

¿CÓMO SE REPRESENTAN LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES LOS ALUMNOS DE LA SUIZA FRANCÓFONA?

FINK, NADINE y HEIMBERG, CHARLES
Universidad de Ginebra

Resumen. Dos encuestas realizadas en la Suiza francófona han pretendido conocer mejor cómo percibían los alumnos la historia escolar. Se ha pasado un cuestionario, se han hecho entrevistas semidirigidas y se ha realizado un ejercicio de clasificación de un corpus de fotografías que debían asociarse con las diversas disciplinas que integran el área de las ciencias sociales. Algunos análisis cuantitativos y cualitativos realizados con el programa Alceste se siguen utilizando para explorar una segunda encuesta, y los resultados provisionales obtenidos confirman los resultados anteriores. Ambas encuestas muestran la amplia gama de percepciones de los alumnos y la fuerte relación que establecen entre historia y cultura general. Parece que la mayoría de los alumnos tienen muy asumido su «oficio de alumno» tradicional y, en ocasiones, se muestran desorientados ante una enseñanza de la historia innovadora que les reclama participación y reflexión. Sería aconsejable realizar con los alumnos de historia un trabajo previo que consistiría en precisar y explicitar los objetivos de la enseñanza de la historia y las cuestiones que dicha enseñanza plantea, ello contribuiría a que desaparecieran los posibles errores conceptuales y los malentendidos. Dicho trabajo haría que la enseñanza de la historia respondiera mejor a sus propias finalidades, dado que muchos alumnos parecen mostrar potencialmente buena disposición para ello.

Palabras clave. Historia enseñada, alumnos, representaciones, Suiza francófona, finalidades.

Summary. Two different surveys made in francophone Switzerland try to better know how students perceive school history. A questionnaire was passed, half oriented interviews were made and then the students made an exercise of classification of a body of photographs that they had to match with the different disciplines that form the area of social science. Some quantitative and qualitative analyses made with the programme Alceste are still being used to explore a second survey. The results therein obtained confirm those obtained before. Both surveys show the wide range of perceptions in students and the strong bond that they establish between history and «general culture». It seems that most students have deeply assumed a traditional «role of student» and at times are confused in front of an innovative teaching of history that requires participation and reflection. It would be advisable to effect a previous task with the students, consisting of specifying and making explicit the goals of history teaching and the problems that such a teaching presents. That would contribute to the disappearance of possible conceptual errors and misunderstandings. Such a piece of work would make history teaching be more according to its own goals, as many students seem to present a good attitude.

Keywords. Taught history, students, representations, francophone Switzerland, goals.

Las finalidades cívicas que, por lo general, se afirman en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales se basan en que los alumnos comprendan mejor el mundo en el que viven. Tal objetivo de comprensión supone relacionar las construcciones de significado que, en principio, permiten hacer las disciplinas de las ciencias sociales, con nuestra propia visión del mundo. Pero la cuestión que se plantea es saber en qué medida estas finalidades son compartidas por los alumnos o si, por el contrario, provocan más bien diferencias entre un proyecto de enseñanza y un proyecto de aprendizaje.

Los alumnos, representantes de uno de los polos del triángulo didáctico, pueden expresar representaciones y concepciones más o menos espontáneas de la naturaleza del saber escolar relacionado con la organización colectiva de las sociedades humanas. Esta toma de conciencia, por su parte, fomenta la elaboración de estrategias didácticas en ciencias sociales.

Así, pues, según estas diferentes representaciones, cabría preguntarse ¿para qué sirven la historia, la geografía o la educación para la ciudadanía? Para empezar, estas disciplinas, ¿tienen por finalidad inculcar a los alumnos una visión del mundo que pueda ser ampliamente compartida y que sirva para la pacificación social?, ¿sirven para clarificarles el funcionamiento de este mundo, sus disfunciones, sus contradicciones?, ¿tienen como objetivo agudizarles el pensamiento crítico?, ¿tratan de un mundo con el que los alumnos se sienten implicados o, por el contrario, de un mundo que les es ajeno? A través de estas disciplinas, ¿se trata de construir o de reforzar identidades particulares, circunscritas a estructuras cerradas, nacionales u otras o, por el contrario, de poner de manifiesto una comunidad de destino planetario que implica ampliar nuestra mirada hacia el vasto mundo y hacia la posibilidad de un proyecto de futuro común?

Estas preguntas resultan básicas para la enseñanza de las ciencias sociales. Nos ha parecido útil formularlas a los alumnos, para poder así conocer mejor las condiciones de recepción de una enseñanza-aprendizaje renovada e innovadora, lo más atenta posible a finalidades cívicas que fomenten la apertura y el sentido crítico.

UNA PRIMERA ENCUESTA SOBRE LA HISTORIA

Este trabajo toma como primer punto de partida una investigación realizada conjuntamente por el Instituto de Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria (IFMES) de Ginebra y por el Equipo de Investigación en Didáctica y Epistemología de las Ciencias Sociales (ÉRDÉSS), de la Universidad de Ginebra¹. Se llevó a cabo durante el curso escolar 2002-03, es decir, durante el segundo año de la plena entrada en vigor de un nuevo plan de estudios de historia en los tres ciclos de la escuela secundaria obligatoria suiza. Aunque todavía no pretendiera evaluar los efectos de esta entrada en vigor, el contexto de esta transformación sí fue, sin embargo, tomado en cuenta. De hecho, los docentes que colaboraron en la investigación aplican el nuevo plan de estudios, el cual propone una enseñanza por objetivos que vaya más allá de la visión lineal de la historia. Estos objetivos se consideran como un marco que permite articular la historia enseñada en términos de aprendizaje del pensamiento histórico. De ahí que dicha investigación haya pretendido abundar en el debate sobre la enseñanza de la historia y su evolución, alimentándolo con resultados empíricos. Se estructuró alrededor de dos ejes: por una parte, la concepción general que los alumnos tienen de la materia histórica, de su aportación y de sus funciones y, por otra parte, su concepción de la enseñanza centrada en las tareas y actividades que se practican en la clase de historia.

La encuesta se dividió en dos fases, cuantitativa la primera y cualitativa la segunda. Primero, preguntamos a una muestra de 276 alumnos de seis centros de secundaria del cantón de Ginebra, repartidos a partes iguales entre los tres cursos de la escuela secundaria obligatoria (7º, 8º y 9º cursos, es decir, alumnos de 12 a 15 años, equivalentes en España a 1º, 2º y 3º de ESO), procedentes de clases de los niveles A (alto) y B (bajo). Un cuestionario pretendía, en primer lugar, conocer la forma en que los alumnos conciben la historia y su enseñanza. Como los principales resultados de los análisis cuantitativos ya fueron publicados (Haerberli y Hammer, 2003), aquí sólo presentaremos algunos de los puntos fuertes que se pueden relacionar con la vertiente cualitativa que nos quedaba por tratar y que abordaremos en el presente estudio.

- Una pequeña mayoría de alumnos² establece una

relación íntima con la historia, al contrario de lo que sucede con el resto de sus compañeros, para quienes la historia sigue siendo un objeto externo en el que nunca proyectan su experiencia personal.

- Para una pequeña mayoría de alumnos, la historia escolar podría ser una materia que se fuera construyendo y no una materia ya construida, objetiva y que dice la verdad.

- En cambio, la mayoría de los alumnos asocia la historia con los conocimientos antes que con la comprensión.

- Un elevado número de alumnos describe la historia como algo que sirve para construir la identidad personal, pero son pocos los que la asocian con la identidad colectiva o nacional.

- Para casi todos los alumnos, conocer la historia sirve para enriquecer la cultura general. Sólo una minoría piensa que también se trata de un instrumento para entender el mundo y actuar de manera crítica.

Estos resultados manifiestan la disposición de los alumnos a que se renueve la enseñanza de la historia, incluso cuando la visión preponderante sigue siendo la de una historia escolar únicamente basada en la construcción de la cultura general.

En vista de los primeros resultados de la encuesta cuantitativa, mantuvimos una entrevista semidirigida con ocho alumnos de 9º curso (equivalente a 3º de ESO), repartidos a partes iguales en los niveles A y B. El objetivo consistía en obtener material cualitativo para completar los análisis cuantitativos, especialmente en tres puntos:

- la manera según la cual los alumnos se representan la historia, como ciencia social y materia escolar;
- la relación que los alumnos mantienen con la historia;
- lo que los alumnos perciben como útil e importante, sobre todo en lo referente a su vida personal.

Encuestamos a dos chicas del nivel A (Al. y Z.) y a tres del B (Ar., F. y Sh.), así como a dos chicos del nivel A (L. y Sé.) y a uno del B (E.). Estos alumnos proceden de dos clases distintas y tienen distintos profesores, aunque ambos docentes practican la enseñanza por objetivos que se define en el currículo ginebrés.

Procedimos a un tratamiento exploratorio del contenido de las entrevistas utilizando una herramienta que ayuda a interpretar corpus textuales: el programa de análisis de datos textuales Alceste, que identifica las palabras más características. El análisis conjunto

de las ocho entrevistas se cruzó con tres variables: el individuo, el sexo y el nivel de la clase (A o B). El tratamiento estadístico fue completado con un análisis cualitativo manual.

Los resultados del análisis estadístico (Alceste)

Alceste segmenta arbitrariamente el corpus analizado en unidades estadísticas de base denominadas unidades de contexto elementales («u.c.e.»). En nuestro corpus de entrevistas, Alceste clasificó el 81% de estas u.c.e. y las repartió en tres tipos de discurso diferentes. El primer tipo agrupa el 15% de las u.c.e. clasificadas, el segundo, el 30%, y el más importante, el tercero, el 55%.

Los cuadros que aparecen más abajo resumen y simplifican los resultados del análisis Alceste. El «Khi2» es el grado de asociación de las palabras con el tipo de discurso: un Khi2 elevado implica un grado fuerte de asociación. El número de u.c.e. indica cuántas de estas unidades contienen las palabras en cuestión. La frecuencia se refiere al número de veces en que aparece una palabra, ya que un mismo término puede aparecer varias veces dentro de una misma u.c.e.

Tipo de discurso núm.1

Se refiere a los alumnos del nivel A, concretamente a dos alumnos.

Khi2	Núm. de u.c.e.	Palabras	Frecuencia
33	14	Utilizar	16
29	14	Foto(s)	21
27	27	Documento(s)	37
23	25	Mirar	32
20	10	Casete(s)	12
19	11	Imágen(es)	15
17	9	Cronología-(cronológico)	9
14	6	Análisis	8

El tipo de discurso núm. 3 domina en más de la mitad (55%) de las respuestas de los alumnos (niveles A y B). Sin embargo, es interesante observar que esta clase está muy asociada a la palabra «historia» (khi2 31), así como a los términos *pasado*, *conocer* y *saber*. Esta fuerte asociación entre la historia y el pasado, por una parte, y los conocimientos, por otra, es también uno de los resultados de la vertiente cuantitativa del cuestionario. Los términos *importante*, *servir para*, que también están muy significativamente asociados al discurso de los alumnos, son fiel reflejo de la historia que les interesa. Su actitud con relación a la historia es globalmente positiva (*interesar*, *gustar*, *agradar*). Además, también se puede observar una asociación entre la actitud positiva de los alumnos y la supuesta aportación de la historia a su vida personal o colectiva. Los alumnos valoran el

conocimiento y son conscientes de que la materia tiene cierta utilidad, aunque a veces les cueste explicarlo. De hecho, la aportación de la historia tiende a ser considerada de forma circular, tautológica.

Tipo de discurso núm. 2

Se refiere a los alumnos del nivel B, concretamente a dos alumnos.

Khi2	Núm. de u.c.e.	Palabras	Frecuencia
67	18	Pregunta(s)	19
47	30	Hacer	39
43	10	Necesidad	13
42	12	Contestar	16
37	15	Entender	19
29	6	Preparar	7
29	6	Escuchar	9
28	17	Texto(s)	26
26	12	Prueba(s)	14
24	6	Buscar	6
24	4	Ejercicio(s)	9
20	11	Preguntar	12

Tipo de discurso núm. 3

Se refiere a los alumnos de los niveles A y B, concretamente a tres alumnos.

Khi2	Núm. de u.c.e.	Palabras	Frecuencia
31	118	Historia	170
25	61	Pasado	82
22	42	Saber	49
20	40	Importante	56
18	22	Interesar	23
17	23	Acontecimiento	21
15	36	Gustar	55
14	25	Servir para	30
13	25	Conocer	16
13	16	Suiza	19
12	14	Agradar	17
11	19	Gente	22
10	21	Escuela	22
10	32	Encontrar	36

El tipo de discurso núm. 2 está más relacionado con los alumnos del nivel B. En él predomina el juego de expectativas mutuas a través de preguntas/respuestas. Las respuestas de los alumnos muestran la preponderancia de actividades circunscritas al espacio de la clase: «preguntar», «contestar», «hacer», «preparar», «preguntas», «pruebas», «ejercicios». Su universo de referencia tiene mucho que ver con el «oficio de alumno» (Perrenoud, 1996), que consiste básicamente en identificar, aprender y repetir los conocimientos que el docente se esfuerza en transmitir. Esta imagen dominante se ve matizada por la presencia de

términos relacionados con actividades más complejas, como «entender» y «buscar». Destaca aquí una dimensión ausente en el discurso de los alumnos del nivel A: la dimensión cognitiva de la historia.

Los alumnos del nivel A se asocian en su mayoría con el primer tipo de discurso. Se puede, pues, considerar que se trata del discurso dominante entre los cuatro alumnos de este nivel, aunque en dos de ellos sea más llamativo que en los otros. Hacen referencia ya no sólo a las actividades, como los alumnos asociados al tipo de discurso núm. 2, sino también a las fuentes y a los métodos propios de la enseñanza de la historia: «documento», «foto», «casete», «imagen». El vínculo entre «historia» y «pasado – contenido», dominante en el tipo de discurso núm. 3, es matizado por los alumnos del nivel A: cuando expresan su opinión sobre su relación con la historia y su enseñanza, se refieren básicamente a verbos como «observar» y «analizar».

Los resultados del análisis cualitativo

El cuadro de análisis cualitativo fue elaborado a partir de las afirmaciones de los alumnos y se organizó alrededor de tres temas, relacionados con las preguntas de los cuestionarios:

- ¿Para qué sirve la historia? ¿Qué es lo importante en historia?
- ¿Cómo se conoce la historia?
- ¿Cuál es la relación con la historia enseñada?

¿Para qué sirve la historia? ¿Qué es lo importante en historia?

Esta temática introduce la cuestión de las finalidades de la enseñanza de la historia. Hemos dado prioridad sobre todo a tres aspectos: su utilidad, la importancia de las fechas y la relación entre historia e identidad.

Para los alumnos preguntados, la historia se asocia ante todo con la cultura general. La mayoría tiene dificultades para definir la historia en términos concretos de utilidad: «Es interesante saber cómo vivían», «Si se quiere ser profe de historia. O explicárselo a nuestros hijos», «saber cómo y por qué», «[Sirve] básicamente para explicar». Sólo una alumna hace referencia a la dimensión crítica que transmite la enseñanza de la historia.

La reflexión acerca de la utilidad introduce la cuestión de las temporalidades. Para algunos alumnos, la historia no sólo se refiere al pasado, sino también al tiempo presente, incluso al futuro. Este sentido se le puede dar a lo que piensa un alumno del nivel A:

«Creo que también se podría estudiar la historia de los acontecimientos futuros [...] Hay especialistas que han hecho previsiones, así que podríamos hablar de ello en historia» (L.). Dicha preocupación sugiere –de forma implícita e indudablemente inconsciente– una visión más crítica de la historia, punto de vista que comparten otros dos alumnos del nivel A.

Según ellos, la historia permite entender mejor el presente gracias al conocimiento que se tiene del pasado: «Saber qué pasó antes de que llegáramos nosotros y por qué es así ahora» (Sé.). Un conocimiento histórico puede evolucionar e incluso verse modificado en función de los resultados de nuevas investigaciones: «Te puedes creer algo y luego, años más tarde, darte cuenta de que al final no era eso» (Al.). Tanto en su lado práctico como en sus finalidades, la enseñanza de la historia sigue inscrita en un proyecto de cultura común, compartida, sí, pero no siempre explícita. Sin embargo, los alumnos aluden muy poco al tema de la identidad. Y cuando lo hacen, a menudo es para evocar una parte de la historia que no está presente en el curso, muy relacionada siempre con la historia personal o los orígenes del alumno. «De hecho, mi identidad y la historia, no son así exactamente. No necesariamente se refiere a mi origen personal», dice Z., mientras que Sé. se mostró interesada por la Revolución francesa porque tuvo lugar en su país de origen. Al. valora la dimensión mundial de la historia que se enseña, aunque considera que se habla poco de su país, Suiza. Es la única alumna que define la identidad como algo que permite situarse con relación al pasado y de «ver que, a pesar de todo, hemos evolucionado». Todos los demás alumnos consideran que la historia suiza no les atañe.

Todos los alumnos reconocen la importancia de las fechas, aunque no consiguen argumentarlo (es para entender, para no mezclarlo todo, etc.), ni tampoco saben qué interés pueden tener ni su grado de complejidad: «Porque si se conoce un hecho pero no se sabe cuándo pasó... no vale de nada. Hay que situar» (Al.). Las fechas no parecen ocupar un lugar relevante en sus clases de historia, de manera que la utilidad de saberse las fechas se considera más bien una necesidad que, de hecho, no tiene mucho sentido. Para S., «se aprenden de memoria. Es obligatorio. [Es importante] porque, sencillamente, un día nos las preguntarán. En el colegio o en otro lugar». Dos alumnos subrayan la importancia de las fechas para evitar la confusión entre distintas épocas y porque un acontecimiento no se puede entender fuera de su contexto.

Razonamientos así parecen inducir a una comprensión más compleja de las temporalidades y de la periodización.

¿Cómo se conoce la historia?

Esta categoría de preguntas tiene que ver con la manera en que los alumnos se representan el proceso de elaboración del conocimiento histórico y la relación que guarda con las pruebas, con la verdad. Los alumnos dudan mucho a la hora de contestar a estas preguntas, como si les diera miedo no tener la respuesta correcta. Una vez superado este primer momento de duda, hacen alusión a términos como *investigaciones* (el más utilizado), *sondeos*, *excavaciones*, al tiempo que asimilan el trabajo del historiador con el de un arqueólogo. El trabajo del historiador consiste en buscar pruebas, en leer y en descifrar textos, en determinar la edad de algunos objetos, en analizar, en «ir a preguntarle a la gente o en buscar en los libros» (F.). Dos alumnos subrayan también la necesidad de cotejar distintas fuentes con el fin de verificar la fiabilidad de las mismas y una alumna alude al papel de los testigos. Nadie hace referencia espontáneamente a los archivos.

Según Z., es más fácil conocer la historia de los periodos recientes, por el mero hecho de que los testigos todavía viven. Confía en la memoria de los testigos (no se van a «inventar cosas») y parece ser consciente de la diferencia entre lo vivido individualmente y la historia colectiva: «hay cosas que son más importantes para [los testigos] que lo que es de verdad». Un testimonio implica un punto de vida. Tal vez sea ésa la razón que lleve a L. a insistir, partiendo del ejemplo de la guerra, sobre la necesidad de tener «una opinión de los dos campos». Sin embargo, no sabría decir si pueden haber opiniones contradictorias en el seno de un mismo «campo».

Esta cuestión del punto de vista, ¿conduce a los alumnos a dudar de la validez de los contenidos que se enseñan en historia? Sh. cree que los profesores cuentan lo que consideran cierto, pero que «tal vez hay cosas que ni siquiera ellos saben, que dicen que son verdad, pero que son mentira». «Hay cosas que nos quieren ocultar», dice Ar. al respecto de los historiadores, dudosa en cuanto a la posibilidad de saber la verdad. Al. es la única alumna que relativiza la cuestión de la verdad en el proceso de conocimiento histórico, inscribiéndolo en una duración y en la evolución de la investigación, y que subraya la posibilidad de invalidar los discursos existentes: «de repente, uno se puede encontrar luego un escrito o algo y darse uno cuenta de que lo otro no valía».

Para terminar, en la vida corriente, ¿se dan otras circunstancias que nos pongan en contacto con la historia y que nos permitan aprender al margen de la vida escolar? Todos afirman encontrarse con la historia fuera de la clase. La televisión es la más mencionada, seguramente por la presencia de la historia en las películas de ficción y por los documentales, cuya existencia conocen los alumnos aunque raramente los

hayan visto (sobre las guerras, Lucy, etc.). La historia también está en las bibliotecas, en los libros, en textos que, por lo general, los alumnos no suelen leer. También se aprende viajando. Sin lugar a dudas, la escuela no es el único vector de la transmisión histórica

¿Cuál es la relación con la historia enseñada?

Esta última categoría de preguntas tiene que ver con la forma en que los alumnos entienden su «oficio de alumno» en la clase de historia. Esta forma engloba tanto sus representaciones sobre lo que esperan del profesor y del sistema escolar como las percepciones de la práctica escolar cotidiana. Las respuestas de los alumnos están, pues, muy influenciadas por el contexto de la clase y la personalidad del docente. La lectura de las ocho entrevistas revela una relación con la historia propia para cada alumno, que depende muy estrechamente de la experiencia vital de cada cual.

Z. describe un curso en el que se utilizan muchos documentos. La alumna alude a actividades diversas: ver películas, cuestionarios, entrevistas. Prefiere los periodos más recientes y a veces le cuesta entender qué se espera que haga, sobre todo cuando se trata de meterse en la piel de personajes históricos. Aunque le gusten los nuevos métodos de enseñanza que invitan al alumno a reflexionar, a veces le parecen un poco cansados y aburridos. Tiende más bien a echar de menos una enseñanza más tradicional.

L. considera que hay demasiados objetivos, indudablemente por la necesidad de «instruir». Sin embargo, prefiere argumentar antes que tener que aprender de memoria. El trabajo en clase consiste en observar, situar y comentar distintos tipos de documentos.

Al. tiene dificultades con las fechas. A la alumna no le ha gustado mucho el trabajo sobre la revolución industrial, basado en documentos de lectura y en una prueba. Otros temas han dado lugar a actividades, según ella, más originales: imaginarse una ciudad ideal, preguntar a testigos, etc. Cuando estudia un documento, por lo menos se lo lee dos veces, subraya lo que es importante e intenta acordarse de algunas fechas. Si tiene problemas de comprensión, le pregunta a algún miembro de su familia o a una amiga, pero nunca al profesor.

A Sé. siempre le ha gustado la historia, aunque no le guste leer y no estudie mucho en casa. Relaciona las clases de historia con textos, documentos, trabajos en grupo, imágenes, películas, entrevistas, etc. Para él, la nueva forma de trabajar consiste básicamente en no tener que aprenderse las fechas de memoria. Los alumnos aprenden a reflexionar y a intercambiar información. Lo que más le gusta es que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

A Sh. sólo le interesan los periodos más recientes y piensa que la historia debería ser más bien un debate que un aprendizaje. La enseñanza que relata se basa en documentos: leen mucho, buscan información y ven vídeos. El buen alumno es el que lee, escucha, entiende, contesta a las preguntas y aprende. De ahí la importancia que se concede al papel explicativo del profesor. Para prepararse los exámenes, Sh. repasa, aprende de memoria y a veces pregunta a los amigos, nunca al profesor.

Ar. expresa un punto de vista particular: ella viene de una escuela francesa y no para de referirse con nostalgia a esa experiencia escolar tan diferente. Manifiesta repetidas veces su preferencia por los métodos franceses: una enseñanza de la historia más tradicional, según ella, basada en el libro de texto. Cuando Ar. repasa, se lee los apuntes y hace preguntas a partir de un documento. Procura identificar los aspectos importantes, aprendérselos y entenderlos, y algunas veces pide ayuda a sus hermanos o a su madre.

Para E., la historia es «algo así como la gimnasia», divertida e interesante. Hay muchos debates en esa clase, intercambios de ideas, y se procuran conocer las «causas verdaderas» de lo que sucedió en el pasado. La principal tarea consiste en identificar y subrayar lo más importante en los documentos. E. no estudia nunca en casa: aprende escuchando y hablando en clase, cosa que le gusta mucho.

Por último, a F. también le interesa más lo reciente. Para esta alumna es muy importante que el profesor utilice un lenguaje que no sea complicado. Atiende al profesor, contesta a sus preguntas cuando las entiende y se acuerda más o menos de lo que se ha dicho en clase. Para poder entender un texto, hay que escuchar atentamente lo que dice el profesor.

En general, los alumnos encuestados hacen referencia a un «oficio de alumno» aún tradicional, basado en la facultad de restituir un cierto número de conocimientos de base. Para ello, hay que familiarizarse con los documentos e identificar de una manera u otra lo más importante para aprendérselo. También es muy importante comunicarse con el profesor para clarificar las expectativas: ¿qué comprensión hay que tener de un texto y qué puntos son los importantes? En cuanto a las prácticas pedagógicas se refiere, los alumnos parecen valorar la diversificación de las actividades que se les proponen, exceptuando las de lectura, para las que los alumnos del nivel B parecen tener alguna dificultad. En cambio, las reacciones que expresan en cuanto a la renovación de la historia que se enseña son diversas. No todos comparten que la clase se ponga a trabajar conjuntamente, que se impliquen en debates y en explicar sus opiniones.

Algunas observaciones

El reducido número de alumnos encuestados, la duración de las entrevistas y la gran variedad de preguntas nos llevan a seguir siendo prudentes y a no exponer en el presente trabajo más que algunas hipótesis. Todavía quedan aspectos por comprobar y completar, en el marco de una encuesta sistemática, con una muestra de alumnos más amplia. Constatamos, sin embargo, que estos primeros resultados concuerdan con los obtenidos en otros trabajos sobre el tema (Angvik y Borries, 1997; Baiesi y Guerra, 1997).

En general, los alumnos parecen identificar su «oficio de alumno» y saben exactamente qué tienen que hacer para obtener buenos resultados (escuchar, hacer preguntas, contestar, leer y resumir textos, etc.). Según se desprende de la lectura de las ocho entrevistas, la concepción que tienen de la historia parece estrechamente ligada a la experiencia de clase: la historia es considerada como una materia escolar, sin relación alguna con la vida personal. Sin embargo, para tres alumnos al menos, el interés por la historia depende de los vínculos que puedan establecer con sus propios orígenes e historias familiares. Este pensamiento genealógico y la capacidad de concebir su existencia en relación con el pasado provienen de una relación más estrecha con la historia. Ésta es la visión que persigue dar la renovada enseñanza de la historia: permitir entender mejor el mundo actual, indudablemente, pero siendo también conscientes de la posibilidad de actuar sobre el mundo presente y futuro.

El análisis de las entrevistas permite confirmar un resultado de la vertiente cuantitativa de la encuesta: la asociación mayoritaria de la historia con la noción de cultura general. La historia es un elemento de cultura, útil para vivir en el mundo actual, un elemento de curiosidad o una forma de conocer los orígenes individuales o colectivos. En cambio, los alumnos encuestados no perciben tanto la función crítica de la historia, la conciencia ciudadana o el pensamiento histórico (comparación, periodización, uso público de la historia, etc.). Aunque no todos se creen todo lo que dicen los documentos o los historiadores, el concepto que tienen de la historia es más realista (la historia dice la verdad sobre el pasado) que constructivista (atención centrada en los puntos de vista y en las condiciones de elaboración del conocimiento histórico).

UNA ENCUESTA SOBRE LAS IMÁGENES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Para profundizar en lo que sabemos sobre las representaciones de los alumnos en el ámbito de las ciencias sociales, otra encuesta está siendo actualmente

analizada. Realizada por un equipo más amplio³, esta vez se ha aplicado a unos cuarenta alumnos suizos francófonos del ciclo primario y secundario. La encuesta retoma las mismas preguntas sobre historia, geografía y educación para la ciudadanía, pero pregunta más específicamente qué relaciones mantienen los alumnos con el conocimiento, las habilidades, las competencias presentes enseñadas en estas materias y sus experiencias personales en la sociedad (Audigier y Haerberli, en prensa).

Aquí sólo mencionaremos los principales trabajos que ya han tratado este tema en el marco de la historia enseñada (Lautier, 1997a, 1997b, 2001; Martineau, 1999; Stear, Seixas y Wineburg, 2000; Tutiaux-Guillon, 1998). Los autores ponen de manifiesto las dificultades concretas de un cierto número de alumnos con el saber escolar, y más concretamente con el saber histórico. Asimismo, la complejidad del pensamiento histórico les inspira cierta prudencia en cuanto a la capacidad de los alumnos para adquirirlo.

El centro de nuestras preocupaciones no es otro que la relación que establecen los alumnos entre contenidos científicos y sentido común, entre saber escolar y percepción del mundo. Aprender ciencias sociales, ¿tiene, para los alumnos, algo que ver con su mundo cotidiano y real?, ¿consiguen, por ejemplo, utilizar los recursos que les ofrecen las disciplinas de las ciencias sociales para comparar, dividir en periodos, categorizar, para encontrar un sentido a lo que perciben del mundo, de la sociedad? Estos aprendizajes, ¿les permiten contestar a sus propias preguntas, a las preguntas que se plantean sobre su entorno y sus condiciones de vida? Estos cuestionamientos son tan complejos como cruciales para entender en qué medida la enseñanza de las ciencias sociales contribuye a formar a los ciudadanos de mañana.

La encuesta en curso ha tomado en cuenta la importancia de la percepción visual para la comprensión del mundo contemporáneo. Por ello, el trabajo ha consistido en que los alumnos reaccionaran ante un corpus de diecinueve imágenes. Han tenido primero que clasificarlas según su posible relación con la historia, la geografía o la ciudadanía, y luego explicarnos las razones de su clasificación.

Para elegir dichas imágenes, hemos evitado las más directamente relacionadas con tal o cual asignatura y sólo hemos utilizado fotografías. Sin embargo, hemos optado por temas capaces de provocar asociaciones. Por ejemplo, para la historia, hemos elegido imágenes que planteaban, de fondo, problemas de anacronismo, de periodización, de personajes importantes, etc. No sólo nos interesaba el vínculo que la propia imagen establecía con la materia, sino también los planteamientos que se hacían los alumnos. Damos cuenta aquí de la clasificación final de dichas

imágenes, establecida tras una reflexión dialogada y, en la mayoría de casos, tras algunos retoques.

Por razones técnicas y de derechos de reproducción, no podemos insertar las fotos que les fueron propuestas a los alumnos. Por lo tanto, sólo hacemos referencia a la lista, con algunas precisiones descriptivas, al tiempo que contamos con la imaginación del lector para paliar las ausencias:

1. Una manifestación ciclista contra la contaminación ante la estación de Ginebra en los años setenta.
2. Vista del muro que separa Israel y Cisjordania, con una grúa y edificios.
3. Un mendigo sentado cerca de un escaparate de ropa de lujo.
4. Los tres «grandes» en Yalta.
5. Vista aérea oblicua de una parte de la ciudad de Toulouse con antiguos edificios religiosos y varias construcciones modernas.
6. Un grupo de más de diez personas viendo la televisión bajo una tienda, en el África negra.
7. Letreros de bancos redactados en inglés, sobre todo del «Hongkong Bank» y del «Multicommercial Bank».
8. Un individuo vestido de gladiador romano bebiendo apoyado en la barra y, de fondo, otro individuo de espaldas con una bolsa «Adidas».
9. El paisaje de una llanura cultivada con campos geométricos y montañas de fondo.
10. Tres mujeres con el velo, una de las cuales lleva un cubo en la cabeza.
11. Pintadas en una pared.
12. Viajeras esperando en la estación de Milán, con mucho equipaje, en los años sesenta.
13. Un junco oriental navegando. Rascacielos de fondo.
14. Militares bajando de un helicóptero.
15. Un vertedero con una cocina eléctrica tirada en primer plano.
16. Niños posando en una mina, siglo XIX probablemente.
17. Un TGV en un puente que desemboca en una avenida de Ginebra.

18. Un individuo cacheado delante de su coche, con la aduana en segundo plano.

19. Una multitud en una acera.

Centrándonos simplemente en la historia, presentamos a continuación versiones provisionales de los cuadros recapitulativos de las opciones de asociación de las fotografías que han efectuado los alumnos en una, varias (dos o tres) o ninguna de las materias consideradas.

Este primer cuadro recopila las asociaciones que han establecido los alumnos durante las entrevistas. En general, se puede observar que las asociaciones con la historia y la geografía y, en menor medida, con la ciudadanía, se distinguen claramente a partir de algunas fotos sobre las que parece haber un amplio consenso. Respecto a la historia, éste es el caso de las imágenes 4, 8 y 16.

Este segundo cuadro refleja las respuestas de los alumnos a la pregunta de cuál de las fotografías les parece la más emblemática, la más característica para la historia y para las otras disciplinas. Esta vez, y siempre refiriéndonos a la historia, la muestra se reduce a las imágenes 4 y 16 y, accesoriamente, también a la 8. Se confirma así la clara separación entre las imágenes relacionadas con la historia y la geografía. En cambio, hay más dudas y asociaciones comunes con la ciudadanía.

Ni que decir tiene que el análisis de las asociaciones entre fotografías y materias escolares no tiene sentido si no se toman en cuenta los argumentos que expresan

los alumnos. Traducen las dudas de nuestros interlocutores, a veces incluso su perplejidad, ante las imágenes. Muestran grados de evidencia muy variables y, a veces, dan lugar a explicaciones argumentadas de lo que para ellos representa la historia, la geografía o la educación para la ciudadanía. Para cada imagen, la mayoría de alumnos ha propuesto un breve relato en una secuencia temporal explicando no lo que veían, sino más bien la situación de la que se había sacado la imagen. Y frecuentemente ese proceso narrativo es el que les ha conducido a situar cada foto en una u otra categoría (una de las disciplinas, varias de ellas o ninguna). Cabe añadir que cada alumno podía modificar sus opciones durante la entrevista y que los cuadros recogen sólo la opción final.

La elección masiva de la foto 9 –un paisaje– para la geografía parece indicar una concepción de esta materia que dejaría poco espacio a la acción del hombre y mucho a la idea de un marco material en el que dicha acción tendría lugar. Sin embargo, conviene conservar la prudencia: se trata, efectivamente, de un tipo de imagen muy frecuente en los libros de geografía.

¿Y qué sucede con la historia y la ciudadanía? ¿También dan lugar a asociaciones tan claras? En cuanto a la educación para la ciudadanía se refiere, la propuesta de la foto 18 (un cacheo en la aduana) da el protagonismo a los seres humanos, sus conflictos y sus mutuos derechos. La foto 11 (pintadas en una pared) tiene mucho más que ver con el civismo. La imagen de ciudadanía que proyecta va, pues, dirigida tanto hacia el colectivo como la norma.

En lo que respecta a la historia, reproducimos breve-

Cuadro 1
Frecuencia de clasificación de las fotos de las opciones referidas a la historia, presentada en orden decreciente. (Resultados parciales de 39 entrevistas)

	8	4	16	14	12	13	10	6	3	1	17	24	2	15	19	7	11	18	9
H	24	22	21	21	13	8	8	7	7	5	4	3	3	2	2	2	1	1	
G		1			2	10	7	8	4	4	23	24	12	9	11	6	2	4	35
EC	1	7	7	6	6	1	7	13	17	17	5	3	8	11	14	10	25	28	
2-3	5	4	6	4	8	7	6	7	5	12	4	8	8	7	6	6	1	1	3
0	9	5	5	8	10	13	11	4	6	1	3	1	8	10	6	15	10	5	1

Cuadro 2
Elección de la foto más característica de cada disciplina. (Todos los alumnos han elegido más de una para cada una de ellas)

	4	16	8	14	12	6	2	3	2	6	1	5	17	7	18	13	12	19	9
H	12	11	6	2	2	1	1	1											
G								1				1	1	1	1	2	2	3	24
EC	2	2		1	2			1	1	1	5		1	2	6		2	6	

mente algunos de los argumentos que han dado los alumnos a la hora de justificar sus respuestas.

La imagen de los tres actores de Yalta ha sido muy relacionada con la historia, pero el análisis de los argumentos que ha propiciado pone de manifiesto muchas dudas. De hecho, pocos alumnos han sabido identificar con exactitud el acontecimiento y los personajes, incluso aunque casi todos se hayan percatado de que se trataba de personas importantes y de una imagen que ya habían visto. Hacen alusión a militares o presidentes, a veces a países (América, Inglaterra...): «me recuerda a la historia, con los presidentes, generales o no sé lo que son, pero a la historia» (B., alumno de 2º de la Escuela de Comercio). En esta foto «se ven personas hablando y que seguramente tengan que ver con el ejército, en fin, que no sé de qué hablan, pero me recuerda a la guerra» (Ch., alumno de unos 15 años). «No sé si era la primera o la segunda guerra mundial...», añade D., que está en primaria. El tema de la temporalidad no resulta nada evidente para los alumnos, ni siquiera para los de más edad, lo cual acierta a explicar que algunos de ellos hayan asociado esta imagen con la ciudadanía, relacionándola con lo que consideran un retrato de políticos. Sea como fuere, la identificación de personajes importantes, por oposición a personajes corrientes, es uno de los criterios para asociar esta imagen con la historia.

La foto 16 también se ha vinculado mucho con la historia aunque, como la anterior, también ha sido relacionada con la educación para la ciudadanía. Esta imagen plantea un problema de interpretación: numerosos alumnos han creído ver en ella campos de concentración y la Shoah, mientras que sólo se trataba de niños trabajadores posando en una mina. Mé., que está en 7º (equivalente en España a 1º de ESO), la ha relacionado con la historia porque ha visto raíles y pensaba que trabajaban en los ferrocarriles. Dice que están sucios y que indudablemente deben de trabajar con carbón. Th., un chico de 9º (3º de ESO), piensa en niños judíos y en los campos de la segunda guerra mundial. Jé. no sabe en qué contexto situar a los niños, pero la calidad de la foto le indica que es antigua y por eso la asocia con la historia.

Otros alumnos han utilizado la ropa o la sensación de que se trataba de una migración para llegar a la misma conclusión. Por otra parte, Gu. percibe en la imagen el tema de la explotación humana, por lo que también la relaciona con la educación para la ciudadanía. Parece que el aspecto antiguo es el que lleva a asociar esta foto con la historia, ya que la ropa de los niños muestra claramente que no se trata de una imagen reciente.

Por último, la imagen 8 presentaba cierta ambigüedad.

N., una alumna de primaria, dudó un poco ante «alguien que va de Julio César con alguien con una bolsa moderna y ropa moderna...». R., una alumna de 8º (2º de ESO), se quedó algo perpleja: «igual se había vestido así para una película o algo así». En este caso, sin embargo, una vez superado el primer momento de titubeo, no queda lugar a dudas: tal vez no sea la imagen más emblemática pero, a pesar del contexto, el traje romano basta para que la imagen se relacione con la historia. A pesar de todo, cabe mencionar que, si la foto no ha podido ser tomada en la época de los romanos, más bien es debido a la otra persona que va vestida diferente (Jo., 7º curso) que no al hecho de que los romanos no conocieran esta técnica.

Lo que parece, pues, determinar su relación con la historia, es la referencia al pasado, a pesar de que la imagen sea evidentemente contemporánea.

CONCLUSIONES

Los trabajos que actualmente están en curso nos invitan a tener cierta prudencia. Las percepciones referentes a la historia, la geografía y la ciudadanía que expresan los alumnos provienen a la vez del sentido común presente en la sociedad y de su propia experiencia escolar. Sustituyen claramente a otras imágenes más esperadas y dependen de la relación con un «oficio de alumno», que no sólo se aprende en las clases de ciencias sociales. Al mismo tiempo, también dan cuenta de una potencial apertura de los alumnos, de una cierta disponibilidad por su parte a modificar sus puntos de vista.

El peso de estas representaciones y el efecto de la experiencia escolar previos justifican y hacen necesario un trabajo de selección y de puesta a nivel. La enseñanza-aprendizaje de la historia responde, de hecho, a un contrato implícito entre profesores y alumnos, un contrato cuyos términos no son necesariamente de los más claros ni para unos, ni para otros, por mucho que se aplique cada día en clase.

Si queremos desarrollar una enseñanza de la historia que permita a los alumnos adentrarse en las formas de pensamiento histórico, sería muy útil un enfoque previo que explicitara las cuestiones que la historia le plantea al mundo y los conceptos que pone en marcha para ello. Partiendo de estas representaciones de los alumnos y debatiéndolas abiertamente con ellos, probablemente aumentarían las posibilidades de familiarizarlos con una historia que correspondiera más a sus finalidades declaradas: entender mejor el mundo con sus contradicciones y su pluralidad de identidades y evoluciones, y percibirse a sí mismos como posibles actores de ese mundo.

NOTAS

¹ Visitar la página <www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches.htm>, en la que se puede encontrar un informe sobre dicha investigación (*Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*, Ginebra, enero de 2004). En ella participaron François Audigier, Nadine Fink, Raphaël Hammer, Philippe Haerberli y Charles Heimberg.

² Nous utilisons ici les termes de majorité ou minorité parce qu'il ne s'agit que de tendances observées sur plusieurs affir-

mations (environ une dizaine) avec lesquelles les 276 élèves se sont déclarés d'accord, pas d'accord ou ni l'un, ni l'autre. Pour le détail, nous renvoyons à l'article susmentionné.

³ Las personas que colaboran en esta investigación, además del equipo antes mencionado, son Elisabetta Pagnossin (Institut de Recherche et de Documentation pédagogique de la Suisse romande), Samuel Fierz y Fabio di Giacomo (Haute École pédagogique du Valais), Pierre Varcher (IFMES de Ginebra) y Valentina Chiesa-Millar (Universidad de Ginebra).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGVIK, M. y VON BORRIES, B. (1997). *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Volume A: description, Volume B: documentation*. Hamburg: Stiftung.

AUDIGIER, F. (1995). Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 8, pp. 61-89. Villeneuve d'Ascq: Université de Lille 3.

AUDIGIER, F. (2000). Histoire, géographie et éducation civique: trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. *Repères*, 21, pp. 121-141. París: INRP.

AUDIGIER, F. y HAEBERLI, P. (en prensa). Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté. Journées d'études didactiques de l'histoire et de la géographie d'octobre 2004. CD-Rom des présentations. Caen: IUFM.

AUDIGIER, F., FINK, N., HAEBERLI, P., HAMMER, R. y HEIMBERG, C. (2004). *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*. Genève: Université. À consulter sur la page électronique de l'équipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales (ERDESS) de l'Université de Genève <<http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches.htm>>.

BAIESI, N. y GUERRA, E. (dirs.) (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bologna: CLUEB.

HAEBERLI, P. y HAMMER, R. (2003). Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. *Le cartable de Clio*, 3, pp. 202-215. Le Mont-sur-Lausanne: LEP.

HEIMBERG, C. (2002). *L'histoire à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

LAUTIER, N. (1997a). *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Armand Colin.

LAUTIER, N. (1997b). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses du Septentrion.

LAUTIER, N. (2001). *Psychologie sociale de l'éducation*. París: Armand Colin.

MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* París: L'Harmattan.

PERRENOUD, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (3a. ed.) París: ESF.

STEAR, P., SEIXAS, P. y WINEBURG, S. (2000). *Knowing, Teaching & Learning History*. Nueva York: University Press.

TUTIAUX-GUILLON, N. y MOUSSEAU, M.J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. París: INRP.