

ANÁLISIS DE ACTIVIDADES Y CONTENIDOS RELATIVOS A LAS CAUSAS DE LA EVOLUCIÓN POLÍTICA EN LOS MANUALES DE HISTORIA QUEBEQUENSE

ÉTHIER, MARC-ANDRÉ

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Québec. Trois-Rivières
marc-andre_ethier@sympatico.ca

Resumen. Este artículo describe un programa previsto para favorecer la motivación política y enumera los atributos de unas actividades de aprendizaje tipos. Se analizan así las actividades de manuales relativas a las causas de la evolución política. Esas actividades muestran las condiciones e injusticias sociales, políticas y económicas pero no se profundiza sobre la evolución de las relaciones políticas. Se atribuye la evolución democrática principalmente a los grandes personajes. Los actos democráticos son presentados más frecuentemente que los actos antidemocráticos y son mayoritariamente valorizados. La eficacia de los actos de gobierno es señalada moderadamente. Una minoría de actividades ligadas a ese contenido conceptual estimula a los estudiantes a la reflexión, al enfoque histórico, a la actividad sociocognitiva o a la síntesis. La pertinencia, el sentido y la utilidad de esas actividades fuera del contexto de los cursos son raramente destacadas.

Palabras clave. Atribución causal, didáctica, enseñanza secundaria, manuales de historia, política, socioconstructivismo.

Summary. This article describes a programme aimed at fostering political motivation and lists the attributes of standard learning activities. In this way, the activities of textbooks regarding the causes of political evolution are analysed. These activities show social, political and economic conditions and injustices, but the evolution of political relations is not thoroughly studied. It attributes democratic evolution mainly to great personalities. Democratic actions are presented more frequently than antidemocratic actions, and are valued for the most part. The efficiency of government actions is moderately indicated. A minority of activities related to this conceptual content motivates the students to reflection, to a historical approach, to socio-cognitive activity or to synthesis. The pertinence, the meaning and the usefulness of these activities outside the framework of the courses are rarely underlined.

Keywords. Causal attribution, didactics, secondary education, history textbooks, politics, socio-constructivism.

Después de una serie de consultas públicas de ámbito nacional en materia de educación, comenzadas en 1995, los portavoces del Ministerio de Educación de Quebec (MÉQ) unieron también sus voces para denunciar una disminución de la tasa de participación, un aumento de la incivildad, del cinismo y de la indiferencia hacia las instituciones políticas, así como una desmovilización contestataria¹. En el encabezamiento del documento, determinando de modo preciso la forma en que piensan reformar la enseñanza obligatoria en el medio escolar, mencionan que «los estudiantes deben prepararse para el ejercicio de un civismo responsable» (1997a, p. 3). La mundialización de la producción y los intercambios económicos y culturales, así como también la proliferación y la exacerbación de las crisis militares, sociales, económicas, sanitarias y del medio ambiente, aconsejarían la revalorización del compromiso cívico (MÉQ, 1998).

Esta preocupación oficial se manifestó posteriormente en medidas como la adopción en el *Programa de Formación de la Escuela Quebequense* de un «objetivo principal»: que el estudiante pueda «construir su conciencia social para actuar como ciudadano responsable

y lúcido». Este compromiso de socialización política incumbe sobre todo a las ciencias sociales, dado que ellas permitirían «tomar conciencia del valor y el alcance del compromiso personal y colectivo para cambiar la sociedad y el curso de los acontecimientos» (MÉQ, 2001, p. 165).

La implantación del nuevo currículo, comenzada en el 2001, afecta a cuatro programas de estudio que serán impartidos a todos los estudiantes, desde 3º de primaria (alumnos de 8 a 9 años en general) hasta 5º de secundaria (16 a 17 años). En primaria se trata de *Geografía, Historia y Educación Cívica* (100 horas repartidas de 3º a 6º) y, en secundaria, de *Geografía* (150 horas, en 1º y 2º), *Historia y Educación Cívica* (350 horas, de 1º a 4º) y *Conocimiento del Mundo Contemporáneo* (100 horas en 5º año). La socialización política se basará en principio (aunque no de modo exclusivo) en el curso de historia (MÉQ, 1997b) que ayudará «a conocer y comprender la sociedad en la que evolucionamos y a actuar según una sana participación democrática» (MÉQ, 1996, p. 3).

A partir del año 2003, los programas de secundaria,

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

todavía en elaboración, reemplazarán gradualmente los programas de aptitud, los cuales reflejan también esa misma preocupación cívica (Tessier y McAndrew, 2001). De acuerdo con el enunciado político de *La Escuela Quebequense* (MÉQ, 1979), los programas contienen diversos objetivos explícitos de compromiso político, la mayor parte de ellos en los de ciencias sociales, en algunos casos, en vigor hasta el año 2008 (MÉQ, 1982a, 1982b, 1988).

¿Podrá el Ministerio revocar los programas como si fueran la única causa de la incapacidad de los docentes de enfrentar el desafío de dar esta educación política i cívica sin considerar otros factores como las condiciones y los medios de enseñanza? No es probable, dado que el MÉQ emite la opinión de que «el material didáctico –y principalmente el manual escolar– tiene un rol importante en la vida del alumno. Condiciona ampliamente la enseñanza y el aprendizaje y transmite numerosos valores» (1997b). Por cierto, ni la afirmación anterior ni la que presenta el material didáctico como el elemento más representativo de los programas (MÉQ, 1982c, 1991) significan que el Ministerio recomienda inmediatamente su sustitución. Parece que en ciencias sociales se recurre mucho al libro de texto, como lo deplora Lenoir (2002) para la primaria y como lo comprueban las respuestas de los alumnos de secundaria encuestados por Martineau (1997) a propósito de las prácticas de sus profesores de historia. Por otra parte, los investigadores están de acuerdo sobre el carácter extensivo del uso de manuales, como lo destacan Lebrun y otros (1999), de manera que, según el país y las disciplinas, del 60% al 95% de los estudiantes los emplean frecuentemente o sistemáticamente. Esta tendencia es manifiesta sobre todo en clases de ciencias sociales y de historia, como lo confirma Martineau (1997) en el caso de Quebec. El uso de manuales aumenta también a medida que los estudiantes progresan hacia los ciclos superiores (Lebrun, 2001).

Sin embargo, los investigadores se contradicen en cuanto a la influencia que ejercen los manuales sobre las concepciones prácticas de los alumnos, como lo ponen de relieve Lebrun y otros (1999). En efecto, la revisión de la literatura sugiere que algunos investigadores ponen en duda esta influencia (Caritey, 1996), mientras que otros la ratifican (Brosio, 1994).

Dumont (1996) y Moniot (1993) destacan el carácter unidimensional de la profusión de análisis de contenidos referentes al efecto de los manuales publicados a partir de los años setenta, sobre la socialización política. Ciertamente, estos análisis catalogan los sesgos que saturan las obras de autores de diversos manuales: abundarían sobre todo los estereotipos ideológicos, nacionales, racistas, sexistas, sociales y religiosos². A pesar de todo, los mismos investigadores documentan mal la influencia cognitiva y afectiva del verbalismo y de la linealidad del contenido informativo y de las actividades de los manuales. Lebrun y otros (1999) destacan, después de Zahorik (1991), que ese aspecto no ha sido, hasta ahora, objeto de ninguna investigación. Sin embargo, las reiteradas prescripciones ministeriales y

las repetidas expectativas públicas de socialización política escolar lo requieren.

Este artículo trata de una investigación exploratoria para subsanar, en parte, la carencia de información sobre la influencia de la estructura de las obras escolares de referencia histórica sobre la socialización política; más específicamente, sobre la manera como las actividades de aprendizaje relativas a las causas de la evolución política actualizan las prescripciones oficiales quebequenses. Este estudio sintetiza estas formas; presenta el marco conceptual en el que se inscribe la investigación y luego describe la metodología y las implicaciones didácticas de un análisis de contenido.

PRESCRIPCIONES

Veamos primero cuáles son los programas que, al mismo tiempo que sostienen las finalidades de socialización política, establecen mejor los objetivos³ y cómo los llevan a la práctica.

En primaria, el cuarto objetivo general del curso de ciencias humanas, de segundo ciclo, es incitar al alumno «a las manifestaciones y al funcionamiento de la democracia en sociedad». El objetivo final 4.4 precisa que el alumno debe describir, con sus propias palabras, situaciones en las que debe defender los derechos y libertades democráticas a escala nacional e internacional (MÉQ, 1981). De todas formas, el examen de los manuales utilizados en primaria muestra muy pocas referencias a esas cuestiones: hablan de «la defensa de derechos y libertades» y de los «derechos y libertades en el mundo» y les dedican menos del 6% de sus páginas (Picard, 1987, pp. 150-159).

El programa obligatorio de secundaria de más contenido es el de historia general de segundo. Lo examinaremos aquí a partir de tres documentos oficiales: el programa, la guía pedagógica y el resumen descriptivo (MÉQ, 1982a, 1982b, 1982c). El tercero es el más expeditivo, dado que el MÉQ lo publicó para explicar a los autores y editores el espíritu pedagógico que debe primar en los conjuntos didácticos (1982c, p. 99). El MÉQ (1991) define estos documentos como un todo indisoluble, constituido por un manual del alumno y una guía de enseñanza.

El curso propone a los alumnos de 13 y 14 años una visión global de la historia del mundo occidental, a fin de conducirlos a comprender la sociedad en la cual participan (MÉQ, 1982a, p. 10). Divide el pasado en módulos sincrónicos agenciados cronológicamente para destacar las etapas fundamentales de la evolución de las sociedades que ocuparon el espacio mediterráneo y el Atlántico norte, sociedades que están en el origen de la sociedad quebequense (p. 12). El curso trata de las comunidades neolíticas, de los poblados del siglo XIII, de la Gran Bretaña durante la revolución industrial, etc.

El programa considera tres objetivos de la misma importancia: el aprendizaje de hechos, conceptos y pro-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

cedimientos (p. 9). Primeramente, el resumen descriptivo pone el énfasis sobre el conocimiento de los elementos materiales de las culturas y modos de vida, considerados en sus interacciones con las dimensiones sociopolíticas, económicas y geográficas y a largo plazo (p. 12). Bajo la perspectiva de enseñar una historia explicativa y no descriptiva y de inducir a los alumnos a estructurar sus conocimientos, reduce la acumulación desordenada de conocimientos dispersos (pp. 40-42).

En segundo lugar, siendo el objetivo global del curso ayudar a los alumnos para que comprendan la sociedad en que viven y para actuar reflexiblemente en su contexto, propone iniciarlos gradualmente en los conceptos fundamentales, tales como el poder y la democracia. Es conveniente pues relacionar el estudio de cada uno de los módulos a la comprensión del presente (MÉQ, 1982a, pp. 13-14).

En tercer lugar, es importante desarrollar las competencias asociadas a la medida del tiempo histórico, así como a la utilización de documentos (procedimientos) y a las capacidades intelectuales conexas a «la práctica de un método histórico [...] a un rigor intelectual susceptible de favorecer en el adolescente el desarrollo de un pensamiento autónomo» (p. 9).

Para motivar a los alumnos a alcanzar esos ambiciosos objetivos, el docente debe disponer del apoyo de una «guía del maestro» que describa la gestión racional estructuradora de contenidos, que oriente al docente hacia la realización de las actividades de aprendizaje, que proponga un enfoque pedagógico y que justifique y exponga las consecuencias de esa elección (p. 86).

Centrada en la práctica, la guía provee indicaciones concretas y detalladas que permiten la planificación de actividades que susciten el interés de los alumnos para realizarlas (p. 23). La simulación de situaciones debe, no solamente ser dinámica y adaptada, sino también asociar el objeto de estudio a la vivencia de los alumnos y a los problemas del presente (pp. 39-40). Esto confiere un carácter significativo al objeto de estudio y disminuye apreciablemente la resistencia al aprendizaje (p. 65). La guía debe también proponer ejercicios relacionados con el acontecer histórico e indicar cómo utilizar los documentos originales para desarrollar las capacidades del alumno como historiador (pp. 87-89). Por otra parte, sugiere situaciones de aprendizaje que faciliten la evaluación formativa (capacidades intelectuales y procedimentales) y destaca las aptitudes intelectuales y sociales que pueden desarrollar y cómo podrán lograrlo. Determina también cómo y cuándo verificar dichos aprendizajes (p. 93).

Estos elementos deben permitir al maestro tener en cuenta las características esenciales de la gestión del aprendizaje de la historia. Esta gestión tiene como atributos ser reflexiva, histórica, sintética y activa, lo que corresponde a las cuatro líneas directrices de las orientaciones pedagógicas sugeridas a los docentes por la *Guía pedagógica* (MÉQ, 1983, pp. 7-8). Esto supone que, además de escuchar al maestro y leer el manual, los

alumnos participan en actividades concretas ligadas a su experiencia individual o colectiva, utilizando el enfoque inductivo:

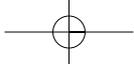
«La pedagogía propuesta en la guía se basa en la utilización frecuente por parte de los alumnos de documentos de diversos tipos. La explotación de documentos debe ser moderada por el docente quien, por medio de la interrogación verbal o escrita, permite a los alumnos explicar los resultados de sus observaciones. La intervención del docente permite enriquecer el sentido de la observación y de corregir interpretaciones deficientes. De esta manera, los alumnos son progresivamente iniciados a la formulación de hipótesis y cuestiones originales y articuladas. En el caso de una gestión inductiva, deberán considerarse con especial atención los documentos originales (fuentes), dado que ellos contienen los testimonios e interpretaciones de personas contemporáneas a los hechos estudiados. A partir de los documentos, los alumnos podrían, en forma análoga a los historiadores, formular y verificar ciertas hipótesis en relación con los objetivos del programa.» (MÉQ, 1983).

Para ello, el manual debe ofrecer a los alumnos ocasiones para realizar investigaciones, por ejemplo, sobre el rol de los ciudadanos en el origen de la evolución de la democracia en Atenas en el siglo V aC, sobre las luchas medievales por las libertades comunales, sobre el nacimiento del parlamento en Gran Bretaña, sobre la contestación de la estructura sociopolítica del Antiguo Régimen por parte de la burguesía, sobre la epopeya sindical durante la industrialización y sobre las transformaciones de orden sociocultural ocurridas en el siglo XX (las luchas antisexistas, antiracistas o anticolonialistas).

MARCO CONCEPTUAL

Identificamos aquí la socialización política y la educación cívica como las únicas intervenciones educativas⁴ escolares que aspiran a desarrollar la *competencia política*. Los alumnos políticamente competentes razonan con sutileza, rigor y autonomía (Engel y Ochoa, 1988) sobre problemas sociales actuales importantes de «enriquecimiento democrático» (democratización). Entendemos que ellos actúan de una manera inteligente y apropiada para que la humanidad se fundamente con más fuerza en la libertad, la conciencia, la cooperación, la reciprocidad y el desarrollo pleno de las potencialidades de cada persona, y para que se establezcan más límites para aquellos que pretenden alienar el trabajo del prójimo por medio de la apropiación privada de los productos sociales. Se deduce que el indicador prioritario de esta capacidad es su *transferencia* —mecanismo cognitivo y adaptativo de reinversión consciente y pertinente a un problema del que los alumnos ignoran las soluciones posibles— de un conocimiento (declarativo, procedimental o condicional) ya utilizado a otro contexto (Tardif, 1999).

Nuestra definición de la democracia es dual (esencialista y relativista). Por un lado, se entiende que ciertos actos están mejor adaptados que otros a la democratiza-



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ción y que es posible tener un criterio sobre ello. De esta forma, los discursos de vanguardia de los gobernados no serían inmediatamente ratificados, y una sociedad donde cada uno recibiera según sus necesidades y participara en el control creciente de las potencias engendradas por las acciones colectivas sería considerada más democrática que otra en la que existiera una distancia entre la igualdad pretendida y la desigualdad social efectiva.

Por otra parte, cabe enunciar tres postulados antinormativos y antiteleológicos: 1) En las sociedades históricas, lo que constituía una democracia más o menos completa y directa para los *gobnantes* (los que dirigen a otros seres humanos y se aprovechan de ellos [Hermet, 1997]) representaba (al menos parcialmente) una dictadura para otros, los *gobnados* (Braud, 1997). De esta forma, Atenas, en el siglo V aC era, a la vez, democrática para sus ciudadanos masculinos y dictatorial para las mujeres, los esclavos, los guiris y las ciudades ligadas a ella (Hansen, 1993; Ober, 1998; Wattel, 2001). 2) Las formas de democracia o de dictadura varían según los rasgos socioeconómicos de las formaciones sociales (Jakubowski, 1971; Novack, 1971). 3) Las regresiones son posibles, como ocurrió en Rusia, Italia, España y Alemania (Hobsbawm, 1996).

En consecuencia, la república romana, la comuna medieval florentina y la monarquía constitucional parlamentaria británica pueden ser consideradas democráticas (y dictatoriales) para sus épocas, aunque difieran, evidentemente, los datos que testimonian las relaciones humanas (Anderson, 1977; Hobsbawm, 2000; Mollat et Wolff, 1993; Stella, 1993).

Los derechos *democráticos* confieren colectivamente a los gobernados la influencia sobre el poder público (libertad de opinión, de expresión, de asociación, de reunión, de movimiento, de huelga, etc.) o sus representantes (derecho a la alimentación, a la vivienda, a la educación, etc.), permitiendo así, a una parte cada vez mayor de la humanidad, la organización, más intencionada y completa de las fuerzas socioeconómicas. La censura, el toque de queda, la prohibición, la segregación, por ejemplo, son considerados derechos *antidemocráticos* desde el momento en que reflejan la arbitrariedad de los gobernantes y restringen la capacidad de los gobernados de decidir sobre su destino (Aron, 1997; Deloye, 1997).

Estas definiciones implican un complemento (y no una rivalidad) de intereses entre los gobernados, siendo el libre desarrollo común la condición de la libre evolución de cada uno. Por tanto una acción enfocada a defender un derecho democrático puede humillar a ciertos individuos, dado que ampliar los derechos democráticos restringe sin alternativa los derechos antidemocráticos. De esta manera, cuando el derecho de expresión limitó la prohibición de incitar a maltratar a alguien en razón de su fenotipo, el gobierno sudafricano de la ANC realizaba un *acto democrático*, ya que se trataba de un comportamiento destinado a mantener los derechos democráticos, ampliar su alcance o evitar su degradación.

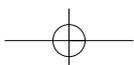
Bajo esta óptica, el acto, ordinariamente efectuado por los gobernados (Finley, 1985), puede, en su término, revelarse más o menos eficaz: votar, desviar un avión o escribir en los muros son actos multivalentes. El acto es considerado favorable si democratiza (conciencia u organiza los gobernados, reafirma sus medios de acción, etc.), anodino si no cambia nada en el destino de los gobernados, funesto si desencadena efectos globalmente nefastos para ellos. Éste fue precisamente el caso de la rebelión (fracasada) de 70.000 esclavos, dirigidos por Espartaco contra Roma en el año 70 aC.

El conflicto irreductible entre gobernantes y gobernados para la distribución del trabajo y la atribución de la superproducción social o bien de instrumentos políticos formales no impide que esos grupos se fraccionen, se superpongan, mueran o colaboren. De esta forma, las relaciones políticas, sociales, económicas, culturales, etc. estadounidenses en 1865, desfavorecían sensiblemente a las mujeres negras y beneficiaban claramente a los propietarios de industrias pesadas (Camejo, 1976). Los gobernantes compartían las características de los gobernados y viceversa: Thatcher era mujer y Mobutu un negro; ciertos militantes «anti-apartheid» eran sudafricanos blancos (Hobsbawm, 1996). Una casta emergió de los gobernados rusos, usurpó su poder naciente, malversó sus bienes y se alió con Hitler (Novack, 1971).

En conclusión, el carácter de los actos, los derechos y los sistemas políticos dependen de las relaciones sociales donde se insertan, de sus efectos, de la escala temporal, así como también de las intenciones y de la identidad de los sujetos. Este relativismo conceptual concuerda con la epistemología constructivista implícita de los descriptivos del programa de historia y de los discursos oficiales sobre la capacidad de enseñar a partir del conocimiento de referencia.

De Bloch, Collingwood y Febvre a Koselleck, Nora, Novick, Ricœur y Rüsen, pasando por Foucault, numerosos autores describieron lo que consideraban inadecuado a la naturaleza de la historia como práctica social (Éthier, 2000). Algunos denunciaron la ideología de lo escrito. Otros reprocharon el carácter compartimentado, descriptivo, anecdótico, cronológico, épico, incluso hagiográfico, de una narración en la cual la coherencia teórica está centrada en los móviles y los esfuerzos militares o políticos de los grandes hombres que edificaron las naciones. Evidentemente, las alternativas propuestas también eran diversas: algunos se interesaban por las mentalidades, por las estructuras socioeconómicas o por los enfoques comparativos; otros por las culturas materiales, las estadísticas demográficas o meteorológicas, por la conceptualización, etc.

Sin embargo, los historiadores emiten generalmente tres aserciones: primera, la investigación sobre el pasado busca respuestas a preguntas formuladas por especialistas situados ideológicamente, culturalmente, socialmente, etc. En segundo lugar, los hechos, conceptos, cronologías e interpretaciones históricas son *construidas* y no estructuradas, de manera que son el resultado de una selección y de una aplicación de técnicas puestas a



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

punto para localizar, realizar muestreos, recopilar, criticar y analizar los indicios del pasado (documentos, artefactos), y la explicación histórica se enriquece con la robustez y la fecundidad heurística de las mismas. En tercer lugar, una interpretación se distingue de otra por la jerarquía y la selección de las secuencias causa/efecto que maneja su autor (Carr, 1988, pp. 145-166). Llamemos a esto la *atribución causal*.

Clasificamos en cuatro categorías las atribuciones causales de la evolución democrática, por analogía con nuestra definición de *motivación política*, inferida del modelo de la motivación escolar. Esta disposición de espíritu de un individuo que elige, se compromete y persevera en una actividad política, se explica particularmente por las concepciones que aprende el sujeto: *a)* de la pertinencia, del sentido y de la utilidad de una actividad; *b)* de su propia competencia al desarrollarla; y *c)* de los tipos de causas a las cuales él atribuye el éxito o el fracaso (Viau, 1994). Él (alumno o historiador) puede atribuir la evolución política a uno o varios tipos de causas: externas estables (la providencia de Bossuet), externas modificables (los individuos especiales de Carlyle), internas estables (la naturaleza humana de Hobbes) o internas modificables (los antagonismos humanos de Lukacs). Siguiendo la analogía con la teoría de la motivación y sin prejuzgar el valor histórico de una interpretación, inferimos que acordar la pertinencia, la utilidad y el sentido a una consecuencia política y atribuir la misma a causas internas, modificables y controlables, favorecería la motivación política.

El aprendizaje de concepciones basadas o no en la historiografía erudita consiste en una actividad social de individuos que construyen, organizan y modifican sus respectivas redes conceptuales a partir de las cuales reciben y tratan las informaciones que emanan de las condiciones de su existencia social (Carretero y Voss, 1994; Doise, 1993; Jakubowski, 1971; Lee et al., 1995; Wineburg, 2001). Así, los alumnos no integrarán el concepto *democracia* si éste presupone una causalidad interna estable, si ellos conciben que proviene de las acciones de grandes hombres (es decir, de causas estables, externas al individuo e incontrolables por ellos) y si esas concepciones «erróneas» son suficientes para asignar un sentido a las informaciones percibidas. Lo transferirán a la vida corriente sólo si la experiencia prueba que se revela más eficaz para interpretar lo real, que las concepciones utilizadas comúnmente (Astolfi, 1994). Exponer a los alumnos a un concepto erudito no es suficiente para reemplazar concepciones insuficientes o superadas, que generan habitualmente respuestas satisfactorias. Los nuevos datos se yuxtapondrán solamente a las concepciones fragmentarias, las cuales continuarán actuando furtivamente (Giordan, 2000).

Puesto que la fuerza de las concepciones reposa sobre las observaciones empíricas y su racionalización dentro de los esquemas explicativos (frecuentemente implícitos) que comportan, para romper con ellas, es necesario confrontar a los alumnos a una experiencia (controversia, situación problema) que pruebe la superioridad operatoria del concepto erudito (Gérin-Grataloup et al.,

1994; Seixas y Clark, 2001). Ellos mismos deben probar el alcance de sus concepciones y la necesidad de revisarlas bajo la presión del descubrimiento de un conflicto, del cual no eran conscientes, entre algunas de las concepciones o entre ellas y nuevos elementos (Giordan, 2000).

Se llama *conflicto* a dos tipos de desequilibrio. En el primero, el conflicto de la sobreestimación de los estímulos, el sujeto es consciente de que su punto de vista no puede arreglar un problema, como los interlocutores que Sócrates conducía a reconocer las contradicciones entre sus representaciones para llegar luego a armonizar sus esquemas. En el segundo, sociocognitivo, el sujeto está confrontado a diferentes puntos de vista que cuestionan su opinión.

El uso de situaciones problema y de intercambio entre iguales, la estimulación sistemática de conflictos sociocognitivos en clase pueden hacer progresar a los alumnos. Meirieu (1987) define la situación problema como una actividad escolar en la cual las consignas inducen un conflicto cognitivo y obligan a los alumnos a comprometerse dentro del proceso de aprendizaje, a reconocer la falsedad de una concepción y a destruirla, a formular nuevas hipótesis, a reunir conocimientos dispersos, a construir nuevos conocimientos o a transferirlos de los antiguos a los nuevos objetos. Él opone esto a las consignas que exigen solamente repetir los conocimientos o aplicar capacidades ya adquiridas.

Cualquiera que sea la forma cómo el maestro comunica la información, debe subordinarse, según Meirieu, al surgimiento de un problema, el cual resulta de la continuidad de un proyecto. Para el docente, no se trata solamente de prever una actividad de aprendizaje en la que el alumno es llevado a considerar legítimamente como errónea cierta concepción, ni de poner a su disposición todo un sistema de recursos para obviar este obstáculo. Es necesario previamente tener muy claro el objetivo cognitivo a alcanzar así como las operaciones mentales requeridas para el aprendizaje (comparación, análisis, inducción, etc.). La planificación meticulosa de las dimensiones cognitivas y metodológicas de una situación problema debe, al menos, dejar lugar a la libertad de acción del alumno y a su desarrollo personal. La situación problema se acerca así a la resolución de problemas. Según Tardif (1992, p. 218), «las actividades más susceptibles de generar aprendizajes significativos y permanentes en los alumnos, de provocar y sostener la transferencia, son las actividades de resolución de problemas.»

METODOLOGÍA

Problema de investigación

Un problema específico se destaca de este contexto. Ignoramos si, en Quebec, los conjuntos didácticos utilizados en clase de historia poseen las características que supuestamente deben sostener el logro de los objetivos de socialización política oficiales. Esto plantea una pregunta general en investigación: ¿su forma y su conteni-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

do estimulan una intervención educativa que favorezca la motivación política y la aptitud a la reflexión, bases de la capacidad política? Aquí corresponde plantear dos grupos de preguntas específicas.

El primer grupo concierne a lo conativo (contenido no-cional-declarativo) y lo afectivo (motivacional): 1) ¿Los conjuntos didácticos hacen referencia a la evolución democrática? 2) ¿A qué tipo de causas atribuyen el desarrollo democrático? 3). ¿Valorizan los actos democráticos o antidemocráticos? 4) ¿Cómo caracterizan la eficacia de los actos democráticos de los gobernados? 5) ¿Reviste un carácter constructivo la interpretación de las causas de la democracia?

El segundo grupo concierne a lo cognitivo (conocimientos condicionales y de procedimiento): 6) ¿Pueden servir las consignas y los ejercicios para crear situaciones problema que permitan a los alumnos desarrollar una gestión reflexiva, histórica, activa y sintética con respecto a esas causas? 7) ¿Favorecen la transferencia fuera de la clase de componentes de procedimiento de la competencia pública señalando la pertinencia, la utilidad y el sentido de este enfoque?

Para responder a esas preguntas, esta investigación cuantifica informaciones cualitativas extraídas de cinco conjuntos didácticos utilizados para enseñar en francés, la historia general a los alumnos de 2º de secundaria, a saber, once manuales y guías. Estos manuales (Dauphinais, 1994a; Fraser y Blouin, 1985a; Gohier y Guay, 1985a; Létourneau, 1996a; Roby y Paradis, 1995-96) contienen 2.350 páginas en total (alrededor de 100.000 líneas). Sus respectivas guías del maestro (Dauphinais, 1994b; Fraser y Blouin, 1985b; Gohier y Guay, 1985b; Létourneau, 1996b; Roby y Paradis, 1996a, 1996b) contienen 2.150 páginas. Analizar estas 4.500 páginas no permite generalizar sobre la influencia de los manuales, pero informa sobre los instrumentos utilizados sistemáticamente por los docentes, de los cuales, las prácticas de socialización política afectan alrededor del 80% de los estudiantes quebequenses.

Con el objeto de responder a las cuestiones de investigación, adoptamos la metodología de análisis de contenido sugerida por L'Écuyer (1988) y Landry (1993). La investigación confronta los datos recogidos para un análisis de contenido. Se trata de un análisis mixto, ya que hemos establecido los temas, unidades, categorías de análisis, indicadores y reglas de enumeración a partir de discursos normativos ministeriales (las prescripciones) y de nuestro marco conceptual. Después de un pretest, surgieron modificaciones en la obtención y en el análisis de datos). El conjunto didáctico de Roby y Paradis (1995-96, 1996a, 1996b) fue elegido para este pretest porque tenía la mejor evaluación del MÉQ (1999) y representaba aproximadamente el 15% del *corpus*. De esta manera, los pasajes que describen un proceso de incremento o disminución de los derechos democráticos, tal como están definidos aquí, fueron considerados como gestores de las causas de la evolución democrática, mientras que la teoría de la motivación inspiró la categorización de estas causas (externas estables, etc.).

Descripción de las categorías del cuadro

Toda evocación de un comportamiento que manifestaba, a nuestro juicio, la intención de mantener los derechos democráticos, de ampliar su alcance o de evitar su degradación, fue seleccionado como un acto democrático. Aquellos comportamientos contrarios fueron juzgados antidemocráticos. Como podemos discrepar con el autor de un conjunto didáctico sobre la naturaleza de un acto democrático (o antidemocrático), distinguimos los actos (democráticos o antidemocráticos) *positivos*, *negativos* o *neutros*, según el valor que les asigne el autor. De esta forma, un acto *antidemocrático* (una transnacional que cierra una sucursal para impedir la sindicalización de sus empleados) es juzgado *positivo* si el autor lo aprueba. A la inversa, si ambos (el autor y nosotros) reprobamos el acto, lo designamos como *antidemocrático negativo*. Los criterios de selección de pasajes facilitaron la identificación de la porción de texto concerniente al problema, sobre todo cuando describían una situación política estable en lugar de explicar su evolución. Su rigor minimizó, sin embargo, la muestra (sobre todo extraída de las guías), imponiendo la prudencia.

En concordancia con las prescripciones ministeriales, un enfoque era considerado *reflexivo* si invitaba a los alumnos a reflexionar sobre cuestiones y problemas debatidos en la sociedad quebequense contemporánea (*R1*), a comparar rupturas y continuidades (*R2*), a explicar las consecuencias por las causas (MÉQ, 1982c, pp. 27-28) (*R3*), a ejercer su autonomía, su espíritu crítico de análisis, de síntesis y de autoevaluación (pp. 39-40) (*R4*) o una combinación de estas posibilidades (*R1* y *R2*, etc.). Era *activa* si ellos debían sortear un obstáculo (*AC1*), resolver un problema (*AC2*), debatir o cooperar (pp. 27, 35, 48-52) (*AC3*). Era *histórica* si el material didáctico los confrontaba a problemas que suscitan la formulación de hipótesis (*H1*), la búsqueda de informaciones pertinentes y de documentos escritos o representados de primera mano (*H2*) y al análisis (p. 29) (*H3*) o si esas consignas tendían a mantenerlos dentro de un enfoque de investigación (*H4*). Era *sintética* si debían relacionar entre ellos, ya sean los objetivos (*SY1*), ya sean los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, etc. de una misma civilización (p. 28) (*SY2*).

Con el objeto de respetar el espíritu del programa con el cual se comparan las obras de referencia, hemos determinado las características de un saber dogmático, despersonalizado y neutralizado, en contraste con una visión constructiva de la historiografía expuesta anteriormente, aunque reconocemos, sin embargo, el carácter convencional de toda polarización. De esta forma, todo enunciado presentado como una verdad positiva indiscutible es considerado como un saber *dogmático*, opuesto a un saber *construido*. Un saber presentado como de autor anónimo es considerado *despersonalizado*, más que *personalizado*. Un saber se considera *neutralizado* si las condiciones de su producción son destruidas o si se ignora el problema al cual aportaba solución, al contrario de un saber *sincrético*.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

La *pertinencia* era reconocida en la relación explícita entre la actividad que sirve para desarrollar la capacidad a transferir y las preocupaciones del alumno (*PE1*) o los conocimientos a movilizar sobre la evolución de la democracia (*PE2*). Su *utilidad* era admitida cuando el pasaje indicaba a los alumnos cómo utilizar el proceso o el producto de procesos puestos en práctica en la actividad (*UI*), o bien cuando el pasaje indicaba para qué servía en un contexto no escolar (*U2*). Su *sentido* era confirmado cuando conducía el objeto de estudio a los conocimientos previos de los alumnos (*SI*) o se relacionaba con sus experiencias o con la actualidad en general (*S2*).

El espacio de los manuales y de las guías ocupado por los contenidos conceptuales que tratan sobre las causas de la evolución de la democracia o por las indicaciones para enseñarlas representa el área admitida, que fue medida en cm². La elección del pasaje como unidad de análisis se reveló pertinente. Una unidad más pequeña (como la frase o la palabra) no hubiera permitido identificar la interpretación histórica subyacente.

Fueron efectuados tests intraestimados y de reproducibilidad interestimada de la codificación sobre muestras de material. El resultado del test de estabilidad (100%) es demostrativo. El resultado promedio de los tests de reproducibilidad es relativamente bajo (82,3%), aunque es razonable si se tiene en cuenta el carácter de esta investigación. Un componente de subjetividad está inevitablemente presente dado que cada uno debe interpretar cada enunciado en función de su contexto. Este resultado se vería mejorado a través de una simplificación del protocolo de codificación y de una formación interestimada más completa.

RESULTADOS

Eso nos conduce al resultado de esta investigación. Una observación general se impone inmediatamente. Los conjuntos didácticos no son uniformes en lo que compete a la evolución de la democracia porque algunos autores aplican mejor las consignas que otros. Sin embargo, se desprenden algunas tendencias.

Los autores tratan, naturalmente, las condiciones e injusticias sociales, políticas y económicas de las sociedades estudiadas, pero no describen suficientemente la evolución de las relaciones de poder. Estos pasajes ocupan el 1,9% del espacio total de los conjuntos didácticos, mientras las guías dedican un contenido mayor que los manuales a esas cuestiones (Fig. 1).

Dos conjuntos contienen más pasajes que los otros. Se trata de los manuales y de las guías de Fraser y Blouin (1985a, 4,2%; 1985b, 1,5%) y de Roby y Paradis (1995-1996, 1,8%; 1996a, 2,9%; 1996b, 3,1%).

Létourneau les consagra el 2% de su manual (1996a) y el 0,8% de su guía (1996b). El manual de Gohier y Guay (1985a) dedica el 1,1% de su espacio a esta cuestión; su guía (1985b) le asigna el 2,2%. Dauphinais reserva solamente el 0,1% del área de su manual (1994b) y el 1,5% de su guía (1994b); en todo caso son dos volúmenes considerables.

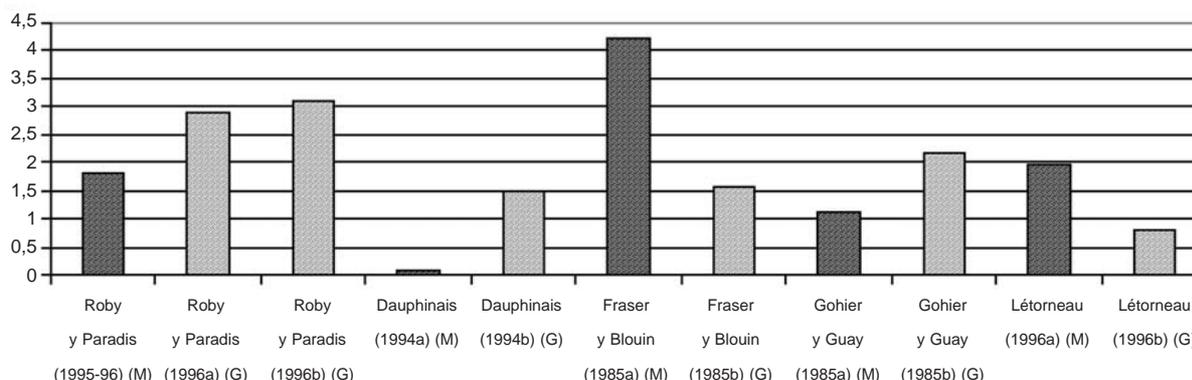
Los objetivos finales 6.3 («Antiguo régimen y revoluciones» [8,4%]) y 6.2 («La gran industria y los cambios» [5%]), es evidente que dedican el área mas grande a los pasajes que versan sobre esta cuestión (Fig. 2).

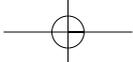
Siguiendo los objetivos 3.2 («Aparición y decadencia del poder de Roma en la antigüedad» [2,7%]), 7.1 («Cambios tecnológicos y evolución en el mundo occidental» [2,6%]) y 3.1 («Aspectos de la vida en la Atenas del siglo v aC» [1,9%]).

Los objetivos 4.2 («Desarrollo urbano y sociedad medieval» [1,3%]), 2.2 («Sedentarismo y primeras civilizaciones» [1%]), 4.1 («Vida dentro de un feudo medieval» [1,5%]) y 7.2 («Continuidad, ritmo y relatividad del cambio en el mundo actual» [1%]) asignan una parte significativa de su contenido a las causas de la evolución de la democracia.

Los objetivos 5.1 («Renacimiento y grandes exploraciones» [1%]), 6.1 («Antecedentes y manifestaciones de la revolución industrial» [0,9%]) y 5.2 («Expansión colonial en América del siglo XVI al XVIII» [0,6%]) cierran la marcha.

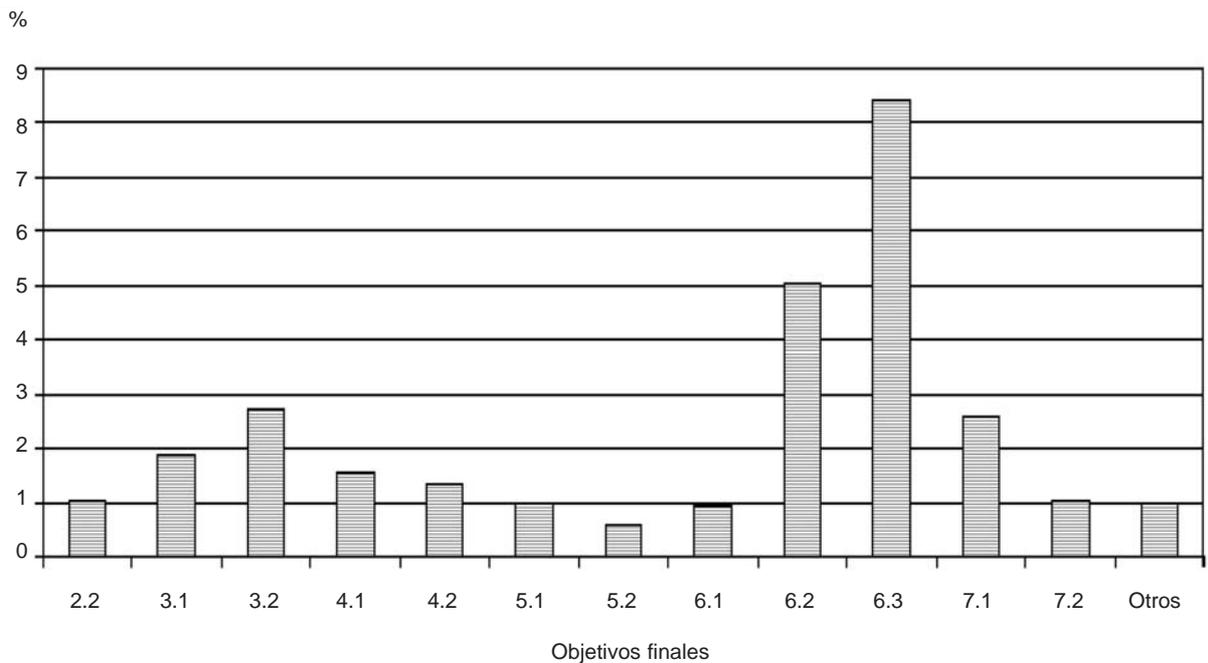
Figura 1
Proporción del área admisible por obra, expresada en porcentajes.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Figura 2
Proporción del área admisible por objetivo final, expresada en porcentajes.



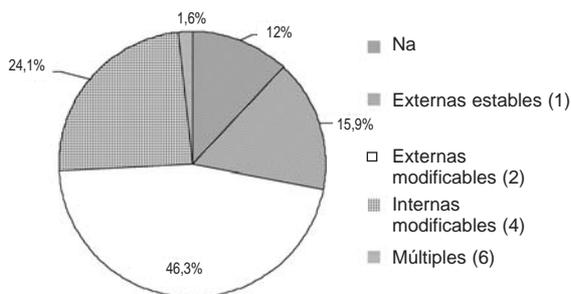
En su mayoría, los textos analizados imputan la evolución democrática exclusivamente a la obra de los grandes personajes. La categoría de clases externas modificables representa el 46,3% del área, contra el 24,1% para las causas internas modificables (Fig. 3). Las causas externas estables están en el tercer lugar (15,9%).

Las causas externas estables son casi inexistentes. Las explicaciones que utilizan explícitamente la causalidad múltiple ocupan el 1,7% de la superficie. Los pasajes «no admisibles» (NA) revisten, sin embargo, una mayor importancia relativa (12,3%) que esas dos categorías juntas.

pasajes admisibles, y los actos antidemocráticos, el 38% (Fig. 4).

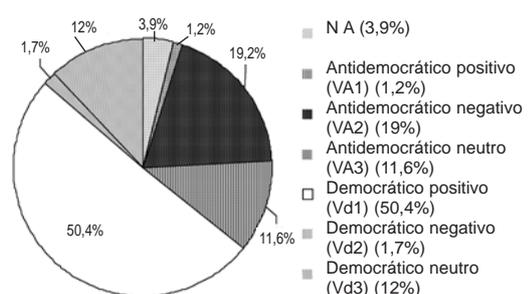
Los pasajes que versan sobre los actos democráticos y afectados de un valor positivo representan el 50,4% del conjunto del área admisible. Se trata, sin duda, del mayor espacio. El segundo lugar lo ocupan los actos antidemocráticos negativos. Ellos solos ocupan el 19% del área admisible, mientras que la presencia democrática negativa es marginal (1,7%) y la de los actos antidemocráticos positivos, despreciable (1,2%). Los actos antidemocráticos neutros (Vd3), con el 11,6%, y los pasajes ambiguos, con el 3,9%, son más importantes.

Figura 3
Proporción del área admisible clasificada por causa, expresada en porcentajes.

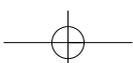


Los actos democráticos positivos o negativos representan en total aproximadamente el 62% del conjunto de

Figura 4
Proporción del área admisible clasificada por valor del acto, expresada en porcentajes.



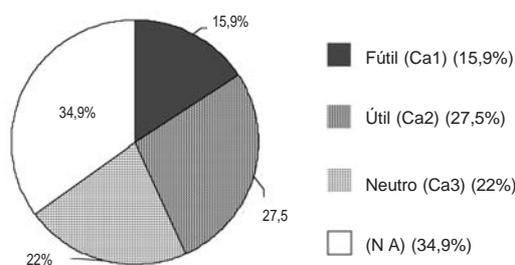
Los conjuntos didácticos generalmente no promueven concepciones que señalen la competencia de los gober-



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

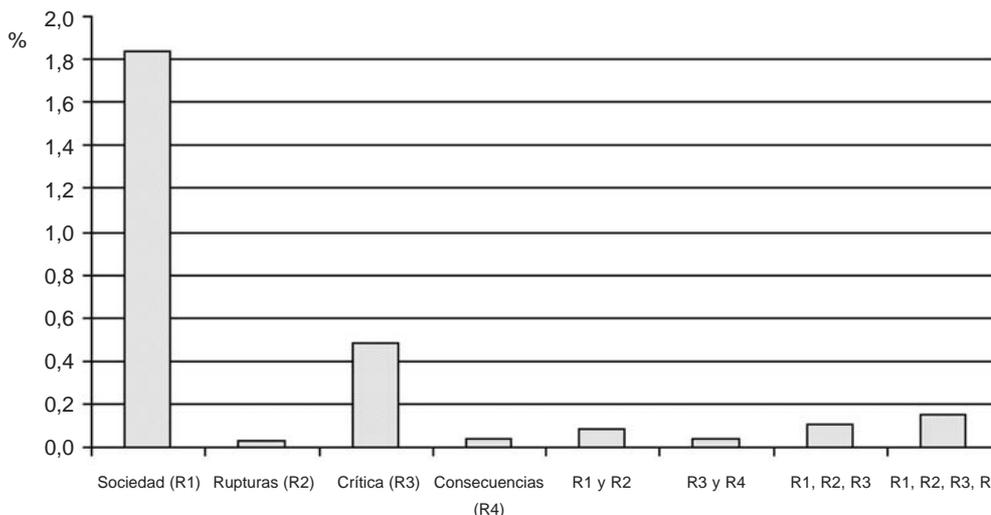
nados a pesar de que los pasajes que evalúan la eficacia de sus actos y los presentan como favoreciendo la democratización (Ca2) forman la categoría mas importante en términos de superficie (27,5%) (Fig. 5). Más del 72,5% de los pasajes pertinentes no presenta los actos de los gobernados como favorables. Sin embargo, no hemos clasificado como funestos para la democratización en general (15,9%) más que una parte de esos pasajes, que no parece demasiado considerando que esas áreas son, cada una, inferiores a las de los pasajes donde las consecuencias eran anodinas (22%), eludidas, no calificadas o ambiguas (34,9%).

Figura 5
Proporción del área admisible clasificada por eficacia, expresada en porcentajes.



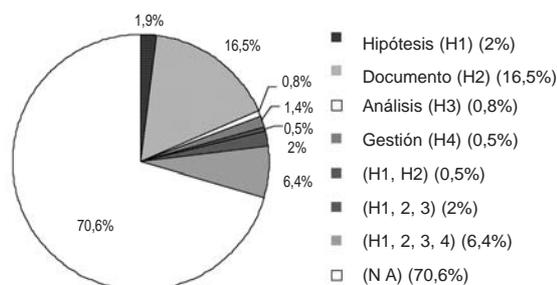
Menos del 39% del área admisible corresponde a una u otra de las combinaciones posibles de cuatro subdivisiones de reflexión (R1 a 4). La categoría más importante propone a los alumnos examinar cuestiones concernientes a la vida humana en sociedad (1,8%), seguida de muy lejos por aquéllas que les proponen utilizar su sentido crítico (0,5%) y explicar las consecuencias a través de sus causas (0,05%). Estas consignas se encuentran en las guías (Fig. 6).

Figura 6
Proporción del área admisible clasificada por enfoque reflexivo, expresado en porcentajes.



En total, menos del 30% de las actividades propuestas a los alumnos en relación con los actos democráticos tienen carácter histórico (H1 a 4). El tipo de consignas mejor representadas dirigidas a los alumnos, les proponen buscar información pertinente en documentos escritos o representados (H2, 16,5%), prosiguiendo con una combinación de cuatro tipos de consignas (6,4%), del enunciado de hipótesis (H1, 2%), de la utilización de un método de análisis (H3, 0,8%) y de consignas generales vinculadas al quehacer democrático (H4, 0,5%). Estas consignas se encuentran en las guías (Fig. 7).

Figura 7
Proporción del área admisible clasificada por enfoque histórico, expresada en porcentajes.

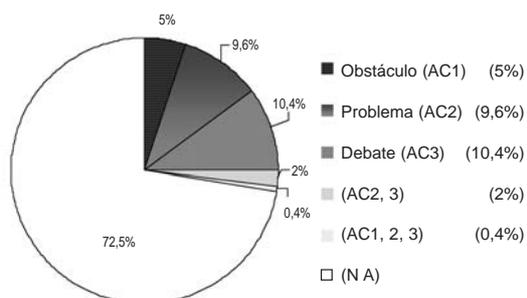


Menos del 30% del área admisible contiene consignas que buscan explícitamente que los alumnos sean activos (Fig. 8). Los pasajes que contienen consignas proponiéndoles «debatir o trabajar en equipo» (AC3) representan el 10,4% de los pasajes admisibles. Aquéllas que proponen a los alumnos «plantearse cuestiones relativas a un problema» (AC2) representan el 9,6% del área admisible. Las consignas admisibles «que proponen a los estudiantes problemas o situaciones dificultosas» (AC1) ocupan aproximadamente el 5% de la superficie.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Apenas el 2,4% de las consignas propone dos (2%) o tres actividades (0,4%). Estas consignas se encuentran en las guías.

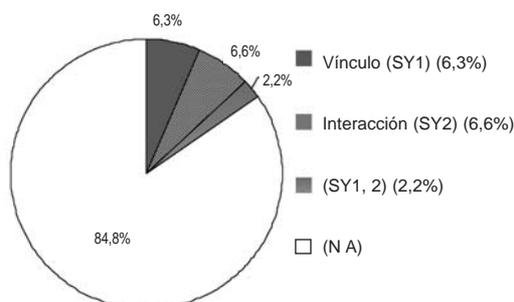
Figura 8
Proporción del área admisible clasificada por enfoque activo, expresada en porcentajes.



El carácter sintético del enfoque propuesto en las actividades se destaca en cerca del 16% del área admisible (Fig. 9) encontrándose sobre todo en las guías. Estas consignas «ponen de relieve las interacciones entre las dimensiones económicas, sociales, culturales y políticas» (SY2, 6,6%) y buscan «relacionar cada objetivo con los otros» (SY1, 6,3%). Solamente el 2,2% de las consignas poseen a la vez los dos atributos.

Las actividades propuestas tienen muy raramente un carácter reflexivo, histórico, activo y sintético, y casi nunca los cuatro a la vez. Por ejemplo, si una actividad acerca de determinada fuente mantiene una relación (frecuentemente muy lejana) con la evolución de la democracia, la consigna es, con frecuencia, calcular la cantidad de años transcurridos entre dos eventos, cosa que no tiene nada que ver con el espíritu del programa ni con el que debe animar a los historiadores en lo que respecta al sentido crítico o al tratamiento histórico.

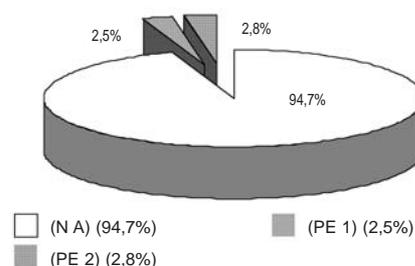
Figura 9
Proporción del área admisible clasificada por enfoque sintético, expresada en porcentajes.



Pocos pasajes tratan de proveer a los docentes de direc-

trices para mostrar a los alumnos la pertinencia de actividades (Fig. 10). Sólo el 2,5% del área admisible busca mostrar al alumno que «el objeto de estudio le concierne» (PE1) y el 2,8%, que «las capacidades o conocimientos desarrollados en el marco de la actividad pueden ayudarlo a fortalecer la democracia» (PE2). Ninguna consigna comporta, al mismo tiempo, elementos de dos clases. En definitiva, el 94,7% de la superficie de pasajes admisibles (99,4% del área global) no comporta textos que busquen establecer, a los ojos del alumno, la pertinencia de las consignas. El porcentaje del área relativa a los pasajes admisibles, ligados con una u otra de las clases de pertinencia, es nulo para los manuales y, como promedio, del 4,4% para las guías. Tres guías tratan, sobre todo, de suministrar a los docentes pistas para mostrar a los alumnos la pertinencia del objeto de estudio o de la competencia. Se trata de Roby y Paradis (1996a, 14,6%), Fraser y Blouin (1985a, 7,9%) y Dauphinais (1994 b, 3,6%).

Figura 10
Proporción del área admisible clasificada por pertinencia, expresada en porcentajes.



Cuando se presenta el caso, los marcadores que deben favorecer la transferencia de la competencia democrática fuera de la clase de historia son raros. Los conjuntos didácticos, con todos los indicadores incluidos, no ponen de relieve la utilidad, la pertinencia y el sentido de las actividades vinculadas al contenido conceptual retenido, más que en el 25% del área admisible, lo que representa menos del 0,6% de la superficie total de los cinco conjuntos didácticos. Esos pasajes se encuentran solamente en las guías, salvo en el caso de la categoría sintética «sentido» (reagrupando todas sus modalidades). Podría ser que la situación fuera diferente tratándose de otras nociones, pero esta investigación no lo puede confirmar.

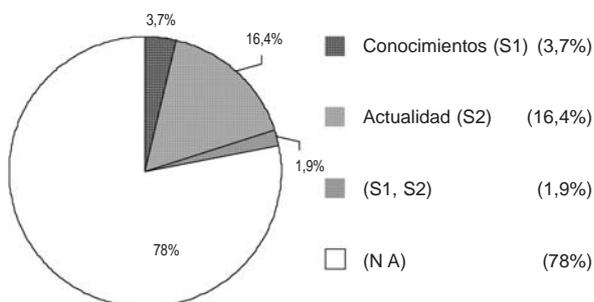
El área admisible que muestra la utilidad de una consigna es despreciable (0,8%). Conciernen principalmente a la identificación de una «necesidad no escolar que la actividad podría colmar» (0,5%). Esta rareza explica el hecho de que no haya ningún gráfico que ilustre esos datos. El porcentaje del área relativa a los pasajes admisibles vinculados con esta clase de utilidad es nulo para los manuales. Dos guías dan pistas a los docentes para mostrar la utilidad de las actividades propuestas a los

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

alumnos en relación con los actos democráticos. Se trata de Orbi y Paradis (1996a) y de Dauphinais (1994b).

En cambio, los autores de conjuntos didácticos proveen a los docentes de un mayor número de ideas para mostrar a los alumnos el sentido de las actividades admisibles propuestas. En efecto, en total, el 22% del área admisible emplea una u otra, o las dos clases de sentido (Fig. 11). Los pasajes que contienen «vínculos con sus experiencias o con la actualidad en general» (S2) son los que están más presentes (16,4%). Los pasajes que relacionan «el objeto de estudio a los conocimientos anteriores de los estudiantes» (S1) se encuentran sólo en el 3,7% de la superficie, y solamente el 1,9% de los pasajes contiene a la vez elementos de los dos tipos de sentido. Queda, pues, todavía un 78% de los pasajes en los que no se encuentra ninguna indicación de que los autores busquen mostrar a los alumnos el carácter significativo de las consignas. Por otra parte, el porcentaje del área pertinente a los pasajes admisibles vinculados con las categorías de pertinencia es, en promedio, de 21,1% para todas las obras; de 35,8% para los manuales y de 27,3% para las guías. El manual de Létourneau (1996a) consagra la mayor proporción de su área a las consignas «significativas» admisibles, con un 78,3%, mientras que el de Gohier y Guay (1985a) es la guía con la proporción más importante, un 97,9%.

Figura 11
Proporción del área admisible clasificada por sentido, expresada en porcentajes.



Aunque raros, ciertos enunciados de las guías atenúan el carácter dogmático de la narración histórica lineal. Más específicamente, destacamos que los autores mencionan más de una interpretación en menos del 6% de los casos admisibles. Otros pasajes rechazan el aspecto despersonalizador del discurso nombrando a los autores de la interpretación: representan un poco más del 3% de las ocurrencias. Tres pasajes pertinentes (sobre 841) se interesan por los problemas o preguntas que requieren cierta interpretación o explicación de cómo esa interpretación fue concebida. La interpretación es entonces «neutralizada» en más del 99% de los casos. En definitiva, los autores comunican interpretaciones despersonalizantes, neutralizadas y dogmáticas de la historia de la democracia.

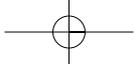
DISCUSIÓN

El contenido analizado no nos parece que se preste demasiado a la anunciada socialización política de los alumnos. En efecto, los autores no se interesan demasiado por la dimensión evolutiva de las relaciones de poder. La presencia más importante de esta dimensión en los objetivos finales tradicionalmente asociados a la cuestión de la evolución democrática («Antiguo régimen y revoluciones», «La gran industria y los cambios», «Aparición y decadencia del poder de Roma», «Aspectos de la vida en la Atenas del siglo V aC») confirma que el enfoque sincrónico prescrito perjudica esta dimensión. Cuando los autores tratan este tema, lo hacen sobre todo en los manuales. Todos, salvo uno, atribuyen en general los actos democráticos o antidemocráticos a causas externas modificables más que a causas internas y modificables. Maticemos: las causas externas estables (y las otras) ocupan aquí una parte despreciable, pero algunos historiadores presumidos describen todavía «los actores como simples efectos de las relaciones sociales o como reaccionando a procesos sobre los cuales no tienen finalmente el control» (Bourque, 1998, p. 38). Además, son raros los pasajes que consideran que los gobernados plantean actos democráticos negativos, aunque la gran mayoría no los presente como capaces de plantear actos útiles. Llegado el caso, su visión sobre los actos democráticos es más bien positiva que negativa y reprueban más actos antidemocráticos que los que aprueban. Los autores serían entonces democráticos, aunque pocos temas del programa tocan la cuestión de la evolución democrática.

En definitiva, el contenido retoma la interpretación teleológica y la perspectiva de los gobiernos. Designando usualmente los actos de los gobernados como sin efecto sobre la democratización, se reafirma la concepción política de aquellos alumnos que están ya persuadidos de su incompetencia política o de la invariabilidad de las relaciones sociales, políticas y económicas, y consolida su falta de interés, su resignación y su pasividad política.

Por otra parte, las actividades que versan sobre las causas de la evolución política no ayudan a los alumnos a dejar de verse como consumidores de una historia redactada sobre la que no tienen ningún control. En la gran mayoría de los casos, se presenta una sola explicación de los eventos. La interpretación de referencia se presenta como un don del cielo más que como una respuesta apropiada a un problema. Finalmente, el autor de la interpretación canónica es todavía menos nombrado o invocado. En resumen, son todos igualmente dogmáticos, neutros y despersonalizantes. Las excepciones se encuentran exclusivamente en las guías pedagógicas.

La forma de los conjuntos didácticos ofrece, por añadidura, pocas ocasiones de estimular el desarrollo de las competencias transversales relacionadas con la democracia, que el programa debería permitir que se transfiriesen. De esta forma, una minoría de actividades estimula una gestión activa, reflexiva, sintética e histórica. Llegado el caso se señala, muy moderadamente, la uti-



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

lidad, el sentido o la pertinencia, y eso solamente en las guías. Un resultado bajo de un manual no es fatalmente catastrófico: la transferencia probablemente se favorecería aunque varias páginas de un manual omitieran esos elementos, siempre que la guía lo compensase, que no es el caso.

Guías que propongan un enfoque reflexivo, activo, sintético e histórico en relación con un saber francamente construido, personalizado y sincrético sobre una variedad de actos políticos y señalando la pertinencia, la utilidad y el sentido, podrían contribuir a superar la distancia entre los enfoques oficiales y los resultados de los cursos y con ello atenuar los factores de la pretendida astenia.

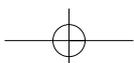
CONCLUSIÓN

Las conclusiones prácticas derivadas de los estudios de Bruner, Doise, Piaget, Taba, Vygotsky y otros, a propósito del aprendizaje, incitan a los educadores a recusar las pedagogías fundadas en la imposición de conocimientos declarativos o procedimentales y de valores (cristianos, trotskistas, etc.) preestablecidos para desarrollar la capacidad política. Esta finalidad remite más que nada a una visión socioconstructivista crítica y a un modelo de intervención educativa (MIE) que recurre a métodos de interestructuración cognitiva (derivados de Christensen, Dewey, Freire, Lipman, Paul, etc.) a los cuales suscribe el autor. Estos estudios muestran que deben ser instauradas condiciones propicias a la utilización precavida de un enfoque triple de aprendizaje cooperativo, para dispensar una educación cívica que emancipe en lugar de alienar la inteligencia de los alumnos. Este enfoque comporta tres fases: *a*) interrogarse sobre lo real; *b*) buscar las respuestas; y *c*) actuar de forma consecuente (Coron, 1997). La primera fase fomenta la emergencia de los preconceptos de los alumnos para crear un conflicto sociocognitivo. La segunda busca llevar a los alumnos a formular el problema, a seleccionar el mejor método de construir («reunir») y de tratar los «datos» más pertinentes para resolverlo. La tercera tiene como objetivo utilizar y debatir las respuestas que fueron producidas, pero también de actuar en consecuencia y de retomar y mejorar esos métodos en otras circunstancias. Las fases de investigación comportan una parte de estructuración y de regulación. Los «nuevos progra-

mas» (MÉQ, 2001) reconducen este enfoque inductivo ternario de objetivación estructurada preconizada por los programas todavía en vigor (MÉQ, 1984) en los cuales ciertos componentes se asemejan a elementos de la pedagogía (transformadora) de Freinet, de Noël y de otros.

Los resultados de esta investigación exponen, por su parte, un contenido latente en contradicción con ese MIE y con el currículo explícito. Ciertamente no se puede concluir, de esos resultados, el efecto a largo plazo de la estructura de los conjuntos didácticos sobre la atribución causal y la motivación política de los alumnos, pero parece claro que esas obras no suministran a los docentes instrumentos suficientes y en la cantidad debida, para ayudar a los alumnos a apropiarse de las herramientas mentales gracias a las cuales podrían llegar a ser conscientes de su emancipación colectiva. Si se vuelve difícil condenar a los docentes por el fracaso del programa, dado que las herramientas provistas son inadaptadas, cabría, sin embargo, preguntarse por qué los manuales han sido aprobados por el MÉQ

Podría ser que se hubiera de rebasar el examen de los medios como tales para considerar el uso que se hace de ellos y la sociedad en la que se insertan. Dado que, si bien un buen manual es más valioso que uno mediocre, siempre cabe la posibilidad de su mala utilización. La centralización de la enseñanza sobre «hechos», eventos y capacidades técnicas, la obligación de medir los comportamientos relativos a cada uno de los subobjetivos para inducir que hubo un aprendizaje, las marchas forzadas a través de los cuadernos de ejercicios, la obsesión por el rendimiento individual y la competitividad, el *bumping*, las clases superpobladas y la cantidad de grupos o de cursos a enseñar son también condiciones que contribuyeron al fracaso de una educación historiadora y crítica y de una verdadera formación cívica autónoma (Lenoir, 2002; Ségal, 1990). Para precaverse de lo peor y soportar una sobrecarga de tareas, numerosos docentes recibieron con alivio los manuales basados sobre «la historia-batallas» y «la historia-anécdotas» (Laville, 1984, p. 89). Podría ser que hubiera que comenzar por mejorar la formación y las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, su movilización política, la de los padres, abrir la escuela al mundo y democratizar su funcionamiento cotidiano. ¡Vasto programa que sobrepasa evidentemente el marco de la investigación!



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

NOTAS

¹ Consultar Éthier (2001) para un examen rápido y para las referencias completas de los investigadores, ensayistas y periodistas más conocidos que escribieron en francés sobre el tema desde hace diez años.

² Consultar Éthier (2000) para un examen rápido y las referencias completas de los estudios que documentan este problema.

³ Existen tres tipos de objetivos jerarquizados: generales, finales e intermediarios. Un objetivo intermediario está definido como una unidad de enseñanza. Los estudiantes alcanzarían el objetivo final por su *intermediario*. Como los elementos de contenido conceptual, debe reducirse a ser un medio de alcan-

zar un objetivo final, luego general, y no un fin en sí mismo. Está inmerso en el objetivo final, el cual, a su vez, está incluido en el objetivo general. Un objetivo final corresponde a un comportamiento observable, manifestado por el alumno al *término* de su aprendizaje y debe estar precedido de la expresión «al final de la secuencia, el alumno debe», signo de interés y atención hacia el alumno. Ciertos objetivos son obligatorios y otros opcionales. En historia general, aproximadamente un tercio de los objetivos intermediarios y uno solo de los quince objetivos finales son facultativos (MÉQ, 1983, p. 7).

⁴ Siguiendo a Not (1987), la intervención educativa está definida como el conjunto de interrelaciones entre los sujetos, los objetos a aprender y los agentes de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, P. (1977). *Les passages de l'Antiquité au féodalisme*. París: Maspéro.
- ARON, R. (1997). *Introduction à la philosophie politique*. París: Fallois.
- ASTOLFI, J.P. (1994). *L'école pour apprendre*. París: ESF.
- BOURQUE, G. (1998). La nation, l'histoire et la communauté politique, en Comeau, R. et Dionne, B. (dirs.). *À propos de l'histoire nationale*, p. 37-43. Sillery: Septentrion.
- BRAUD, P. (1997). *Sciences politiques 1. La démocratie*. París: Seuil.
- BROSIO, R. (1994). *A Radical Democratic Critique of Capitalist Education*. Nueva York: P. Lang.
- CAMEJO, P. (1976). *Racism, Revolution, Reaction, 1861-1877*. Nueva York: Pathfinder.
- CARITEY, C. (1996). *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique*. Tesis inédita. Sainte-Foy: Université Laval.
- CARR, H.E. (1988). *Qu'est-ce que l'histoire?* París: Découverte.
- CARRETERO, M. y VOSS, J.F. (dirs.) (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- CORON, M. (1997). L'infusion de l'ÉPP au primaire, p. 75-93, en Hrimech, M. y Jutras, F. (dirs.). *Défis et enjeux de l'Éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke: CRP.
- DAUPHINAIS, G. (1994a). *De la préhistoire au siècle actuel*. Montréal: ERPI.
- DAUPHINAIS, G. (1994 b). *De la préhistoire au siècle actuel. Guide du maître*. Montréal: ERPI.
- DELOYE, Y. (1997). *Sociologie historique du politique*. París: Découverte.
- DOISE, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DUMONT, M. (1996). Pour sortir de l'ambiguïté. *Bulletin d'histoire politique*, 5 (1), pp. 16-30.
- ENGEL, S. y OCHOA, A. (1988). *Education For Democratic Citizenship Decision making in the social studies*. Nueva York: Teacher's College Press.
- ÉTHIER, M.A. (2000). Apologie pour une histoire frelatée. *Traces*, 38 (4), pp. 14-17.
- ÉTHIER, M.A. (2001). Où va l'éducation à la citoyenneté? *Traces*, 39 (3), pp. 17-28.
- FINLEY, M. (1985). *L'invention de la politique*. París: Flammarion.
- FRASER, M. y BLOUIN, C. (1985a). *Défis et progrès*. Montréal: HRW.
- FRASER, M. y BLOUIN, C. (1985b). *Défis et progrès. Guide de l'enseignement*. Montréal: HRW.
- GÉRIN-GRATALOUP, A.M. et al. (1994). Situation-problème et situation scolaire en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 25-37.
- GIORDAN, A. (2000). *Apprendre*. París: Belin.
- GOHIER, M. y GUAY, L. (1985a). *Histoire et civilisation*. Outremont: Lidec.
- GOHIER, M. y GUAY, L. (1985b) *Histoire et civilisation. Guide méthodologique*. Outremont: Lidec.
- HANSEN, M. (1993). *La démocratie athénienne à l'époque de Démosthène*. París: Belles Lettres.
- HERMET, G. (1997). *La démocratie*. París: Flammarion.
- HOBSBAWM, E. (2000). *L'ère des révolutions*. París: Complexes.
- HOBSBAWM, E. (1996). *Age of Extremes*. Londres: Abacus.
- JAKUBOWSKY, F. (1971). *Les superstructures idéologiques de la conception matérialiste de l'histoire*. París: EDI.
- LANDRY, R. (1993). L'analyse de contenu, en Gauthier, B.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- (dir.). *La recherche sociale*, pp. 337-359. Sainte-Foy: PUQ.
- LAVILLE, C. (1984). Le manuel d'histoire, en Moniot, H. (dir.). *Enseigner l'histoire*, pp. 77-91. Berna: P. Lang.
- LEBRUN, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'université de Sherbrooke, en Lenoir, Y. et al. (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, pp. 161-180: Sherbrooke: CRP.
- LEBRUN, J. et al. (dir.) (1999). *Tendances actuelles dans l'analyse des manuels scolaires et situation au Québec*. Sherbrooke: Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke.
- L'ÉCUYER, R. (1988). L'analyse de contenu: notion et étapes, en Deslauriers, J.P. (dir.). *Les méthodes de la recherche qualitative*, pp. 49-64. Sillery: PUQ.
- LEE, P. et al. (1995). Progression in Children's Ideas about History. *Progression in Learning*, pp. 50-81. Clevedon: Multilingual Matters.
- LENOIR, Y. (1991). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire, en Gauthier, C. y Saint-Jacques, D. (dirs.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, pp. 130-164. Sherbrooke: CRP.
- LÉTOURNEAU, L. (1996a). *L'histoire et toi*. Montreal: École nouvelle.
- LÉTOURNEAU, L. (1996b). *L'histoire et toi. Guide de l'enseignement*. Montréal: École nouvelle.
- MARTINEAU, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire*. Tesis inédita (didactique). Sainte-Foy: Université Laval.
- MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF.
- MÉQ (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1981). *Sciences humaines. Primaire*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1982a). *Programme d'études. Histoire générale*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1982b). *Programmes d'études: Histoire du Québec et du Canada*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1982c). *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire générale. Devis*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1983). *Guide pédagogique. Histoire générale*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1984). *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1988). *Programmes d'études: Le 20^e siècle*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1991). *Le guide général*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1996). *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Quebec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ (1997a). *L'école, tout un programme*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1997b). *Prendre le virage du succès*. Quebec: MÉQ.
- MÉQ (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Quebec: CSÉ.
- MÉQ (1999). *Le matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire*. Quebec: Gouvernement du Québec, en línea.
- MÉQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Quebec: MÉQ.
- MOLLAT, M. y WOLFF, P. (1993). *Les révolutions populaires en Europe*. Paris: Flammarion.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- MOUGNIOTTE, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris: Cerf.
- NOT, L. (1991). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse: Privat.
- NOVACK, G. (1971). *Democracy and Revolution*. Nueva York: Pathfinder.
- OBER, J. (1998) *Political Dissent in Democratic Athens*. Princeton: PUP.
- PICARD, J.L. (1987). *Images du Canada. Manuel*. Montreal: CÉC.
- ROBY, J. y PARADIS, C. (1995-96). *Enjeux et découvertes*. Montreal: HRW.
- ROBY, J. y PARADIS, C. (1996a, 1996b). *Enjeux et découvertes. Guide d'enseignement*. 2 vol. Montreal: HRW.
- SÉGAL, A. (1990). L'éducation par l'histoire, en Dumont, F. y Martin, Y. (dirs.). *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?*, pp. 241-256. Quebec: IQRC.
- SEIXAS, P. y CLARK, P. (2001). *Murals as Monuments: Students' Ideas about Depiction of «Civilization» in British Columbia*. Comunicación presentada en Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks. Vancouver: UBC.
- STELLA, A. (1993). *La révolte des Ciompi*. Paris: ÉHESS.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montreal: Logiques.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montreal: Logiques.
- TESSIER, C. y McANDREW, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Québec. *Études ethniques au Canada*, 29 (2), pp. 58-81.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: ERPI.
- WATTEL, O. (2001). *La politique dans l'Antiquité grecque*. Paris: Colin.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other un natural acts*. Filadelfia: Temple University Press.
- ZAHORIK, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), pp. 185-196.