

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.

LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (SEA¹), RELACIONES NECESARIAS ENTRE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

Autor: Françoise Audigier

Université de Genève, FPSE

Traducción del francés: Maribel Olivares Palacios

Emma Vacher Olivares

Area de filología francesa.

Universidad Jaén

El tema de este simposio invita a relacionar el currículo escolar y la formación del profesorado. Estos dos temas se cuestionan en todos nuestros sistemas educativos. En este caso, el currículo escolar designa el currículo oficial, formal, aquel que, según diferentes procedimientos, se decreta por las autoridades escolares como ante organizar la labor del profesorado, este currículo se modifica a un ritmo cada vez más rápido. Por su parte, el currículo elaborado por las instituciones de formación también sufre cambios rápidamente, cambios ligados notablemente a la formación del profesorado. La época en la que se llegaba a ser profesor por vocación y donde esta vocación, era determinante y frecuentemente pensada como suficiente, interés por los niños de primaria, interés por los conocimientos enseñados en secundaria, se ha quedado anticuada. Ahora es alrededor de una formación llamada profesional donde se construye el currículo correspondiente. Algunos de nuestros sistemas educativos orientan al alumnado desde el principio de la secundaria tras un aprendizaje común

¹ Utilizo SEA para decir que en una clase, lección, secuencia de enseñanza, no existen relaciones causales absolutas entre la enseñanza y el aprendizaje. El profesorado enseña y los alumnos aprenden, pero no siempre, con poca frecuencia (?), lo que el profesorado ha previsto, y con frecuencia, en algunas ocasiones, es otra cosa muy distinta de lo que se espera...

de la primaria; otros persiguen una formación generalizada para todo el alumnado, hasta al menos los 16 años, final de la enseñanza obligatoria; todos afirman la importancia de las inquietudes ligadas a la formación del alumnado con miras a su inserción social y más concretamente en el mercado laboral. El término de competencias es lo emblemático, aunque resulte ser demasiado sencillo sólo ver en su uso una mera consecuencia del pensamiento económico dominante. Sin embargo, su uso es cada vez más frecuente para designar los objetivos de la enseñanza escolar y aquellos de la formación del profesorado confirman la existencia de tendencias pesadas y profundas que conviene cuestionar. Esta cuestión llama pues a una puesta en contexto en el marco de las evoluciones del mundo y de las sociedades.

Esta cuestión también hace referencia a las formas del uso de este concepto, llamado para nuestras enseñanzas y currículo, que tanto los unos como los otros sean escolares o universitarios de formación del profesorado. El concepto de situación se impone por lo tanto como complementaria al de las competencias. Desde este momento, una orientación esencial de nuestras investigaciones debería orientarse hacia este concepto y hacia las realidades empíricas que designa y que contribuye a construir y a poner en marcha. En efecto, aunque exista investigaciones que estudien las situaciones de enseñanza-aprendizaje, son escasas al menos en el mundo francófono; y son hoy por hoy más necesarias que nunca. Igualmente, son necesarias para la construcción y la aplicación razonada de nuestro currículo, para un mayor conocimiento de las condiciones reales del aprendizaje del alumnado; también son necesarias para distanciar demasiadas opiniones muy poco documentadas y posicionar la enseñanza, especie de evidencias tan necias como simplemente polémicas.

Finalmente, nuestras disciplinas, también están relacionadas de forma específica con este concepto y lo que recubre. Por una parte, los contenidos y las prácticas de enseñanza en historia, geografía y en educación para la ciudadanía, son cada vez más debatidos, incluso tambaleados: historia escolar a pesar de los debates y los conflictos de memorias y con riesgo a limitarse a una educación al patrimonio; geografía escolar que apenas deja lugar a los actores, debates y a los conflictos sociales y territoriales; educación a la ciudadanía dividida entre una transmisión del “vivir juntos” entorno a unos valores pensados como muy conductistas como el respeto y la tolerancia, y la difícil necesidad de afrontar las dimensiones jurídicas y políticas de la vida en sociedad; tres disciplinas o campos disciplinarios que tienen objetivos convergentes y complementarios, y que se esfuerzan en pensar y en construir en colaboración. Los debates que giran alrededor de la nueva ley escolar española votada en el 2006 es testigo de ello. Esta situación nos concierne a todos. Es el signo de nuestras dificultades para pensar y construir el currículo escolar, y partiendo del currículo de formación, que articula de forma satisfactoria la construcción de nuestras identidades

colectivas indispensables para la existencia de nuestras comunidades de ciudadanos, pero también la apertura al mundo y a los otros, un pensamiento que articula presente-pasado-futuro la construcción de herramientas para analizar, comprender e interpretar las realidades sociales vividas, nuestras sociedades, y actuar, la de un sujeto autónomo formado con un pensamiento crítico, etc. No desarrollaré esta dimensión de nuestros debates, enseñanzas y trabajos por haberlo hecho en otro lugar, pero os invito a no olvidar este fondo de interrogaciones y de desestabilización sobre el cual vivimos, pensamos, actuamos. Por otra parte, nuestras disciplinas mantienen (entretiene) una relación particular con el concepto de situación puesto que estudian las sociedades presentes y pasadas, y por lo tanto situaciones vividas por los humanos, situaciones que “realmente” han existido o existen todavía. Hay por lo tanto, un completo juego complejo para analizar con respecto a las diferentes significaciones de este concepto y sus usos teóricos y prácticos.

En la primera parte, me inscribo directamente en el tema de este simposio y presento ciertas características relacionadas con la formación del profesorado de primaria y de secundaria al profesorado de ciencias sociales –historia, geografía, educación a la ciudadanía- apoyándome en dos ejemplos, Ginebra y el cantón de Vaud. Esta presentación explora algunas de las formas donde se ha utilizado el concepto de competencia, y las relaciones que mantiene con el de situación. En la segunda parte, concreto e ilustro las significaciones y los usos de este último concepto tomando como ejemplo principal la elaboración de situaciones de debate en el marco de la educación con un desarrollo duradero. Por un parte, se trata de una investigación que estamos llevando a cabo actualmente en Suiza francesa (romande), por otra parte la llegada masiva de la “educación a”, -a la ciudadanía, al desarrollo duradero, a la salud, a los medios de comunicación, a la orientación, al espíritu de la empresa, etc.-, en primer lugar tiene relación con nuestras disciplinas. Tras haber realizado estas dos exploraciones, la de de los dispositivos de formación, la de la especificidad del concepto de situación en nuestras disciplinas, concluyo esta introducción incluyendo varios temas y objetos de búsqueda para nuestras didácticas.

1 – EJEMPLOS DE USOS DE LOS CONCEPTOS DE COMPETENCIA Y DE SITUACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES –HISTORIA, GEOGRAFÍA, EDUCACIÓN A LA CIUDADANÍA-

En esta primera parte, mi intención no trata de describir al detalle dispositivos complejos y locales, los de Ginebra y del Canton de Vaud, sino de explorar algunos de los usos cuyos conceptos de competencia y de situación son el objeto. Estos usos forman un contexto teórico

e institucional necesario que es necesario conocer para estudiar más concretamente lo que está en el campo de nuestras especificidades disciplinarias. En esta parte comienzo describiendo las principales características institucionales de los dispositivos de formación en estos dos cantones, y, amplío el propósito examinando el uso de las competencias en las intenciones de formación, tras el análisis exponer a continuación los cuatro pilares de la dicha formación. Antes de finalizar con dos ejemplos de objetos estudiados o a trabajar en las situaciones de formación.

En efecto, la llegada de las competencias y de los referenciales de competencias para definir el marco y las intenciones de la formación se presenta, al mismo tiempo, una tentativa de respuesta a unas dificultades, incertidumbres y evoluciones de la profesión del docente, y el enunciado de principios para organizar la dicha formación. Los cambios previstos guardan igualmente una estrecha relación con las reformas curriculares para la enseñanza primaria y secundaria. Finalmente, es el currículo de enseñanza lo que constituye el eje central de la formación de los profesionales encargados de elaborarlo. Este conjunto debe tener consecuencias en las situaciones de enseñanza-aprendizaje aplicados en el aula y en las situaciones de formación que son los “espacios-tiempos-contenido” donde se construyen estas competencias. Los nuevos dispositivos de formación dejan paso a las nuevas dimensiones de la profesión, apoyándose fuertemente en los componentes ya existentes, se observa la cohabitación o las relaciones, difíciles, complejas, conflictivas...entre cuatro campos alrededor de los cuales se organiza lo esencial de la formación: los enfoques transversales (gestión del aula), evaluación, profesión del docente, etc.), las aportaciones de las ciencias llamadas complementarias tales como la psicología, la sociología incluso la historia de la educación, los enfoques didácticos y los periodos llamados de formación práctica. La consulta de los planes de estudio y la distribución temporal de los diferentes tiempos de formación, distribución a la cual ningún dispositivo puede evitar, dan la impresión de una gran fragmentación. Para responder a ello, se añaden situaciones llamadas de integración cuyo objetivo es el de “poner juntos” los diferentes recursos construidos durante la formación. Para finalizar, planteo un desafío más específico de nuestras disciplinas, a saber “el cambio” necesario en la concepción que los estudiantes, futuros profesores, tengan historia, geografía y ciudadanía.

1.1. Principales aspectos del marco institucional de la formación del profesorado en Ginebra y en el Canton de Vaud²

Suiza es un Estado federal compuesto de 26 cantones autónomos en el plano de la educación y de la formación. La situación se desarrolla puesto que algunos cantones se han reagrupado para llegar a un común acuerdo para la formación del profesorado, así como algunos trabajos han comenzado a nivel federal para armonizar las esperas al final de la enseñanza obligatoria en matemáticas, lengua de enseñanza y lengua moderna extranjera, ciencias de la naturaleza (curioso, ¿verdad? ¡No hay nada sobre nuestras disciplinas!). Sin embargo, la autonomía de los cantones resta la regla. De este modo, basándome en los dos ejemplos en los que me apoyo, la escolaridad primaria dura 5 años en el canton de Vaud y 6 años en el de Ginebra. La formación del profesorado de primaria y de secundaria está asegurada en el marco de la Escuela superior pedagógica (HEP Haute école pédagogique) en el canton de Vaud, la cual no tiene un statu universitario estricto consensuado pero entrega diplomas del tipo licenciatura y master; la formación del profesorado de primaria está asegurada en la Universidad, en ciencias de la educación, en Ginebra; aquella del profesorado de secundaria lo es actualmente en un instituto no-universitario específico, al menos hasta la llegada del 2008 en el que se debería abrir un Instituto universitario de formación del profesorado, Instituto que reúne las facultades que dan la formación disciplinaria en las diferentes ramas de enseñanza. La formación del profesorado de primaria actualmente tiene una duración de 4 años en Ginebra, lo que correspondía al título de licenciatura universitaria. Les modificaciones debidas a la puesta en marcha del proceso de Bolonia van a reducir esta formación a tres años, título de bachillerato exigido para ocupar un puesto, duración a la que se le tiene que añadir un año y medio para permitir al profesorado de tener un master y estar en posesión de un título. E la HEP-Vaud, la duración de formación del profesorado de primaria es de 3 años, título de bachillerato igualmente. Hay un vivo debate entre los partidarios de una formación de tres años, partidarios que estiman que es más que suficiente para la primaria, y aquellos que piensan que las evoluciones de la profesión de docente en la primaria exige tener esta formación al nivel de un master³. El reconocimiento de los diplomas de formación en Suiza exige tres años de formación para la primaria.

La formación del profesorado de secundaria comprende dos partes distintas: por una parte una formación académica en las disciplinas escolares enseñadas; esta formación está dispensada en

² Para la formación del profesorado de primaria en la Universidad de Ginebra, Ciencias de la educación, Licenciatura en Ciencias de la educación, segundo ciclo, nota enseñanza. Folleto distribuido a los estudiantes para el año 2007-2008 y otros documentos del autor. Para la formación del profesorado de secundaria en Ginebra, documentos en la web <http://www.edu.ge.ch/dip/ifmes>. Para la formación en la HEP-Vaud, documentos en la web <http://www.hepl.ch/>.

³ La contabilidad relacionada con los diferentes componentes de la formación está hecha en términos de créditos UCTS. Un año equivale a 60 créditos, el bachillerato a 180 créditos, el master con bachillerato más de 90 o 120 créditos según su duración.

las facultades correspondientes, por otra parte una formación profesional dispensada en las instituciones ad hoc. En este caso, sólo me intereso por la dimensión profesional de la formación, la formación disciplinaria siendo igualmente una exigencia profesional. Una larga tradición distingue la formación para la secundaria I (desde el 5º al 9º año de enseñanza en Vaud, desde 6º al 9º en Ginebra) en cuanto a la secundaria II llamada también post-obligatoria (del 10º al 12º). Un movimiento de acercamiento de estas formaciones se está desarrollando a pesar de las dificultades. De modo que en Vaud, el profesorado de secundaria I es contratado con una licenciatura disciplinaria, incluso bi-disciplinario, el profesorado para la secundaria II es contratado con un master disciplinario, con posibilidades de una formación complementaria para enseñar también en secundaria I. No obstante, si la formación llamada académica es más larga para la secundaria II que para la secundaria I, la formación profesional es más larga para la secundaria I que para la secundaria II. Hacemos lectura con efecto probable para una concepción de la profesión del docente que desea que el dominio de la disciplina no sea sólo una condición necesaria, en este punto todo el mundo está de acuerdo, sino también suficiente o casi suficiente, esta concepción es un obstáculo para la profesionalización.

Los planes de formación están compuestos de unidades independientes que designaré a continuación bajo el término de UF (Unidades de formación), sea cual sea la denominación efectivamente retenida por tal o tal institución. Estos UF corresponden a un objeto delimitado y su validez permite al estudiante obtener un cierto número de créditos UCTS. Todas las formaciones conllevan un tiempo de formación práctica, dicho de otra forma una presencia en las clases, presencia dirigida por el profesorado de estas clases. Este tiempo de formación es en algunas ocasiones un componente de ciertas UF, por ejemplo en los UF didácticos y transversales en Ginebra, según la problemática de la alternancia. En otros momentos, notablemente en las fases finales de la formación, esos momentos de formación se realizan en forma de prácticas con responsabilidad. El final de la formación conlleva una memoria, memoria académica para el futuro profesorado de primaria en Ginebra conforme al programa de cualquier licenciatura en ciencias de la educación, memoria profesional para el futuro profesorado de primaria y de secundaria I en Vaud; en ese caso, el futuro profesorado de la secundaria II se dispensará de hacerla, por haber redactado previamente una memoria académica, en el marco de su master disciplinario.

Mas allá del aspecto descriptivo de esta breve presentación, conviene estar muy atento a la hecho de que estos dispositivos combinen de forma compleja intenciones ligadas a la profesionalización de la profesión del docente y en consecuencia a las concepciones que los actores tienen de esta profesionalización, de cualquier modo existen coacciones institucionales puesto que toda enseñanza y toda formación se inscriben siempre en una

realidad material, cultural, social, económica, etc., aquellas tradiciones y sucesiones pertenecientes a los dispositivos anteriores y los actores que trabajaban en ello, etc.

1.2. Competencias, currículo escolar y currículo de formación

En cualquiera de los Estado europeos, más ampliamente en los de la OCDE, los planes de formación y el currículo escolar se enuncia cerca de las competencias. Sin retomar aquí los numerosos trabajos que gira alrededor de este concepto, de sus orígenes y de sus usos, expongo un fragmento del análisis que propone MARIE FRANÇOISE LEGENDRE (2008, 35-36): “En el sentido amplio, la noción de competencias es objeto hoy de definición relativamente consensual. Un saber-actuar fundado en la movilización y la utilización eficaz de un conjunto de recursos, tanto internos como externos. ... Privilegiar el desarrollo de las competencias, se trata en realidad de no disociar los conocimientos que juzgamos pertinente para que el alumno adquiera un tratamiento que se espera y unas situaciones en las cuales (los conocimientos)son llamados a ser movilizados. “

Como otros autores, LEGENDRE asocia de forma necesaria competencias y situaciones, dicho de otra forma, una competencia no es observable como tal sino que su dominio puede ser deducido de la capacidad de un sujeto a movilizar los recursos necesarios para responder o hacer frente a una situación dada. La elaboración y la aplicación de este currículo escolar y de formación basados en las competencias plantean la cuestión del lugar acordado a las situaciones. El uso de las competencias para enunciar estos dos tipos de currículo no apunta, estrictamente las mismas intenciones, igualmente la cuestión de situaciones no es equivalente. Por su parte, el currículo escolar corresponde a varias intenciones que están directamente ligadas a las dificultades encontradas por el profesorado en el ejercicio de su profesión.

Por ejemplo:

- Buscar una respuesta al fracaso escolar y por tanto, al déficit de formación básica de una parte importante del alumnado. Este fracaso está notablemente analizado en términos de distancia entre la vida y la cultura escolar. Las competencias, que están asociadas a situaciones de vida, se ven obligadas a orientar la acción educativa hacia una reducción de esta distancia;
- Ir más allá de la segmentación disciplinaria que es desde hace largo tiempo criticada por distintas partes (pero que tiene sus razones). Las competencias no son a priori disciplinarias puesto que reenvían situaciones de vida, las cuales no son, esencialmente, disciplinarias;
- Invitar a crear situaciones de aprendizaje que recurran más a la iniciativa del alumnado, a su implicación, conforme a diversas corrientes teóricas sobre el aprendizaje tal como el constructivismo.

En este caso, se trata de una cierta forma de responder a los desafíos de la Escuela. No sabríamos ignorar otra corriente, más importante en la secundaria que en la primaria, que busque en una reafirmación calidades, reales, supuestas o fantasmadas, de la Escuela de antes, las soluciones a los desafíos de hoy y de mañana. La transmisión de los conocimientos pensados con frecuencia de forma muy restrictiva, el rechazo a cualquier referencia de teorías de aprendizaje constructivas o el deseo de ver el restablecimiento de la autoridad del profesorado mantienen este punto de vista.

El currículo por competencias es de esta forma recomendado por las instancias tales como la Unión europea, como lo manifiesta, siempre a título de ejemplo, la proposición COM (2005) 548 “Recomendación del parlamento europeo y de consejo sobre las competencias claves para la educación y la formación a lo largo de la vida”. El anexo de esta recomendación retoma y comenta las competencias tales como han sido anunciadas en los textos anteriores:

- comunicación en la lengua materna.
- comunicación en una lengua extranjera.
- cultura matemática y competencias básicas en ciencias y tecnologías.
- cultura numérica
- aprender a aprender
- competencias interpersonales, interculturales y competencias sociales y cívicas
- espíritu de empresa y
- sensibilidad cultural.

Considero necesario un análisis del contenido dado a cada una de estas competencias aunque sólo apunte las tres primeras correspondientes a disciplinas escolares presentes en nuestros sistemas educativos. Cada uno los reconoce fácilmente. Corresponden también a los dominios dirigidos por el proyecto Harnos de lo cual dije anteriormente lo importante que era par Suiza. En cuanto a las cinco siguientes, interpretamos una amplia heterogeneidad. La 4ª y la 5ª pueden ser dirigidas por todas las disciplinas. La 5ª y la 7ª apuntan actitudes generales; de esta forma la 7ª apunta a la vez a “una comprensión general de los mecanismos de la economía” y la introducción o la afirmación, en las prácticas escolares, situaciones en las que los alumnos están invitados a tomar iniciativas, construir proyectos, etc. En cuanto a la 6ª y la 8ª, entendemos un conjunto de aptitudes, conocimientos, actitudes muy heterogéneas. La acumulación de todo lo que convendría permitir construir a los alumnos representa un tipo de retrato ideal del ciudadano de mañana. Sin embargo, estas competencias 6 y 8 conciernen directamente nuestras disciplinas. Desde este momento el problema se plantea: habría que organizar el currículo a partir de las disciplinas existentes, las cuales estructuran principalmente la Escuela en Europa? Esto es posible, incluso evidente, para las competencias

de la 1 a la 3. o bien habría que organizar este mismo currículo a partir de las competencias que son necesarias para construir? La estrategia de estas competencias en condiciones reales de funcionamiento de nuestros sistemas educativos no está presente en estos textos. Tendría que verse la aplicación del principio de subsidiaridad tan a menudo halagado, con la idea positiva de responsabilidad y autonomía incrementada de los actores, o la expresión de imposibilidad para hacer frente a las dificultades de esta estrategia, tipo de demisión de las autoridades escolares?

Si ahora me centro en la formación del profesorado, el enunciado de los objetivos de esta formación en términos de competencias y reunión en unos referenciales están directamente ligados al movimiento de estrategia de la profesión del docente. Aquel para la formación en la enseñanza primaria en Ginebra son 12⁴:

- dominar y ejercer la profesión de docente
- reflexionar sobre su práctica, innovar, formarse
- dominar las disciplinas para enseñar y sus didácticas
- servirse de las ciencias humanas y sociales como base de análisis de las situaciones educativas complejas
- asumir la dimensión educativa de la enseñanza
- concebir, construir y administrar situaciones de aprendizaje y de enseñanza
- tomar en cuenta la diversidad del alumnado
- asumir las dimensiones relacionales de la enseñanza
- integrar un componente ético en la práctica cotidiana.
- Trabajar en equipo y cooperar con otros profesionales
- Servirse con buen propósito de las tecnologías
- Mantener una visión crítica y autónoma de los conocimientos

Aquel para el profesorado formado en la HEP Vaud, sea cual sea el nivel de enseñanza, son 11⁵ :

- actuar como profesional crítico con conocimientos y cultura
- comprometerse (implicarse) en una actitud individual y colectiva de desarrollo profesional
- actuar de forma ética y responsable en el ejercicio de sus funciones
- concebir y animar situaciones de enseñanza y de aprendizaje en función de los alumnos y del plan de estudios
- evaluar la progresión de los aprendizajes y el grado de adquisición de los conocimientos y de las competencias del alumnado

⁴ *Facultad de ciencias de la educación, licenciatura en ciencias de la educación, segundo ciclo, nota enseñanza.* Folleto distribuido a los estudiantes para el año 2007-2008.

⁵ HEP Vaud, Formación del profesorado, Referencial de competencias profesionales. En la web de la HEP, consultado el 16 de enero 2008.

planificar, organizar y asegurar un modo de funcionamiento del aula favoreciendo el aprendizaje y la socialización del alumnado
adaptar sus intervenciones a las necesidades y a las características del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, de adaptación o una minusvalía
integrar las tecnologías de la información y de la comunicación con la finalidad de preparar y guiar actividades de enseñanza y de aprendizaje, gestión de la enseñanza y de desarrollo personal
trabajar para la realización de los objetivos educativos de la escuela con todos los copartícipes relacionados
cooperar con los miembros del equipo pedagógico par la realización de tareas que favorezcan el desarrollo y la evaluación de las competencias señaladas
comunicar de forma clara y correcta en los diversos contextos ligados a la profesión del docente

Más allá de las formulaciones poco diferentes, estos dos referenciales demuestran la complejidad creciente de la profesión, de la ampliación de las competencias esperadas del profesorado, de los efectos del movimiento de profesionalización (formación) de la profesión de la que ya he mencionado la fuerza y la importancia. El profesor ya no es una persona que tan sólo “sabe”, conoce los objetos que enseña, sino un profesional cuyas tareas no se limitan a la transmisión de sus conocimientos.

Por una parte, observo que estos dos referenciales de formación no tienen ninguna correspondencia con las competencias enunciadas para el currículo escolar, por otra parte veo que las diferentes competencias no reenvían tan claramente como en el caso escolar a unas disciplinas identificadas, y finalmente que el dominio de conocimientos, enunciados como tales, ya no es el objetivo de la enseñanza; los conocimientos ya no son primordialmente transmitidos en el marco de disciplinas claramente e históricamente enunciadas, evaluadas a través de unos ejercicios y unos problemas escolares clasificados y diferenciados en estas mismas disciplinas; se trata de recursos cuyo dominio permite al sujeto hacer frente a una situación dada o a una familia de situaciones. Mientras que la formación tiene por primer objetivo la puesta en marcha del currículo, programas y planes de estudios escolares en vista al éxito del alumnado, sería interesante estudiar el camino seguido por las competencias entre estos dos niveles, formación profesional, enseñanza escolar. A reserva de una investigación más amplia, emito la hipótesis según la cual las competencias llegaron primero en la formación antes de “descender” hacia la enseñanza. Habría en este caso un elemento de explicación en cuanto a la articulación en ocasiones delicada de estos dos niveles.

1.3. Lista de referenciales de competencias, programas e itinerarios de formación.

La transformación de las intenciones de la formación escolar y profesional que se expresa por el uso de las competencias; expongo ahora las formas cuyas competencias señaladas están

incluidas en los programas e itinerarios de formación.. al menos dos lecturas de estos programas son posibles: aquella que sólo recoge los enunciados de los textos difundidos por las instituciones, aquellas que destacan ciertas continuidades en estos programas. Me limito a unos ejemplos.

En Ginebra, la formación del profesorado de primaria está dividida en cinco campos de formación:

- Unidades centradas sobre la didáctica de las disciplinas – ED
- Unidades centradas sobre el enfoque transversal – EAT
- Unidades centradas sobre las herramientas y métodos de trabajo y de investigación – EO
- Unidades de integración del conocimiento, competencias profesionales y desarrollo de la persona – EI
- Unidades de prácticas bajo responsabilidad (tuteladas) – ES

En la HEP-Vaud, el itinerario de formación para la secundaria I está formado por tres conjuntos:

- Formación en ciencias de la educación
- Formación práctica
- Formación didáctica

Estos tres conjuntos recogen aquellos que estructuran la formación para la enseñanza primaria presentada según las rúbricas que indican otra forma de pensar esta formación:

- Profesión docente
- Concepción, conducta y regulación de la enseñanza y del aprendizaje
- Gestión del aula

Para la enseñanza primaria, se ha añadido en la última rúbrica: “relación con los compañeros”. Las didácticas están en la última rúbrica bajo el título de “Evaluación, regulación y diferenciación” o “Desarrollo del niño”. En cuanto a UF ordenadas bajo “la profesión docente” se lee “Ciudadanía, género y aproximaciones interculturales”.

Si examinamos más al detalle títulos de las UF y los contenidos de formación, otra lectura distingue cuatro grandes tipos de enfoques presentes en distintas partes;

- enfoques didácticos que hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje del conocimiento y competencias disciplinarias;
- enfoques transversales que se ocupan de los objetos y de las actitudes profesionales supuestamente comunes para el profesorado, los de secundaria sea cual sea su disciplina
- aportaciones de las disciplinas contributivas de las ciencias de la educación, sociología, psicología o historia, por ejemplo
- periodos de formación práctica

Las diferentes didácticas están directamente copiadas de las disciplinas escolares, en Ginebra en la primaria, la distribución entre estas didácticas es proporcional en su lugar en los horarios escolares. De esta forma, la didáctica de la historia y la de geografía se enseñan durante un semestre en Ginebra, por un equivalente de 3 créditos cada una. Esto corresponde a unas 14 semanas de las cuales dos veces cuatro semanas en las aulas, es decir 10 semanas universitarias con cada una 1h30 a 2 horas de clase para cada disciplina. Prefiero dejar que cada uno mida la amplitud de la tarea para los formadores universitarios. En Lausana, los didácticos de las ciencias humanas, que agrupan historia y geografía, tiene un valor de 8 créditos en el primer año y 4 en el segundo, es decir en conjunto dos veces más que en Ginebra. La autonomía de las instituciones de formación juega aquí su papel.

Las UF de las aproximaciones transversales tienen temas muy variados, desde la profesión del docente y del ingreso en la profesión hasta la evaluación, la gestión del aula, etc. En Ginebra, estas UF se completan por otras, tales como UF centradas sobre cuestiones de ética, sobre el uso de nuevas tecnologías, o incluso UF centradas en la investigación puesto que, hasta este año, los estudiantes debían realizar una memoria de investigación de tipo académico. En la HEP-Vaud, existe una iniciación a la investigación en educación encaminada hacia una memoria profesional para el futuro profesorado de primaria.

La elaboración de los planes de formación y su puesta en marcha han dado lugar a negociaciones con frecuencia difíciles entre los profesionales de la didáctica que consideran que el centro de la profesión del docente es la aplicación de situaciones que permitan al alumnado construir conocimientos disciplinarios, y están los partidarios de las aproximaciones transversales que ponen por delante la complejidad de la profesión del docente, las nuevas competencias que se le asignan (otorgan) y el hecho de que algunas herramientas como aquellos ligados a la evaluación por ejemplo, son necesarias para todas las disciplinas. Como profesional de la didáctica, unas prácticas como la evaluación que se acaba de citar son primeramente disciplinarias. El profesor evalúa en primer lugar conocimientos, en el sentido amplio del término, contruidos en unas enseñanzas disciplinarias. La solución deseable sería naturalmente que, sobre numerosos objetos, los formadores en didácticas y los formadores en aproximaciones transversales colaboren. Aunque, además de ciertos recelos recíprocos, nuestras instituciones no están hechas para ello. En particular el cálculo de las obligaciones profesionales estipula siempre que las horas de formación se atribuyen individualmente para un grupo dado. El periodo actual de restricción de los presupuestos no es favorable sea cual sea la evolución en ese sentido.

La separación que caracteriza las relaciones entre las aproximaciones didácticas y las aproximaciones transversales, igualmente se observa entre las didácticas (por ellas mismas). Es cierto que una tal situación reproduce lo que ocurre en la experiencia escolar del alumnado; de hecho, ser alumno es, sobre este tema, pasar toadas las horas o casi, de un objeto de aprendizaje a otro, de una disciplina a otra. Mientras que la lógica de las competencias invitaría a poner en marcha dispositivos de formación que se apoyen en situaciones profesionales donde la complementariedad de los recursos sea necesaria para hacerle frente, las separaciones reproducidas aquí auguran mal que sean necesarias las colaboraciones⁶. Esta lógica debería igualmente tener unas consecuencias en las prácticas de validación de la formación. Sin embargo, entre los cuatro tipos de aproximaciones señaladas más arriba, existe uno que se le escapa a esta separación, se trata de los periodos de formación práctica. En efecto, estos están con frecuencia relacionados con los enfoques transversales y didácticos, ciertamente cada uno por su lado, pero siempre con el objetivo de tener en cuenta que la experiencia y el análisis hagan de unas prácticas un incentivo esencial de la formación. Aquí se encuentran implicados y puestas en prácticas las temáticas de la alternancia y del “praticien réflexif” (el que realiza práctica de forma reflexiva)

1.4. A título de ejemplos, dos desafíos para nuestras formaciones.

Para finalizar este muy rápido panorama de algunos aspectos de la formación del profesorado en los cantones de Ginebra y de Vaud, examino, siempre brevemente dos desafíos para nuestras formaciones. El primero es común a todas las órdenes de enseñanza y a todas las disciplinas. Sitúo el segundo más específicamente para las disciplinas de ciencias sociales lo que lo inscribe en transición con la segunda parte de este texto.

1.4.1. La fragmentación: una respuesta posible, la integración

No es necesario insistir mas antes sobre la impresión (y la realidad) de fragmentación que dan la lectura del currículo de formación y la práctica por ella-misma. Esta fragmentación está naturalmente inscrita en toda experiencia profesional y humana; ésta siempre se enfrenta con el paso del tiempo, ante la necesidad en la que cada uno está constantemente eligiendo y ante la imposibilidad correlativa de no poder nunca tenerlo todo en cuenta al mismo tiempo, más aún de forma razonada. Considerando este límite, las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, aquellas que los estudiantes observan, aquellas que ponen en marcha, son por lo general consideradas como momentos privilegiados donde el profesor está invitado a movilizar una pluralidad de recursos, sobre todo aquellas que se construyen en diferentes

⁶ Mas modestamente que la toma en cuenta plural de situaciones de enseñanza como objeto de formación, las colaboraciones entre formadores puede también referirse a objetos más limitados. Un ejemplo entre didáctico de la lengua francesa y didáctico de la historia se tienta en Ginebra con respecto al relato (AUDIGIER et RONVEAUX, 2007).

tiempos y por las diferentes temáticas de la formación. Esta relación entre las situaciones complejas y los recursos profesionales se ocupa en las UF llamadas de integración. Por lo tanto, según el dispositivo para la formación del profesorado de primaria en Ginebra:

En el itinerario de la licenciatura, las unidades de formación se centran a veces en diversos aspectos del trabajo docente con respecto a las didácticas de las disciplinas y a los aspectos más transversales. Para aprender, se trata de aceptar separar las diferentes facetas de la profesión, para observarlas mejor a través de las lentes, disciplinas diferentes; pero en el actuar profesional, no hay desacuerdo, el profesor debe movilizar el conjunto.

Estas unidades "...tienen como finalidad reunir, relacionar, situándolos, las diferentes aproximaciones de la formación para abordar la profesión en su globalidad, su complejidad". En una primera acepción, la integración llama al análisis de las situaciones, en este caso aquellas que los estudiantes han vivido con títulos diferentes en el momento de sus tiempos de terreno. Desde otro punto de vista sería considerar la integración como el lugar y el medio donde se construiría, en la profesión y en los actos profesionales, una especie de punto de vista "meta", juntando, unificando todos los recursos, conocimientos, experiencias, hallados durante la formación. Esta forma de ver es ilusoria; la aprensión de la totalidad se quedaría en un mero sueño, un horizonte, jamás se produce. Una tercera forma, la segunda si eliminamos la anterior, consiste en poner a los alumnos en situación de elaborar y de dirigir un proyecto complejo. Ya no se trata de volver a situaciones vividas y de analizarlas desde diferentes puntos de vista, esforzándose a articularlos, sino de movilizar recursos variados para construir lo nuevo. Por lo tanto, que las dos formas aquí tenidas en cuenta, pidan las dos, un apoyo razonado sobre el concepto de situación, ya sea la que se ha vivido en una clase o incluso en un momento de formación, o bien aquella que convenga iniciar o desarrollar. Finalmente sea cual sea la solución tenida en cuenta, la integración conlleva una fuerte dimensión de reflexión que la sitúa correctamente en el paradigma del "praticien réflexif".

1.4.2. Las concepciones que nuestros estudiantes tienen de nuestras disciplinas: un cambio necesario

El último tema que trataré aquí nos acerca a lo que es más específicamente disciplinario en nuestra profesión de docente-investigador. Aunque no se pueda documentar de forma precisa este último tema, diversos cuestionarios propuestos por unos formadores ya sea en Francia como en Suiza francesa (romande), manifiestan esta cuestión relativa a las concepciones que nuestros estudiantes tienen de nuestras disciplinas, historia, geografía y educación a la ciudadanía. Aquí debemos interrogarnos una diferencia planteada como importante entre el profesorado de primaria y los de secundaria. En efecto los primeros son de índole general y

normalmente no han continuado su formación académica en nuestras disciplinas. Sus conocimientos disciplinarios corresponden por tanto a lo que tenemos derecho a esperar de un alumno que finaliza con éxito sus estudios secundarios. Los segundos tienen una formación académica respaldada por un diploma. Ni la formación equivalente al final de la secundaria, ni la formación universitaria en una disciplina, garantizan que los futuros profesores tengan la o las disciplinas que ellos enseñen, una concepción que llamaría abierta. Una tal concepción descansa en gran parte sobre una dimensión epistemológica, dimensión indispensable que distancia el conocimiento, lo considera como una producción históricamente, socialmente y lingüísticamente construida. Es una base necesaria para una reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje de nuestras disciplinas y para la elaboración de situaciones renovadas.

La formación disciplinaria universitaria no es una condición suficiente, cuando se solicita como para la secundaria. La formación para el profesorado primario se afronta no sólo a una concepción realista y poco crítica de nuestras disciplinas y a una ignorancia de sus formas de pensar, sino también sencillamente a un fuerte déficit de conocimientos de historia, conocimientos sobre el pasado de nuestras sociedades. Estas concepciones se consolidaron a lo largo de la experiencia escolar. Lo que sabemos hoy de esta experiencia para un elevado número de alumnos incita a una gran prudencia. De modo que, en la encuesta que hemos realizado acerca de la enseñanza de la historia a los alumnos del ciclo, secundario I 12-15 años, estos oponen en su gran mayoría las actividades que prefieren a aquellas que viven con más frecuencia en la clase de historia. Los más apreciados están por orden: ver (vídeos, películas), debates, salir a hacer visitas, las actividades autónomas y de grupo; las más frecuentes son, siguen por orden: leer, actividades enmarcadas, escuchar, escribir; liste que encontramos en un orden un poco diferente entre las menos apreciadas. Nos queda por saber como aquellos que llegarán a ser profesor tendrán en cuenta esta experiencia; ¿buscarán organizar su enseñanza alrededor de actividades que ellos mismos prefirieron o llegarán a ser en el transcurso de su formación partidarios de una enseñanza más formal y más sistemática? Formulada de esta forma, una tal alternativa parece sencilla. Pero, está igualmente mal planteada. En efecto, nuestras disciplinas son disciplinas donde los conocimientos declarativos, los “conocimientos que...” son importantes y se puede también interpretar la permanencia de una enseñanza que da privilegio la transmisión de conocimientos como la manifestación de una “resistencia” de los llamados conocimientos. El debate queda abierto.

Otros elementos de reflexión se aportan por las respuestas obtenidas a diversos cuestionarios que numerosos formadores someten a sus estudiantes al inicio de sus UF. Por ejemplo, en varias ocasiones he sometido a un cuestionario de ese tipo a los futuros profesores de

primaria. Entorno (con frecuencia en el sentido de lo que está alrededor igual que lo comprende el plan de estudio de Ginebra para la primaria) población, relieve, territorio, espacio y climat, todos ellos están en una lista de 23 palabras las más asociadas a la geografía, mientras que las más rechazadas son concepto, modelo, poder, dinámico, eje, términos que situaban decididamente la geografía y su enseñanza como una ciencia social, relacionada a conceptos y a modelos de análisis. Una de las posturas de la formación es pues la modificación de estas concepciones, modificación necesaria para articular una epistemología de la disciplina escolar que sea del tipo constructivo con la invención y la elaboración de situaciones de enseñanza y aprendizaje coherente con esta epistemología. Una de las vías utilizadas con frecuencia es poner situaciones de formación que esté en un informe de homotecia con las situaciones propiamente escolares. El examen de la pertinencia de una tal orientación sobrepasan los límites de este texto. Sin embargo, ante cualquier examen en ese sentido, es importante aclarar por muy poco que sea este concepto de situación integrando lo que es específico de nuestras disciplinas. La segunda parte de este texto introduce esta tentativa.

2- UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN A POTENCIAR: EL ESTUDIO DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DE SITUACIONES DE FORMACIÓN

Después haber trazado los principales aspectos de la formación del profesorado en los cantones de Ginebra y Vaud, cantones tomados como ejemplos para ilustrar ciertas tendencias de fondo de las evoluciones actuales de esta formación, introduzco una reflexión más sistemática sobre el concepto de situación. En efecto, está relacionado intrínsecamente con el de competencias, del que acabo de subrayar la importancia. Sin embargo, si las instituciones anticipan referenciales de competencias y publican etapas de formación acompañados de textos descriptivos más detallados acerca de los contenidos de UF correspondientes, todos estos textos se quedan atenuados sobre las situaciones. Es lo mismo para el currículum escolar. La significación dada a este concepto permanece, para lo esencial, en el sentido común de la profesión, para saber en todo momento, todo “espacio-tiempo” consagrado a la enseñanza y al aprendizaje de un objeto, sea cual que sea, que la situación sea escolar en el propio sentido del término, o de formación. No obstante, quedarse en eso sería desconocer los trabajos de los expertos en didáctica que utilizan el concepto desde hace mucho tiempo. Aún más, la importancia que adquiere en relación con las competencias necesita explorarlo de nuevo. Mi intención, aquí, es proponer algunas etiquetas, distinciones y referencias, a fin de elaborar una manera de pensar en ello y usarlo que tenga en cuenta la especificidad de nuestras

disciplinas. Lo que propongo es un esbozo para una construcción en curso de elaboración, esbozo que someto a debate.

Para eso, comienzo recordando los principales ejes de las formalizaciones de las que “situación” ha sido objeto en didáctica de las matemáticas y en didácticas de las ciencias de la naturaleza. Estas formalizaciones han sido las primeras elaboradas en el campo de las didácticas y han constituido las referencias esenciales que los expertos en didáctica de las ciencias sociales, así como los formadores y una parte de los profesores de nuestra disciplina, han utilizado.

La interrogación sobre estos usos y sus fundamentos epistemológicos me lleva a distanciarlos de nuestras disciplinas, y a estudiar y construir el juego y las relaciones que existen entre los diferentes significados de este concepto. Este esbozo finaliza con una conclusión que abre algunas orientaciones para investigaciones a desarrollar. A lo largo de este recorrido, me apoyo, como lo he anunciado en mi introducción, en una investigación que dirigimos actualmente en Suiza francesa (romande), sobre la contribución de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación al desarrollo durable. He, así pues, de exponer previamente las principales orientaciones de este trabajo⁷.

2.1 De antemano: las principales orientaciones de la investigación contribución del profesorado de ciencias sociales –historia geografía, ciudadanía– a la educación al desarrollo durable

Desde hace algunos años, la educación al desarrollo durable (EDD) forma parte de los objetos y de las preocupaciones que el profesorado debe integrar en sus enseñanzas. Que sea en Suiza o en Francia, por tomar solo estos dos ejemplos, las autoridades políticas y escolares resaltan esta educación, especialmente en torno de los imperativos contenidos en las Agendas 21. Del análisis de los orígenes y de las bases de esta educación se desprenden varias características:

La educación al desarrollo durable es la heredera de dos corrientes pedagógicas: la educación del medio ambiente y la educación al desarrollo. De la primera, se ha hecho cargo generalmente el profesorado de ciencias naturales; de la segunda tiene una connotación más social relacionada con el subdesarrollo y el tercer mundo; de ella se ha hecho cargo más bien el profesorado de geografía, incluso el de historia o de economía. Aunque el desarrollo durable haya sido construido al encuentro de tres dimensiones de igual importancia, lo económico, lo social y lo medioambiental, es la última dimensión la que se toma en cuenta con más

⁷ Algunos documentos relativos a esta investigación están disponible en el sitio web del equipo ERDESS citado previamente.

frecuencia. El profesorado de ciencias naturales se implica de nuevo en la educación al medioambiente. Esta primicia tiene como consecuencia la prioridad acordadas generalmente a las cuestiones medioambientales, concebidas primeramente como relevantes de una naturaleza y de recursos llamados naturales que hay que proteger, conservar, etc.;

Los desafíos planteados por el desarrollo durable son, finalmente, de orden político. Es decir, que su solución, si la hay, desembocan de decisiones colectivas, debatidas en el espacio público de nuestras sociedades democráticas;

Para elaborar estas decisiones, para construir, comprender y analizar estos desafíos, los investigadores, los políticos, pero también los ciudadanos, movilizan conocimientos procedentes de diferentes ciencias sociales, de diferentes esferas de la vida, tal como nuestra cultura las distingue, económica, política, social, cultural;

A partir de entonces la EDD interesa en primer término las enseñanzas de ciencias sociales, geografía y ciudadanía, para permanecer en el núcleo duro de las disciplinas enseñadas.

Plantear eso al principio de la reflexión no prejuzga la elección de las problemáticas, de los contenidos y de los métodos en el cotidiano de las clases. Las intenciones y los objetivos de la EDD son explícitamente dirigidos hacia competencias sociales, yendo de comportamientos reputados, coherentes con las orientaciones del desarrollo durable, a la construcción de un punto de vista crítico sobre el conjunto de estas orientaciones, desde su implicación hasta las maneras en que se ha tomado en cuenta. Existen dos formas extremas de pensar las relaciones entre la EDD y las disciplinas escolares: ya sea, enunciamos primeramente las intenciones y competencias a construir en el marco de la EDD, y elegimos lo que, en las disciplinas escolares, permite responder a estas intenciones y construir estas competencias, después situamos SEA que son susceptibles de favorecer la construcción de estas competencias; ya sea, nos situamos dentro de tal o tal disciplina, subrayamos lo que es susceptible de contribuir a las competencias relacionadas a la EDD e implantamos SEA que queden en la lógica, los contenidos y los métodos disciplinarios. Entre estos dos extremos, todos los intermediarios son posibles.

Además, la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria se diferencian entre generalistas y especialistas. Tenemos que admitir que la geografía escolar se ofrece, desde hace mucho tiempo, como accesible a numerosos conocimientos que permite describir, analizar, comprender el mundo contemporáneo, sin que los conocimientos económicos, jurídicos y políticos, sociales y demográficos, culturales y técnicos, den lugar a un análisis riguroso y a

una introducción controlada. La historia y la educación para la ciudadanía incluyen estos diferentes conocimientos sin dominarlos más.

Finalmente, recuerdo que las orientaciones de acción y las decisiones a tomar en la perspectiva del desarrollo durable no son “disciplinarias” o “científicas” sino políticas. Unas y otras ponen en juego la diversidad de opiniones, de conocimientos, de creencias, de intereses... diversidad que es emblema de nuestras sociedades modernas y que gobiernan nuestros regimenes democráticos. El lugar de los actores es un desafío mayor para nuestras disciplinas. La geografía tiene a menudo dificultades para integrarlas; la historia lo hace, pero, en su preocupación explicativa, tiende a dejar de lado lo imprevisto y la casualidad, así como la libertad y la decisión; en cuanto a la educación para la ciudadanía también tiene dificultades para hacer sitio a los conflictos y a los desacuerdos de nuestras sociedades contemporáneas, y tiende, a menudo, a refugiarse en un aprendizaje de algunos principios del vivir juntos y del funcionamiento de las instituciones. Eso no significa que los “conocimientos” son de poca importancia. ¡Evidentemente no! Eso significa que no podemos hacer creer a los alumnos que las decisiones que les conciernen, que han de tomar solos o colectivamente, son los frutos de un uso razonado de conocimientos estables y universales. Una concepción antigua querría que el rol de la Escuela se limite a la transmisión de tales conocimientos, y deja a cada individuo el cuidado, la libertad, de hacer uso de ello en su vida. Además de la ilusión de un conocimiento estable y universal, esta concepción reposa también en las creencias, según la cual más conocimientos razonados se traducen en comportamientos, elecciones, actitudes, más razonados también. La experiencia de estos últimos siglos invita a la modestia.

Varias investigaciones⁸ no están de acuerdo con la continuidad entre los conocimientos escolares y los comportamientos y decisiones sociales. Dicho de otra forma, frente a una “cuestión social viva”, una cuestión de actualidad⁹, los alumnos no movilizan estos conocimientos; movilizan, en lo esencial, conocimientos de sentido común, recogidos aquí o allí. Esta ausencia no significa que los conocimientos escolares no jueguen ningún rol, por ejemplo, como estructura de recepción para las informaciones recibidas por otro lado, en el momento de la entrevista o de otro modo de selección de opiniones y de razonamientos sobre la actualidad, ellos no hacen referencia, o hacen poca, a estos conocimientos. Apoyándose en esta constatación, nuestra investigación se fundamenta en la problemática “du détour et du retour” (de rodeo y de vuelta). Partiendo de una situación social en fuerte relación con tales o tales aspectos del desarrollo durable, nuestras enseñanzas ponen a los alumnos en situación de efectuar un rodeo por los conocimientos y las competencias disciplinarias consideradas útiles

⁸ Por ejemplo, TUTIAUX-GUILLON dir., 2001.

⁹ Ver LEGARDEZ et SIMMONEAUX dir., 2004.

o necesarias para comprender esta situación, decidir, etc.; luego, una segunda situación, diferente a la del rodeo, dedicada a los aprendizajes explícitos y concebidos como suficientemente alejada de los ejercicios escolares habituales, ofrece a los alumnos la ocasión de movilizar estos conocimientos y competencias. Esta movilización implica una vuelta a los conocimientos que los alumnos han construido en situaciones sociales y sobre objetos más próximos de la vida. En un primer tiempo, el trabajo de investigación consiste pues en identificar o en elegir los conocimientos y competencias que son útiles, para construir y poner en obra las situaciones escolares correspondientes, situaciones de enseñanza aprendizaje primeramente, situaciones desplazadas después.

Sin zanjar definitivamente una u otra manera de abordar las relaciones entre EDD y disciplinas escolares, un análisis de conjunto de estas relaciones pone en evidencia algunos temas esenciales a trabajar, tales como, por ejemplo: las escalas temporales, espaciales y sociales¹⁰; los actores y la diversidad de intereses, etc.; las condiciones políticas, jurídicas y éticas de la decisión; la concepción de las relaciones entre naturaleza y sociedad; la dimensión temporal y las relaciones pasado, presente y futuro; la toma en cuenta del riesgo y de lo incierto, etc. Es en torno a y para la construcción de estos temas que SEA son elaborados y conducidos. En cuanto a las situaciones de “vuelta”, hemos elegido situaciones de debate. Por un lado, la participación en el debate público forma parte de las competencias del ciudadano, por otro lado, toda una corriente de investigación se interesa hoy en el debate y la argumentación; en fin, un debate, incluso en clase, pone a los alumnos en una situación desplazada en relación a las situaciones escolares habituales y es más propicio a la expresión de sus puntos de vista personales y de su argumentación¹¹.

A lo largo de esta rápida presentación, ya he hecho un amplio uso del término de situación y el lector habrá rápidamente identificado el hecho de que ese término no designa siempre las mismas realidades. Esto necesita pues un mínimo de aclaración. No obstante, antes de proponerlo, me paro un instante sobre las significaciones y el uso de este concepto en las didácticas de las matemáticas y de las ciencias naturales, y, posteriormente, en las nuestras.

2.2 Enfoque del concepto de situación en las didácticas de las disciplinas

El concepto de situación es familiar a numerosos expertos en didáctica¹². Esta familiaridad no impide una gran variedad de usos y de significaciones según las disciplinas y según las corrientes de investigación. La elaboración más conseguida viene de la didáctica de las

¹⁰ Ver AUDIGIER 2004 et AUDIGIER 2006.

¹¹ AUDIGIER 2000, TOZZI & ETIENNE 2004, SIMMONNEAUX 2001.

¹² Para una presentación sintética, ver el artículo correspondiente en REUTER (ed) 2007.

matemáticas y se apoya en los trabajos de GUY BROUSSEAU, que ha formalizado una teoría conocida con el nombre de teoría de las situaciones didácticas (BROUSSEAU 1981). En una significación corriente, una situación de enseñanza y aprendizaje en la escuela, designa todo momento en el que, en una clase, un profesor coloca cualquier dispositivo supuesto presentar aprendizajes en los alumnos. Las referencias constructivas y epistemológicas sobre las que los expertos en didáctica de las matemáticas y de las ciencias se apoyan, conducen a rechazar, salvo excepción, una enseñanza de simple comunicación de un conocimiento por el profesor, en beneficio de la “devolución” de un problema, poniendo al alumno en situación de operar un salto cognitivo que se traduce por la construcción de un conocimiento necesario para resolver el problema planteado. DUPIN et JOHSUA (1993) presentan los mismos cuatro tipos de situaciones distinguidos por Brousseau, topología que distingue diferentes momentos en la enseñanza de una noción según el contenido y la intención de cada uno:

las *situaciones de acción* en las que el problema llama a una acción, una producción del alumno fundadas en un modelo implícito.

Las *situaciones de formulación* permiten la puesta en práctica de modelos explícitos, de lenguajes y donde el conocimiento tiene una función de justificación de las acciones y de control.

Las *situaciones de validación* en las que se aplican mecanismos de prueba, y donde el conocimiento tiene por función establecer estas pruebas, de discutir las o rechazarlas.

Las *situaciones de institucionalización*...en las que el conocimiento tiene una función de referencia cultural.

Adelantando la resolución del problema, la situación-problema¹³ se ha vuelto “emblemática” de las didácticas de las matemáticas y de las ciencias naturales, y se han difundido ampliamente en otras disciplinas. Sin ignorar la diversidad de los enfoques en que es objeto, importa observar que está relacionada a menudo a la idea de obstáculo y de objetivo-obstáculo (MARTINAND 1986) en filiación directa con la obra de Gaston Bachelard y el concepto de ruptura epistemológica según el cual el conocimiento científico se construye contra el sentido común. Los trabajos sobre y con la situación-problema también han movilizado otras referencias tales como las representaciones sociales (Moscovici, 1967-1976) o el conflicto socio-cognitivo (DOISE & MUGNY, 1981). Sobre este fondo común, ciertos autores matizan más o menos intensamente estas referencias oponiéndose a su uso demasiado sistemático.

¹³ Ver FABRE 1999.

2.3 El concepto de situación en las didácticas de las Ciencias Sociales

Más allá del primer sentido, el más utilizado, como testimonian frecuentemente los textos descriptivos de UF en las instituciones de formación, el término de situación-problema ha conocido un cierto éxito en nuestras didácticas. Es necesario distinguir un uso relacionado directamente con las prácticas de enseñanza y un uso en la investigación. Resumo el uso práctico más frecuente en torno a un tipo de modelo de una “buena” situación didáctica: a menudo introducido por un momento de discusión en torno a un documento destinado a motivar al alumnado, el objeto a estudiar es después enunciado bajo forma interrogativa; el profesor interroga a los alumnos para conocer las representaciones que tienen del objeto sobre el cual van a trabajar; la comparación entre estas comparaciones y el conocimiento a construir permite identificar obstáculos a esta construcción; el trabajo propuesto al alumnado permite, en principio, el paso de este obstáculo. Este modelo se vuelve a menudo dogmático, abandonando las interrogaciones que provoca, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico. Del lado de la investigación, los trabajos que han explorado este concepto son poco numerosos. El más importante es sin duda el realizado en torno al concepto de nación en los años 90 (GUYON, MOUSSEAU, TUTIAUX-GUILLON, 1993). El proyecto de sus responsables era poner a prueba la pertinencia de los conceptos de las didácticas de las ciencias de la naturaleza en didácticas de las ciencias sociales. El uso riguroso de estos conceptos y la precisión de los análisis hacen de ello una investigación de referencia sin que podamos fácilmente generalizar el método y los resultados.

Estos trabajos y estos usos me llevan a varias observaciones:

Si seguimos a JEAN-CLAUDE PASSERON (1990), la epistemología de las ciencias sociales difiere profundamente de las de las ciencias de la naturaleza. El debate, evidentemente, no está cerrado y, sin duda, no lo estará nunca. Sin embargo acepto el calificativo de ciencias socio-históricas para traducir la especificidad de las ciencias sociales. Estas últimas son de discursos razonados, científicamente construidas, sobre realidades tomadas obligatoriamente en el flujo del tiempo. Por ello, estas realidades no son reproducibles y no enuncian leyes como sistema de relaciones observables sea cual sea el contexto. Además, utilizan el lenguaje y el razonamiento naturales; se presenta como pensamiento social de lo social¹⁴;

El uso de concepto de ruptura epistemológica resulta ser complicado, sino lo es poco a poco si lo es al menos en su generalidad. Una parte importante de la construcción de conocimientos y de competencias sobre las sociedades se hace en continuidad de lo que el sujeto ya conoce.

¹⁴ Para nuestras didácticas, ver los trabajos de LAUTIER 1997 y DE CARIU 2004.

Esto no elimina posibles rupturas, como por ejemplo con respecto a las concepciones del conocimiento con las que he terminado mi primera parte, pero estas rupturas no deben conducir a ignorar lo que se construye de continuo con estos conocimientos ya presentados.

El uso de los conceptos de objetivo-obstáculo y de conflicto socio-cognitivo es igualmente delicado. Por un lado, esto ya ha sido subrayado en didáctica de las ciencias naturales, no podemos transformar la enseñanza en “carrera de obstáculos”; por otro lado, hay muchas otras formas de conflictos posibles en la clase a propósito de un objeto de conocimiento dado. Las ciencias sociales admiten la pluralidad de interpretaciones y puntos de vista, lo que conduce a tratar diferentemente los desacuerdos y las divergencias de análisis. Una confrontación de punto de vista en ningún caso es asimilable a un conflicto socio-cognitivo. Una situación de debate en clase sobre una cuestión social viva no puede ser analizada según este concepto. Hay aspectos cognitivos, la recepción de los argumentos de unos y otros puede conducir a una reorganización cognitiva, pero el uso del concepto de conflicto socio-cognitivo es a menudo inútil incluso mal avenido;

Los procesos de escolarización de los conocimientos, hagamos referencia a la teoría de la transposición didáctica o al concepto de disciplina escolar, son muy ampliamente ignorados. Para simplificar, recordemos que se enseñan objetos escolares, es decir, objetos que son reconstruidos en la forma y en el fondo según las obligaciones y las exigencias de la institución social y de sus modalidades de funcionamiento¹⁵;

En fin, la dinámica de una SEA organizada en torno a un problema no se desarrolla en nuestras disciplinas de la misma manera que en matemáticas o en ciencias de la naturaleza. Nuestras disciplinas están muy profundamente marcadas por un movimiento de fondo que consiste introducir casi constantemente nuevas informaciones, nuevos conocimientos. Resolver un problema de sociedad, más precisamente un problema de historia o de geografía, ampliar su punto de vista, se manifiesta siempre por una acumulación de informaciones, de datos, y no solamente por un razonamiento que encadena estas informaciones las unas a las otras según unas relaciones consideradas como lógicas. Los trabajos de Paul Veyne o de Paul Ricoeur han mostrado bien la importancia de la intriga, una forma de punto de vista dominante que permite hacer la síntesis de lo heterogéneo, unir informaciones diversas, incluso dispersas.

¹⁵ AUDIGIER 2004 para la historia y la geografía, 2006 para la educación para la ciudadanía.

Añado a estas informaciones el hecho de que los conocimientos y las competencias, los contenidos enseñados y los métodos puestos en marcha en nuestras disciplinas son objeto de debate constante. La historia y la ciudadanía están a menudo en primera línea de las polémicas sobre la Escuela, conflictos de memorias e interpretaciones, debates sobre los valores y las referencias a resaltar. Los ejemplos recientes son numerosos, que sea en España, en Suiza, en Francia, o bien, en otros Estados.

2.4. De la diversidad de las situaciones, esbozo para nuestras didácticas

Las observaciones anteriores llevan a un esclarecimiento necesario de la pluralidad de los significados del término de situación en nuestras didácticas. Este esclarecimiento se hace en dos direcciones:

las situaciones estudiadas en clase hacen referencia a una realidad pasada o presente; ésta solicita igualmente ser comprendida en términos de situación;

los dispositivos de trabajo son susceptibles también de referirse a situaciones de trabajo fuera del terreno escolar.

Volviendo a nuestra investigación sobre el EDD, tenemos que hacer dos lecturas:

la situación social estudiada, aquella que es elegida y elaborada con referencia a una situación social real; la primera la titulo *situación social escolar*, la segunda, *situación social de referencia*¹⁶;

la situación en el sentido de *dispositivo escolar de trabajo*, para nuestro ejemplo, la situación de debate. Ella también se refiere o puede referirse a situaciones de la vida que son de tipo 'debate'.

Para diferenciarla de la primera, la llamaré *dispositivo social de referencia*.

Así pues, hay un primer juego, entre la situación social de referencia y la situación social escolar, y un segundo juego, entre el dispositivo escolar y el dispositivo social de referencia. Una vez estos dos juegos planteados, debemos ir más lejos y tomar en consideración los procesos de escolarización. Para afirmar su importancia, os invito a un desvío, por un ejemplo que no es escolar, con el fin de apreciar mejor la doble construcción creada. Para ello, tomo prestado, por una parte, de los trabajos de Jérôme Bruner, el capítulo 2 especialmente de su obra *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? [¿Por qué contamos historias?]* (RETZ 2002), *Récit de justice et récit littéraire [Relato de justicia y relato literario]*, y por la otra, de los de FRANÇOIS OST sobre la construcción de la ley en redes. En este capítulo, BRUNER se interesa por el relato judicial para subrayar que este es un tipo particular determinado con el fin de la práctica judicial. Dicho de otra manera, los actores de un proceso no relatan la

¹⁶ Me inspiró del concepto de Prácticas sociales de referencia, formalizado por Jean-Louis Martinand en didácticas de las ciencias de la naturaleza y de la tecnología (1986). El término de situación social de referencia incluye prácticas, pero sobrepasándolas muy ampliamente, implicando el contexto, los actores y todo aquello que entra en juego, etc.

situación, a menudo un conflicto que someten a un tribunal, de cualquier modo. El relato llevado a cabo debe responder a unas reglas precisas, aquellas que van a permitir una decisión: identificar los actores y las circunstancias; nombrar los actos para que entren en las categorías del derecho; calificar el delito y hacer posible una decisión; etc.

Si razonamos por analogía, la situación social escolar y el dispositivo social escolar están sometidos también a esta determinación, es decir, que ambos están elaborados no solamente en relación con la situación social de referencia y con el dispositivo social de referencia, sino también, o incluso sobre todo, en función de su inscripción en el universo y la lógica escolar: un nivel disciplinario dado, alumnos de una misma edad o casi, un espacio-tiempo a menudo reducido, la necesidad para el profesor de producir algo que se pueda enseñar, que se pueda aprender y se pueda evaluar.

En el caso de nuestra investigación sobre la EDD, las SEA deben ser analizados en varios niveles

la situación social de referencia, por ejemplo la situación de Bangladesh después del monzón excepcional del verano de 2007;

la situación social escolar, que es la que el profesor construye para el estudio de los alumnos teniendo en cuenta múltiples factores de escolarización.

Insisto en el hecho de que los alumnos no estudian nunca 'las consecuencias humanas y sociales de...' pero solo tres o cuatro imágenes, dos o tres extractos de textos variados, a menudo artículos de prensa, de forma más rara extractos de artículos o de manuales llamados científicos, una o dos cartas, a veces un fragmento de programa de televisión, etc. El conjunto está puesto bajo el título susodicho. Está claro que la situación escolar está elaborada en referencia a una realidad que solo nos es conocida por numerosas mediaciones, y bajo la determinación de las intenciones de aprendizaje. Pero no es 'la' realidad introducida en clase. Observación banal y evidente, sin duda, pero el lenguaje natural propio de nuestras disciplinas llevan a asimilar demasiado fácilmente las palabras y las cosas.

En cuanto al dispositivo escolar, es auto referenciado cuando solo remite a dispositivos escolares. Es elaborado en relación con dispositivos sociales de referencia cuando estos últimos son explícitamente convocados para inspirar su construcción. El caso del debate en clase es, a este respecto, emblemático. He indicado que uno de los reconocimientos frecuentemente hecho a las prácticas del debate es la llamada al desarrollo de competencias ciudadanas. A partir de ahí, vamos a buscar en la vida social y política prácticas llamadas de debate, susceptibles de inspirar el dispositivo que se va a poner en marcha. En este caso, ¿a

qué debates referirse y por qué? En efecto, existen diferentes tipos de debate; las metas y las formas varían. El debate científico tiene toda su legitimidad. Su introducción en clase ya ha sido explorada en didácticas de las matemáticas, por ejemplo. Pero la construcción de competencias ciudadanas ligadas al debate no se limita al debate científico. Estamos invitados a explorar los debates que existen en el espacio público, especialmente los debates políticos. ¡Empieza entonces una caza bastante compleja! La forma que viene inmediatamente a la mente es la del debate televisado; sin embargo, esta referencia no es nada satisfactoria en el proceso educativo. La impresión es más la de un combate de imágenes y de palabras que la de un debate razonado. Las dificultades para identificar debates que sean inspiradores legítimos de los debates escolares son legibles en los textos oficiales, por ejemplo, en Francia, donde estos textos utilizan la expresión ‘debate argumentado’, bien sea para la escuela primaria o para la *Educación cívica, jurídica y social* en los institutos de enseñanza secundaria. Ciertamente, los debates, en el espacio público, son argumentados, todo debate lo es; sin embargo, conviene recordar que la argumentación tiene, al menos, dos finalidades: explicar la verdad de una proposición; ganarse la convicción gracias a otros factores que la verdad. Es evidente que en el espacio escolar la referencia a la verdad es dominante, al menos en las intenciones, y que, en el espacio público, la aspiración a convencer y adherir a un punto de vista es dominante, y, en consecuencia, no es necesaria con relación a una búsqueda o una intención de verdad. La elección del dispositivo escolar de debate juega, pues, un papel esencial para invitar a los alumnos a movilizar tales o tales conocimientos, a hacer prueba de tal o tal competencia. La forma es estrechamente solidaria del fondo.

Esta puesta en evidencia de la pluralidad de los significados del concepto de situación en el marco de la enseñanza escolar es igualmente válida para describir y analizar las situaciones de formación. No obstante, la formación introduce, a menudo, un nivel suplementario de análisis, por ejemplo, cuando se trata de trabajar con los futuros profesores en la elaboración de SEA que pondrán en marcha, o también en los análisis de prácticas. Sin querer hacer un juego de palabras, que resultarían inoportunas, las situaciones de análisis de prácticas son situaciones particulares que tienen su finalidad, sus herramientas, etc.; los objetos analizados son ciertamente situaciones escolares, al menos los pasos que hemos elegido recoger, situaciones escolares que, en nuestras disciplinas, llevan a situaciones sociales de referencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (2000). *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Une troisième

synthèse. Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

- AUDIGIER, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? In Baillat, G. et Renard, J.-P., (dir.). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris, Reims : CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, p.43-59.
- AUDIGIER, F. (2004). *La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace*. XV Simposio internacional de didáctica de la ciencias sociales. Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas. Université d'Alicante (Espagne), p. 359-376. Sur le site www.didactica-ciencias-sociales.org.
- AUDIGIER, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In, O. Maulini & C. Montandon (éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Coll. Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck, p. 103-122.
- AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet, dir. *Éducation et citoyenneté, un défi multiculturel*, p.185-206. Paris : Armand Colin.
- AUDIGIER, F. (2006). Tirez l'échelle ! *Cartable de Clio*, 6, p. 22-37.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : la pensée sauvage.
- BRUNER, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- CARIOU, D. (2003). Représentations sociales et didactiques de l'histoire. *Cartable de Clio*, 3, p.169-178.
- DOISE, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-éditions.
- DUPIN, J.-J. & Joshua, S. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- FABRE, M. (1999). *La situation problème*. Paris : PUF.
- GUYON, S., Mousseau, M.-J. & Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la nation. Apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP.
- LAUTIER, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L. (coord.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- MARTINAND, J.-L. (1984). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MOSCOVICI, S. (1961,1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : P.U.F.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique, L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris ; Nathan.
- REUTER, Y. (éd.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de boeck.
- SIMONNEAUX, L. (2001). Le débat en classe des élèves favorise-t-il l'argumentation fondée des élèves ? *Skholê , hors série*, 345-358.
- TOZZI, M. & ETIENNE, R. (dir.). (2004). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan.

Françoise Audigier

TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). (2001).
*L'Europe au collège et au lycée : entre
projet politique et objet scolaire.*

TUTIAUX-GUILLON, N. et POUETTRE,
G. (1993). Les situations-problèmes en
sciences sociales: un outil pour faire
construire des concepts aux élèves. *Spirale*,
10-11, p.165-192