantizan la coherencia de un sistema –común a todas las disciplinas escolares que perduran en el tiempo en cuanto a componentes, aunque concreto y específico por los rasgos propios de cada materia– que la distinguen de las otras. Cuatro son sus componentes, en interacción y articulados con las finalidades: contenidos que todos los actores de la educación (incluidos los padres) esperan que se enseñen en esta disciplina (Chervel lo denomina una *vulgata*); prácticas de motivación y de incitación al estudio; ejercicios que se puedan hacer en y durante la clase, es decir, que garanticen la comunicación entre el maestro y los alumnos; procedimientos docimológicos (Chervel, 1986, 1998). La originalidad de este enfoque reside en subrayar que las prácticas de enseñanza no sólo contribuyen a elegir, sino también a construir, los conocimientos que se enseñan. Cabría también mencionar, en el caso de la historia, qué papel desempeñan, en los contenidos, ciertos documentos que se han impuesto como soportes particularmente efectivos, algunos procedimientos relacionados, sobre todo, con ejercicios canónicos, por no hablar de la construcción de la *vulgata* mediante narraciones que «entran bien», aunque su veracidad resulte dudosa. Este marco teórico se adapta bastante bien a una intención investigadora que se basa no sólo en las concepciones declaradas de los docentes, sino también en sus concepciones prácticas, a través de las formas y de los contenidos que se enseñan. Conduce a caracterizar la solidaridad entre formas, contenidos y finalidades de nuestras disciplinas.

Al mismo tiempo, ha sido necesario especificar el significado de *finalidad*, que a menudo nos ha parecido tan

amplio como vago. Hemos considerado más heurístico precisar las finalidades en que se basaba nuestra investigación y evitar controversias como ésta: «Estar tranquilo en clase, sobrevivir, trabajar sin cansarse, ¿eso son finalidades?». Así pues, nos hemos quedado con tres conceptos: los de *conciencia histórica*, *conciencia territorial* y *conciencia cívica*. Pero dichos conceptos no se construyen de la misma manera en el terreno científico. El tema de la conciencia histórica ha sido explorado por filósofos, alemanes en su mayoría, y se ha convertido en objeto de reflexión para historiadores y, al menos en Alemania y Canadá, para especialistas en didáctica de la historia. Por el contrario, el concepto de *conciencia territorial* es poco utilizado por los geógrafos, incluso en geografía cultural. En este caso, hemos intentado nuestra propia reconstrucción partiendo de trabajos que trataban de la relación entre territorio, identidad y ciudadanía. A la conciencia cívica se apela con frecuencia pero, en definitiva, el concepto está poco elaborado y depende mucho de las concepciones –muy diversas– del ciudadano. Proponemos aquí una lectura cuyo objetivo es el de articular conciencia histórica, territorial y cívica. Así, pues, dedicamos nuestro primer año de investigación a construir estas herramientas teóricas, partiendo de numerosas lecturas y debates. Las que nos parecieron más fecundas aparecen al final del artículo.

Las herramientas teóricas elaboradas para la investigación

La «conciencia histórica»¹⁰ nos remite a la manera como factores cognitivos y culturales estructuran la comprensión de la historia, comprensión mediatizada por la interpretación del presente y por la imaginación del futuro. Sitúa a la conciencia y a la representación del tiempo, o mejor dicho, a la acción de los hombres en el tiempo, en el centro de este proceso. Adquirir una conciencia histórica representa ser consciente de que el pasado participa del presente, de la sociedad actual, donde deja su huella, también a través de las referencias con las que cada cual llena su reflexión y su discurso mediante proyectos, figuraciones y preguntas sobre el futuro¹¹. Contemplar desde una perspectiva histórica las circunstancias del mundo y la experiencia individual o colectiva supone hacer referencias históricas, razonamientos históricos y también (y sobre todo) estar seguros de que resultan pertinentes para entender el hoy y el mañana, para actuar. Estimar que una herramienta así es pertinente conlleva explorar las relaciones entre pasado, presente y futuro –al menos el proyecto– en la enseñanza.

La «conciencia territorial» engloba un proceso de conjunto, es decir, un espacio del que uno se siente actor responsable, sea cual sea la escala en que se piense, y al cual se dota de memoria y valores... Ello implica hacer razonamientos geográficos e incluso un trabajo sobre representaciones (Laurin, 1999). La conciencia territorial se traduce, sobre todo, por el reconocimiento de un territorio donde la identidad puede enraizar, arraigo que queda patente en el discurso o las prácticas espaciales. La conciencia territorial se ancla en lugares donde la identidad cristaliza e invita a replantearse qué represen-

tan esos lugares –y donde uno está– en la enseñanza. Con todo ello, incluso si planteamos que el territorio puede venir de escalas muy diversas, desde local hasta planetaria, algunas preguntas quedan en el aire: ¿Podría suponerse que la conciencia territorial reconoce diversos territorios como «suyos»? ¿Puede alguien «sentirse» de varios lugares? Es lo que parecen postular investigaciones que ponen de manifiesto la construcción de un sentimiento nacional francés a través de *patrias menores* y, tal vez, algunos resultados de la investigación sobre Europa, que concluyen que está emergiendo una identidad múltiple, referida al mismo tiempo a territorios regionales, nacionales, europeos (Bedoin, Gérin-Grataloup, en Tutiaux-Guillon, 2001). ¿A qué territorio da prioridad el profesorado en su práctica?

La conciencia cívica remite a distintos enfoques de la ciudadanía: ciudadanía basada en pertenecer a una comunidad económica, contrato de ciudadanía (Costa-Lascoux), patriotismo constitucional basado en la adhesión a valores jurídicos y políticos y no en compartir un pasado (Habermas). De aquí se desprenden algunos caracteres fundamentales. Primeramente, el hecho de asumir una responsabilidad del espacio público y del devenir colectivo (por encima del familiar). Esta responsabilidad implica deberes voluntarios. Al mismo tiempo, la conciencia cívica es conciencia de los derechos propios y de los «co-ciudadanos», no sólo como un bien individual «inalienable», sino también como creadores de un espacio público de libertades y negociaciones. La conciencia cívica se presenta al colectivo y al público civil como un tipo de relación, diferenciándose de manera explícita y legítima de la esfera privada. En este sentido, tiene una identidad. Esta clase de relación con el colectivo es el que podemos considerar como piedra angular de una enseñanza que explícitamente contribuya a tener conciencia cívica.

Conciencia cívica, conciencia territorial, conciencia histórica, todas participan en la construcción de una identidad individual y colectiva; dependen de parámetros culturales y sociales. Permiten pensar en la diferencia entre uno mismo o nosotros y los otros. Pueden construirse a diferentes escalas, aunque la planetaria tal vez sea la menos pertinente. Se construyen gracias a prácticas sociales de los lugares (del territorio), de la ciudadanía, de la memoria y del proyecto; dichas prácticas sociales engloban prácticas de discurso, sobre todo en la educación primaria. Permiten asumir la historia, la responsabilidad de un territorio, de un devenir político y social. Están relacionadas entre sí: por ejemplo, la territorialización de una porción del espacio, la cristalización de una identidad en los lugares y la responsabilidad asumida (orientada hacia el futuro). Todo ello articula la conciencia territorial y la histórica, pero la responsabilidad evidentemente también remite a la conciencia cívica. Las tres pueden existir a escalas distintas: nada asegura que se construyan a la misma escala y que entren en sinergia; la cuestión se plantea sobre todo en lo tocante al *ejercicio político* de la responsabilidad.

Diversos artículos convergen en las preguntas o en recomponer las relaciones con la ciudadanía, el territo-

rio y la memoria (y con la historia). De ahí se desprende todo un replanteamiento del lugar que ocupa el Estado: el Estado como principal instancia de acción, de negociación, de decisión, se ve cuestionado por la mundialización económica, social (al menos en términos de movilidad o de migración) y cultural y por el desarrollo de otras instancias económicas y sociales supranacionales e infranacionales; ello enlaza con los planteamientos sobre la validez y la legitimidad del modelo francés de ciudadanía. No obstante, al menos en el caso de Francia, el Estado se mantiene como instancia del debate político, regulador socioeconómico que vela por el bienestar colectivo e individual y para que se mantenga a largo plazo (relación con el pasado y gestión del futuro).

Replantarse las instancias de pertinencia pone en juego:

- la conciencia territorial, porque plantea la cuestión de los territorios de pertenencia al mismo tiempo desde el punto de vista simbólico y práctico (¿exclusividad o no de una instancia?);
- la conciencia cívica, porque plantea la cuestión de la escala y de las formas en que se ejercita la responsabilidad ciudadana;
- la conciencia histórica, porque plantea la cuestión de la articulación de las diferentes memorias y de la recomposición del pasado en nombre de identidades que están cambiando.

Estos planteamientos no son, de momento, las guías que presiden nuestra investigación. Aun así los ponemos de manifiesto, ya que pueden aportar luz a algunas declaraciones y a ciertas opciones didácticas de los docentes. Además, con toda seguridad veremos cómo surgen en nuestros debates cuando analicemos el material que hemos recogido y, más aún, durante los proyectos de formación que llevaremos a cabo. Forman parte del marco teórico en el que se inscribe nuestro trabajo.

LA METODOLOGÍA UTILIZADA... Y SUS DIFICULTADES

Esta investigación se divide, de hecho, en dos etapas (aunque aquí sólo nos ocuparemos de la primera): una etapa de análisis de las concepciones del profesorado y de las prácticas que llevan a cabo los que aseguran que tienen en cuenta las finalidades cívicas y culturales de nuestras disciplinas; y una etapa de elaboración de soportes y de situaciones de formación para fomentar la reflexión y las competencias profesionales en lo referente a finalidades, prácticas y contenidos¹². En esta primera etapa hacemos referencia al período que empezó en el 2002.

Elegir los materiales: entrevistas y observaciones

Hemos optado por un método cualitativo: entrevistas con maestros, observación de varios temas de historia y

geografía para poner de relieve proyectos, elementos recurrentes, implícitos, etc. En nuestro proyecto, las entrevistas nos han permitido disponer de un corpus a partir del cual analizar las concepciones del profesorado. También nos han servido (así lo esperamos) para fijarnos en maestros cuyo trabajo con los alumnos puede proporcionar puntos de apoyo para el análisis de lo que pasa en clase desde el punto de vista de la construcción de la conciencia histórica, territorial, cívica y, por ende, puntos de apoyo para la formación.

Lo realizamos en dos etapas: primero, hubo encuentros con bastantes maestros (hubiéramos querido entrevistarnos con, al menos, quince de educación primaria y otros tantos de secundaria); más tarde, tras un primer análisis, elegimos a algunos maestros de los que haríamos un «seguimiento» en varios momentos. Tanto en un caso como en otro, pedimos maestros voluntarios: no nos parece ni aconsejable, ni posible, obligarlos a que participen en las entrevistas o que abran sus clases a los investigadores.

Sin embargo, también queríamos al mismo tiempo alguna muestra que nos permitiera hacer hipótesis de interpretación o que, al menos, nos diera algunas pistas sobre las que profundizar. La reflexión sobre la identidad y la ciudadanía que llevamos a cabo junto con la de la conciencia histórica, territorial y cívica nos conduce a considerar parámetros culturales y sociales, también relacionados con la identidad del docente. En función del calendario de investigación (tuvimos que hacer las entrevistas entre mayo y junio de 2002¹³) y del número de personas entrevistadas, sólo nos hemos impuesto tres parámetros para constituir la muestra:

– la paridad *collège*-educación primaria (es un parámetro relacionado con el proyecto de comparación entre *collège* y educación primaria);

– cuatro zonas sociogeográficas: periferia, ZEP¹⁴, rural, zona centro (suponemos que las características sociales de los alumnos, que se observan con claridad en esta distinción, imponen ciertas prioridades, incluso en lo referente al lugar que ocupan los factores sociales y cívicos);

– hombres-mujeres (estudios sobre la identidad del docente ponen de manifiesto que la concepción que tienen del trabajo difiere según el género).

Constitución del corpus, distinción entre proyecto y materiales recogidos

Hemos elaborado una guía de entrevistas semidirigidas que tuvieron lugar entre abril y mayo de 2002. Por una parte, hemos contado con maestros de 6º y 5º (el equivalente en España a 6º de primaria y 1º de ESO) y, por otra parte, con maestros de primaria. También les pedimos que rellenaran una ficha en la que hicieran constar la formación que tenían y sus ideas: el objetivo no era otro que esclarecer la entrevista y que nos dieran algunas bases para formular hipótesis explicativas. Así,

pues, nos hemos quedado con ciertas variables que nos parecen pertinentes: origen cultural del docente, comparándolo con el que predomina entre sus alumnos, antigüedad y formación universitaria y profesional, compromiso político y pedagógico...

Los docentes entrevistados son maestros voluntarios cuyo nombre (ciclo 3) o centro (6º y 5º) nos han sido sugeridos por la inspección. Han sido 8 maestros en el curso 2002-2003 (4 de *collège* y 4 de primaria; es decir 1 por zona y por nivel), aunque nos hubiera gustado entrevistar a un mínimo de 32 (16 de *collège* y 16 de primaria). No hemos podido llegar a esa cifra, sobre todo en el *collège*. Los maestros encuestados tampoco se distribuyen *a priori* de manera equilibrada por categorías: los maestros de ciclo 3 de la zona rural, que también son los que más demandan un «seguimiento», son claramente los que dominan en la muestra. Sin embargo, tendríamos que establecer la diferencia, en términos de relación con el territorio y de arraigo local, entre el público verdaderamente rural y el que deja la ciudad para vivir en el campo, para así afinar la categoría. El profesorado de secundaria no ha respondido con tanto entusiasmo a nuestra invitación y no es tan partidario como sus colegas de primaria a aceptarnos como observadores. Ello nos ha llevado a realizar otras entrevistas en otoño e, incluso, a desviarnos un poco de los parámetros de nuestra muestra. Para el trabajo del curso 2002-2003 sólo podremos contar con 3 maestros de primaria y otros 3 de secundaria, aunque, por suerte, parece que el criterio de género, con el que contamos al principio, no es pertinente, sino que lo esencial es que pro venga del contexto sociogeográfico.

Nos encontramos con dos dificultades. El tema de las «finalidades», sobre el que habíamos anunciado que íbamos a trabajar cuando entramos en contacto con los maestros, no parece interesarles: en las entrevistas, y ya previamente en los encuentros informales, la tendencia es más bien la de hablar de lo que se hace en clase, de los programas o de las insuficiencias de los alumnos y, al final, un poco de los objetivos culturales y cívicos. Incluso este tema les puede parecer una pregunta con trampa, demasiado cercana a la Institución (después de todo, las finalidades son siempre el preámbulo de los programas oficiales), que connota demasiada política o demasiado moralismo: a algunos hasta les parece un tópico. La otra razón es más general: la práctica de la enseñanza es una práctica solitaria y los únicos que entran en las clases son, o bien inspectores, o bien formadores que evalúan o aconsejan, o bien futuros maestros en prácticas que van como aprendices. El investigador, que no entra en ninguna de estas categorías, resulta a veces un tanto sospechoso. Una investigación anterior, dirigida por Pascal Clerc¹⁵, que también necesitaba observar clases de geografía, encontró el mismo escollo.

Las primeras lecturas de las entrevistas muestran que raramente los maestros se plantean las cuestiones que a nosotros nos ocupan: aceptan plantearse «por qué» o «por qué no» enseñar las relaciones islam-occidente en el siglo XII, por ejemplo, porque nosotros se lo pedimos.

Algunas preguntas, como, por ejemplo, la de su actitud frente a las demandas oficiales con motivo de conmemoraciones históricas, no siempre se entienden. Algunas respuestas ponen de manifiesto que estamos lejos de un enfoque en términos de identidad o de ciudadanía. Los ejemplos locales, sin ir más lejos, en caso de utilizarse, son para aludir a algo concreto, a algo que los alumnos pueden ver y tocar o simplemente porque es algo que ya conocen. Si bien es cierto que debemos seguir con nuestro análisis, también es verdad que, aunque en un principio los maestros se mostraron favorables a hablar de ello, la primera impresión es que la reflexión, e incluso la atención que merecen las finalidades disciplinares, es más bien escasa.

Tenemos, sin embargo, algunas pistas: las dos más evidentes orientan hacia el peso de la opinión pública y de las necesidades que el docente supone que tiene y hacia lo importante que resulta para el docente el militantismo (político, cívico o pedagógico), es decir, la misión que puede dar a ambas disciplinas escolares y, más ampliamente, a la educación primaria. Por otra parte, las entrevistas que hemos realizado permiten analizar las dificultades, los bloqueos, los obstáculos que impiden tener en cuenta las finalidades en la enseñanza de la geografía y de la historia. Y algunos maestros (6 por lo menos) nos dejarán entrar en sus clases cuando consideren que van a trabajar más específicamente las dimensiones de identidad, ciudadanía, valores, relaciones entre pasado y presente, responsabilidad con el territorio...

CONCLUSIÓN

Evidentemente resulta muy difícil sacar conclusiones de una investigación que aún no ha terminado. Voy a intentarlo como investigadora y como formadora. El trabajo realizado y los problemas que derivan de elaborar una muestra y de encontrar en los maestros alguna respuesta a nuestras preguntas –al menos tras el primer encuen-

tro, en una primera lectura– nos llevan a trabajar duro las finalidades en la formación, aunque no sea lo que más preocupa a los maestros que empiezan. Una profundización conceptualmente necesaria para construir el marco problemático nos da los medios para ello; la forma que revestirá este trabajo, sin embargo, está aún por inventar: es uno de los objetivos primeros de esta investigación. Las entrevistas que hemos realizado ponen de manifiesto que es una tarea urgente. El análisis de los obstáculos para tomar en cuenta las finalidades es una parada obligatoria para construir situaciones de formación eficaz. Aun así, todavía tenemos que probar que los obstáculos son parecidos, tanto para los que empiezan como para los que ya tienen más experiencia (al menos cuatro años de práctica).

Las dificultades para encontrar maestros colaboradores, –a quienes reflexionar acerca de las finalidades les resultara familiar e inherente a las prácticas– puede conducirnos a reorientar parcialmente la investigación, por ejemplo, hacia la puesta a punto y la puesta en práctica de situaciones de enseñanza/aprendizaje más explícitamente relacionadas con las finalidades. Pasaríamos, así, de una dimensión descriptiva/interpretativa a otra de investigación/acción. Pero, al ser formadores en el IUFM, no disponemos de clases para experimentarnos a nosotros mismos: en un caso así, tendríamos que vincular a maestros de primaria y de secundaria con un estudio que no han elaborado, que les resulta extraño...

Por el contrario, la reflexión sobre conciencia histórica, conciencia territorial o conciencia cívica puede y debe ser compartida y debatida. Permite replantearse, con nuevas metas, no sólo las finalidades oficiales que, de un tiempo a esta parte, se reafirman y se orientan más explícitamente hacia parámetros contemporáneos¹⁶, sino también el «matrimonio de conveniencia» francés entre geografía e historia. También nos parece que esta reflexión nos abre nuevas vías hacia una lectura dinámica y crítica de nuestras disciplinas, que creemos pro-

picia para renovar la enseñanza de las mismas.

NOTAS

¹ El equipo está compuesto por Olivier Faury (catedrático de instituto de geografía), Angelina Ogier (profesora titular de instituto de geografía e historia, doctoranda en historia de la educación), Nicole Tutiaux-Guillon (profesora titular de universidad de didáctica de la historia y de la geografía), Catherine Vercueil-Simion (catedrática de instituto de historia, doctoranda en historia contemporánea) y además, en el curso 2001-2002, Jacques Roussel (catedrático de instituto de historia).

² *Histoire, géographie, éducation civique, programmes et accompagnements*, Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP, reeditado en julio de 2000, p.14.

³ En Francia, aunque los contenidos que se enseñan en geografía y en historia sean objeto de indicaciones distintas, las finalidades y, a menudo, los métodos son comunes a ambas disciplinas. En el reparto de las horas de clase, en el encabezado de los exámenes (y de algunos concursos de enseñanza) se habla, pues, de geografía e historia, todo junto. En didáctica, sin embargo, la frecuente preocupación por relacionar materias universitarias, trabajos de investigación, epistemología y disciplinas escolares llevan a diferenciar la geografía de la historia.

⁴ Las nuevas pruebas de historia en los exámenes, sobre todo durante el bachillerato, deberían permitir, sin embargo, que evolucionaran prácticas así, dejando más espacio a la interpretación y a la argumentación de los alumnos. ¿Se verá en los dos

primeros años de *collège* (6º de primaria y 1º de ESO)? Por otra parte, la investigación INRP «histoire, géographie, éducation civique à l'école élémentaire» muestra la separación que se da entre las preocupaciones que esgrimen los maestros en su discurso (que les guste a los alumnos, que piensen) y sus prácticas de evaluación (control de lo que saben sobre acontecimientos y vocabulario).

⁵ Audigier F., Crémieux C., Mousseau M.J. (1996), *L'enseignement de la géographie en 3^{ème} et en 2^{nde}*, París, INRP; Tutiaux-Guillon N. (1998), *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée* (tesis). París 7. Diderot, D., Tutiaux-Guillon N. (dir.) (2001), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, París, INRP

⁶ El concepto de *paradigma pedagógico* que, en un momento dado de la historia de la enseñanza de las distintas disciplinas, dio cuenta de la solidaridad que une finalidades, contenidos y métodos, ha sido propuesto por Chervel y retomado, para las materias que nos conciernen, por Bruter (1997). *L'histoire enseignée au grand siècle*, París: Belin.

⁷ Propuse este proyecto de investigación («l'enseignement des objets patrimoniaux, quel enseignement pour quelle identité» (la enseñanza de los objetos patrimoniales, qué enseñanza para qué identidad) y dirigí la correspondiente investigación en 1999-2000. Desde entonces Nicole Allieu es la directora y la actual responsable de la unidad de didácticas de las ciencias sociales y ciencias humanas en el INRP.

⁸ La enseñanza en Francia se estructura de la siguiente manera:

- Primaria: tres ciclos sucesivos repartidos en ocho años, cinco de los cuales son obligatorios; la historia y la geografía sólo se imparten como tales en el ciclo 3, es decir, en los tres últimos años de primaria; los niños tienen entonces entre 8 y 11 años.
- Secundaria: cuatro años de *collège* (equivalentes a 6º de primaria y a los tres primeros años de ESO en España, los alumnos tienen entre 11 y 15 años) al término de los cuales al alumno se le orienta hacia el bachillerato, ya sea general (3 años),

técnico (3 años) o de formación profesional (2 + 2 años); la geografía y la historia son obligatorias durante todo el período de secundaria.

⁹ Cf. Audigier, F. Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia; temas, métodos y preguntas, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2002 (1), pp. 3-16.

¹⁰ Esta reflexión parte del coloquio «identité, mémoire, conscience historique» (identidad, memoria, conciencia histórica), organizado conjuntamente por la Sociedad Internacional para la Didáctica de la Historia y por el IUFM de Lyon en octubre de 2001. Las actas están en prensa.

¹¹ Esta importancia del futuro en la escritura, la concepción, el propio pensamiento de la historia han sido particularmente tratados en los trabajos de Kosseleck. Esta dimensión de «conciencia histórica» es muy importante en la reflexión epistemológica alemana y también para un historiador como Chesneau.

¹² Aunque en Francia sea el Ministerio el que define los programas, a menudo son lo suficientemente generales y vagos como para permitir que el maestro pueda incluir sus propias opciones: la libertad pedagógica se reafirma continuamente y los títulos se limitan a fórmulas como «fronteras, planificación, entorno», «la difusión del cristianismo hasta finales del siglo IV» (ejemplos extraídos del programa de 2º, BO número especial, 6, 29 de agosto de 2002, www.education.gouv.fr.

¹³ Para ser más exactos, algunas entrevistas no podrán realizarse hasta septiembre de 2002 por no disponer, ni los docentes con los que hemos contactado, ni los investigadores, de un momento libre en común.

¹⁴ Zona de educación prioritaria. Es una zona educativa cuyos centros, que tienen grandes dificultades sociales y culturales (en periferias difíciles o en zonas rurales en crisis), disponen de medios suplementarios y de una cierta autonomía educativa.

¹⁵ Actualmente, profesor titular de universidad del IUFM de

Aix-Marseille.

¹⁶ Cf. BO número especial, 7, 3 de octubre de 2002.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (ed.) (1998). Concepts, modèles, raisonnements, didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. *Actes du huitième colloque 1996*. París: INRP.

BAUBEROT, J. (1977). *La morale laïque contre l'ordre républicain*. París: Seuil.

BEDARIDA, F., GROSSER, A. y VIDAL-NAQUET, P. (1994). La morale de l'histoire, en *Oublier nos crimes. L'amnésie nationale: une spécificité française?*, 144, pp. 208-226. París: Éditions Autrement.

CHESNEAUX, J. (1996). *Habiter le temps*. París: Bayard Editions.

DEBARBIEUX, E. (1995). Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique. *L'Espace Géographique*, 2, pp. 97-112.

DELACROIX, C. y GARCÍA, P. (1998). L'inflexion patrimoniale: l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité. *Espaces Temps*, 66-67.

DI MEO, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*. París: Nathan.

DUCHESNE, S. (1995). Être quelqu'un mais quelque part. *Espaces Temps*, 57-58, pp. 26-35.

GOHIER, C. y LAURIN, S. (2001). *Entre culture, compétence et contenu, la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.

GRANCE, D.J. y POULOT, D. (1997). *L'esprit de lieux, le patrimoine et la cité, la pierre et l'écrit*. Grenoble: Pug.

INRP (1987). *Les enseignements en 5^{me} et en 6^e, ruptures et continuités*. Rapport de recherche, 11.

KLEIN, J.L. y LAURIN, S. (1999). *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale*. Sainte-Foy:

Presses de l'Université du Québec.

- KOSSELECK, R. (1990). *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*. París: Éditions de l'EHESS.
- LARRERE, R. (1991). Enquête sur la singularité des lieux, en Micoud, A. *Des hauts-lieux, la construction sociale de l'exemplarité*, pp. 33-52. París: Editions du CNRS.
- LECONTE, J.M.y SYLVESTRE, J.P. (coords.) (1997). *Culture républicaine, citoyenneté et lien social*. Actes du colloque de Dijon. Octobre de 1996, mayo de 1997, CRDP de Bourgogne. París: CNDP.
- MAC DONALD, S. (2000). *Approaches to european historical consciousness, reflections and provocations*, Eustory series: shaping european history, vol. 1. Hambourg: Körber Stiftung.
- MICOUD, A. y PERONI, M. (coords.) (2000). *Ce qui nous relie*. Editions de l'Aube.
- NORA, P. (1997). *Les lieux de mémoire*. París: Quarto Gallimard.
- PAGONI-ANDREANI, M. (1999). *Le développement socio-moral, des théories à l'éducation civique*. PU du Septentrion.
- PIVÉTEAU, J.L. (1995). Le territoire est-il un lieu de mémoire. *L'Espace Géographique*, 2, pp. 113-123.
- RUANO-BORBALAN, J.C. *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Éditions Sciences Humaines.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1998). «L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle». Tesis. París: Paris 7 - Denis Diderot.
- TUTIAUX-GUILLON, N. y MOUSSEAU, M.J. (1998). *Les jeunes et l'histoire, identités, valeurs, conscience historique*. París: INRP.
- VAN ZANTEN, A. (dir.) (2000). *L'école, l'état des savoirs*. París: La découverte