



Miguel Ángel Gómez Mendoza
Universidad Tecnológica de
Pereira (Pereira - Colombia)
mgomez@utp.edu.co

Artículo de Revisión

Recepción: 10 de abril de 2015
Aprobación: 10 de agosto de 2015

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

DEBATES HISTÓRICOS Y FILOSÓFICOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS TEMAS SOCIALMENTE CONTROVERTIDOS¹

Resumen

El texto se propone comprender las particularidades históricas y didácticas de los temas socialmente controvertidos y conflictivos. Su introducción en el campo escolar es reciente, una mirada global a través de diferentes campos disciplinares propios de la escuela —en particular el de la historia— permite establecer la medida y el alcance de sus avances y prácticas de enseñanza. El lugar creciente de la modalidad de debate y discusión como medio de aprendizaje de estos temas se examina en el nivel filosófico de los fines de la educación desde dos planos: el plano del saber en la enseñanza escolar y el plano de la autoridad en la escuela.

Palabras clave: conflicto, discusión, controversia, enseñanza, filosofía, historia.

1 Una versión de este artículo sirvió de base a la ponencia presentada en el 'X encuentro de profesores de filosofía. Enseñanza de la filosofía y conflictos en América Latina, miradas nacionales e internacionales'. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Filosofía. Tunja, Boyacá (Colombia). 6-8 de octubre de 2014.

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL DEBATE IN TEACHING SOCIALLY CONTROVERSIAL ISSUES²

Abstract

This paper aims to understand historical and teaching particularities of socially controversial and contentious issues. The introduction of these issues in the field of education is recent; an overview of various disciplines in school –History, in particular– allows defining the extent and the scope of their progress and teaching practices. The growing role of debate and discussion as learning tools for those issues is reviewed at the philosophical level of the educational goals from two perspectives: the knowledge in school teaching and the level of authority in the school.

Keywords: conflict, debate, controversy, education, philosophy, history.

DÉBATS HISTORIQUES ET PHILOSOPHIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES THÈMES SOCIALEMENT CONTROVERSÉS³

Résumé

Le texte a pour but de comprendre les particularités historiques et didactiques des thèmes socialement controversés et conflictuels. Son introduction dans le domaine scolaire est récente, un regard d'ensemble au travers des

2 A version of this article was the basis of the paper presented at the “10th Meeting of Teachers of Philosophy. Teaching Philosophy and Conflict in Latin America, National and International Views”. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Faculty of Philosophy. Tunja, Boyaca (Colombia), October 6th, 7th, and 8th, 2014.

3 Une version de cet article a servi de base à l'exposé présenté lors de la 'X rencontre de professeurs de philosophie. Enseignement de la philosophie en Amérique Latine, points de vue nationaux et internationaux'. Université Pédagogique et Technologique de Colombie, École de Philosophie. Tunja, Boyacá (Colombie). 6 - 8 octobre 2014.

différents domaines de discipline propres à l'école –notamment celui de l'histoire– permet d'établir la mesure et la portée de ses progrès et pratiques d'enseignement. La place croissante de la modalité de débat et de discussion comme moyen d'apprentissage de ces thèmes s'examine, du point de vue philosophique des objectifs de l'éducation, sur deux plans: le plan du savoir dans l'enseignement scolaire et le plan de l'autorité à l'école.

Most clés: conflit, discussion, controverse, enseignement, philosophie, histoire.

DEBATES HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS NO ENSINO DOS TEMAS SOCIALMENTE CONTESTÁVEIS⁴

Resumo

O texto propõe-se compreender as particularidades históricas e didáticas dos temas socialmente controvertidos e conflitivos. Sua introdução no campo escolar é recente, uma mirada global a través de diferentes campos próprios da escola – em particular o da história– permite estabelecer a medida e o alcance de seus avanços e práticas de ensino. O lugar em crescimento da modalidade de debate e discussão como médio de aprendizagem destes temas se examina no nível filosófico dos fins da educação desde dois planos: o plano do saber no ensino escolar e o plano da autoridade na escola.

Palavras chave: conflito, discussão, controvérsia, ensino, filosofia, história.

4 Uma versão deste artigo baseou-se na comunicação apresentada no 'X encuentro de profesores de filosofía. Enseñanza de la filosofía y conflictos en América Latina, miradas nacionales e internacionales'. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Filosofía. Tunja, Boyacá (Colômbia), 6, 7 y 8 de outubro de 2014).

Introducción

Hasta hace muy poco, en particular en la escuela francesa, la mayoría de las disciplinas escolares⁵ estaban destinadas a ser enseñadas sobre un modelo de transmisión que algunos califican de “positivista”, transmisión de los “verdaderos objetivos” sobre la organización pasada y actual del mundo natural, de la sociedad y de sus productos. Circulan y existen tantas representaciones sociales del saber escolar, y no siempre es fácil determinar cuáles enseñar y hacer adherir a los alumnos en nombre de una cultura común de la sociedad democrática y liberal. De ahí una neutralidad voluntaria, al menos en apariencia, en la exposición de los saberes, en la apertura de controversias, interpretaciones plurales y debates. El modelo que se cuestiona de enseñanza de los saberes escolares gozó de gran éxito en el curso del siglo XX, acompañado de un espectacular desarrollo en el campo de las ciencias y la técnica. Sin embargo, este modelo parece haber alcanzado sus límites y sus posibilidades de adaptación al mundo y a las necesidades de nuestro siglo XXI.

Las preguntas y las controversias del mundo actual presionan y ponen en tela de juicio lo que podría aparecer como un consenso académico estable. Desempleo, mundialización, globalización, elecciones energéticas, cambio climático, pobreza, emigración, manipulaciones genéticas, tensiones religiosas, urbanización del mundo, desarrollo sustentable, consumo de drogas, violencia, tráfico de personas, guerras políticas y religiosas, para citar solo algunos fenómenos que plantean preguntas y controversias a las comunidades humanas y que implican elecciones y decisiones sociales decisivas para las generaciones presentes y futuras.

La institución escolar no puede estar al margen de estos cuestionamientos. Al contrario, debe preparar a todos sus profesores y alumnos para enfrentarlos. Se trata de construir las competencias que permitirán a los jóvenes aprender de la mejor manera la complejidad, bajo sus múltiples dimensiones, de

5 La disciplina escolar aparece a comienzos del siglo XIX, sustituye a los ‘cursos’, a la ‘materia’, por la sistematización de los saberes enseñados; designa la manera del buen orden escolar, la vigilancia o policía de los establecimientos educativos, la represión de las conductas censurables. La disciplina es progresivamente asociada a la manera de disciplinar la mente, un trabajo ordenado según las reglas y los métodos seguros, el orden de la regla de los estudios; es también un campo de saber abordado o estudiado en la escuela, es decir, una disciplina escolar.

confrontarse con los saberes emergentes e inestables. Conviene igualmente implicar a los alumnos en el desarrollo de un espíritu crítico respecto a las informaciones y los discursos contradictorios, en la formación por sí mismos de una opinión personal y razonada, defendida con argumentos y valores éticos válidos, susceptible de enriquecerse y sujeta a revisión. De esta manera se podría estar mejor armado para hacer parte del debate ciudadano y reunir las mejores oportunidades de actuar positivamente sobre el mundo.

Sin embargo, afrontar las cuestiones conflictivas y controvertidas en la enseñanza, significa también aceptar hacer frente a los episodios del pasado lejano o reciente que deja heridas abiertas. Como lo indica el cuadro 1., a la escuela en diversos contextos (Europa, América Latina), se le plantean una gran variedad de temas socialmente conflictivos y controvertidos relacionados con las ciencias sociales, humanas, naturales y la tecnología. En particular para las ciencias sociales y la filosofía aparecen temas sensibles como la relación historia y memoria, la violencia, el aniquilamiento de los judíos en Europa, el aborto, la historia de los pueblos perseguidos (armenios, kurdos y gitanos, por ejemplo), el racismo, los procesos de colonización, la inmigración, la identidad étnica y de género, para citar solo algunos, que suscitan posiciones conflictivas, controversias e interpretaciones diversas en el espacio social; con frecuencia los programas escolares los han tenido a distancia mediante un silencio púdico o con estrategias para esquivarlos a través del fraccionamiento, sacándolos de su contexto, con el fin de dejarlos pasar, de pacificarlos, es decir, de “enfriarlos”, o simplemente ignorándolos.

Cuadro 1.
Relación selectiva de temas socialmente conflictivos y controvertidos en la enseñanza escolar

Tema	Referencia
La naturaleza de las ciencias hoy	Albe (2007)
Las tecno ciencias y cambios sociales	Albe (2008)
La biotecnología	Simonneux (2003, 2003a, 2004)
Las ciencias y los discursos de los expertos	Albe (2009)
Las controversias sobre los cambios climáticos	Albe (2004, 2009), Elshof (2004), Simonneaux (2003)
Las controversias sobre la telefonía celular	Albe (2005, 2009)

La mundialización y mercantilización de las ciencias hoy	Albe (2009)
Ética y civilización tecno científica	Albe (2009)
Educación para las ciencias ciudadanas y la educación ciudadana	Albe (2008, 2009), Moëc-Barrue (2014), Fontani (2006), Davies (2004)
Cambio climático, energías renovables y desarrollo sustentable	Albe (2007), Hogan (2002)
La ciencia, los científicos y la opinión pública	Vincent Bensaude (2003)
Investigación, medicina y mercado: la genética del cáncer de seno	Cassier & Gaudilliere (2000)
El conflicto israelí-palestino	Clerc (2006)
Ética e investigación sobre las células humanas	Fagot-Largeault (2003)
Racismo, antisemitismo y xenofobia	Heimberg (2006)
La mundialización	Simonneaux & Legardez (2006, 2004),
Colonialismo	Lantheaume (2003)
Inmigración	Falaize (2006)
El esclavismo	Porte (2006)
La desigualdad de sexos y la mundialización	Simonneaux & Legardez (2006)
El Holocausto y la cuestión judía	Clerc (2006), Corbel & Falaize (2003), Proske (2003)
Los orígenes de la evolución y el «diseño inteligente»	Alberts & Labov (2004)

Enseñar temas, asuntos y cuestiones conflictivas y controvertidas es una empresa que implica múltiples riesgos para la misma escuela, para los profesores, pero también para los alumnos. No obstante, es un potente vector de renovación y de progreso para cada uno de sus actores, más si son temas y desafíos claves.

Las particularidades epistemológicas y didácticas de los temas y cuestiones controvertibles y conflictivas y su introducción en el campo escolar es reciente, una mirada global a través de campos disciplinares como la historia, la educación ciudadana y la filosofía, permitiría establecer la medida y el alcance de sus avances y prácticas de enseñanza. También el

lugar creciente de la modalidad del debate y la discusión como medio de aprendizaje adquiere aquí su importancia, sin dejar de ser él mismo objeto de controversia. En fin, se trata de exponer los principales mensajes que remite al sistema escolar la enseñanza de los temas y cuestiones socialmente conflictivos y controvertidos, asunto que se aborda a continuación.

1. Cuestiones «conflictivas» y controvertidas: definiciones

En el espacio anglosajón las nociones «controversial issues» o «controversial topics» aparecen desde los años 1970 y 1980 en el contexto de su enseñanza y ofrecen una “vibrante literatura”, así MacCully (2005) se manifiesta a favor de la integración de estas cuestiones controvertidas y conflictivas en las disciplinas de las ciencias sociales y ciencias naturales del currículo escolar⁶.

En su obra *Controversial Issues in the Curriculum*, Wellington ofrece esta definición: “Una cuestión controvertida y conflictiva impone juicios de valor porque esta no puede ser solamente resuelta por la prueba de los hechos o de la experiencia; es considerada como importante por un gran número de personas” (citado por Wolfgang Berg et ál., 2003: 26).

El informe *Teaching controversial issues: A European perspective du Children's Identity & Citizenship in Europe* (Wofgang et ál., 2003) afina esta definición en cinco puntos característicos: una cuestión controvertida y conflictiva implica valores e intereses divergentes, es políticamente sensible, despierta y activa las emociones, implica un tema complejo, y es un tema de actualidad.

En la literatura francófona se debió esperar hasta finales de los años noventa para encontrar la evocación de los ‘temas’ o de las ‘cuestiones’ conflictivas o controvertidas («questions vives» o «questions socialement vives») como objetos de enseñanza (Chevallard, 1997).

Al respecto Legardez y Simonneaux (2006) plantean la siguiente definición: proponemos llamar “tema socialmente controvertido o socialmente vivo” a una cuestión que asume (o que es obligada a asumir) una forma escolar, que posee, en principio tres características:

6 Es oportuno anotar que en Norteamérica y Sudamérica existe una corriente de ‘native studies’ que ha contribuido a renovar la enseñanza escolar de la historia, esta perspectiva ofrece un lugar o espacio que se considera más justo a los ‘native people’ y a las destrucciones que fueron objeto desde la llegada de los colonizadores provenientes de Europa.

1. El tema está «vivo en la sociedad»: este tipo de cuestiones interpelan las prácticas sociales de los actores escolares (dentro y fuera de las instituciones escolares) y guardan relación con sus representaciones sociales y sus sistemas de valores; es considerada como un desafío para la sociedad (globalmente o en algunos de sus aspectos o componentes); y es objeto de un tratamiento mediático de tal manera que la mayoría de los actores tienen, así sea de manera reducida, conocimiento de ella. Su producción social en la sociedad la hace viva, controvertida, conflictiva en su sentido primario o básico.

2. El tema «está vivo en los saberes de referencia»: existen debates, conflictos, controversias entre especialistas de diversos campos disciplinares o entre los expertos de ámbitos profesionales. Además, las referencias hay que buscarlas con frecuencia en las prácticas sociales, culturales, políticas, éticas, filosóficas, y son también objeto de debates, polémicas y controversias. Su producción social en los contextos o ámbitos científicos, profesionales, académicos, en los movimientos sociales, políticos y culturales la hacen de esta manera viva, conflictiva, controvertida en un segundo sentido.

3. El tema «está vivo en los saberes escolares»: el tema es por lo tanto todavía más socialmente vivo, conflictivo, controvertido, porque remite a una doble vivacidad de los otros niveles de saberes. Los alumnos son entonces directamente confrontados, al igual que los profesores, que se sienten a veces desprovistos o carentes para abordar un tipo de tema y cuestionamiento extraño a sus enfoques didácticos y pedagógicos de referencia.

Los temas socialmente vivos se definen, entonces, según la actualidad, el avance de la investigación, los actores implicados, y porque son portadores y expresión de incertidumbres, de divergencias, de conflictos, de disputas y controversias, esto es, de conflictos.

En consecuencia, considera Beitone (2004, 2004a), parece evidente que un tema no es ‘socialmente vivo’ por naturaleza: él se convierte o deja de serlo en función de los debates que atraviesan las sociedades de manera suficientemente perceptible para tener un impacto sobre los aprendizajes de los alumnos. En este contexto, Alpe y Legardez (2000), consideran que: “Es claro que estos temas están forzosamente fechados, incluso cuando no se trata de hablar propiamente de “cuestiones de actualidad”: ellos pueden seguir estando vivos durante largos períodos, con una intensidad variable en el tiempo y en los diferentes componentes de la sociedad” (15).

¿Qué es lo que llevó a los investigadores a emplear una metáfora atmosférica para evaluar el grado de controversia y conflicto que genera y agita un tema, en un momento dado? “Calientes” ayer, temas como la colaboración bajo los regímenes nazis o comunistas en Europa occidental y oriental, parecen estar hoy en día sensiblemente “enfriados”; en cambio, los temas que se creían definitivamente “enfriados”, como las cruzadas del siglo XI, durante las cuales los cristianos combatieron con las armas a los musulmanes para tomar el control de Jerusalén, recientemente se “calentaron”, poniendo a algunos profesores británicos frente a una dificultad inédita, como lo mostró el estudio de Robert Jackson (2004).

Esta variabilidad en el tiempo se conjuga con una movilidad en el espacio socio-geográfico. Esto es particularmente observable en el campo de la historia, cada país se encuentra convocado hoy o mañana a confrontarse a los episodios menos gloriosos y a los más traumáticos de su propia historia (guerras, genocidios, dictaduras, violencia, racismo, etc.)

Ahora bien, estos temas penetran en el campo escolar de diversas maneras: en primer lugar por la “actualidad” que sirve de referencia a numerosos profesores para motivar a sus alumnos; en segundo lugar por la “demanda social” (la de los padres, de los sindicatos, de las asociaciones o de los intelectuales que se movilizan por estos temas); y finalmente por la institución escolar misma, cuando modifica los programas, crea nuevas disciplinas, etc. (Alpe & Legardez, 2000).

¿Qué es lo que da sentido a estos temas controvertidos y conflictivos en el contexto de los saberes escolares? ¿Qué es lo que fundamenta su legitimidad? Alpe & Legardez (2000) reseñan investigaciones recientes en el campo de las ciencias de la educación que enfatizan en tres elementos: la «referencia a los saberes sabios» (que durante largo tiempo caracteriza de por sí al ‘modelo académico’), la «legitimidad social de los saberes escolares» (que testimonia el peso del proyecto social sobre la acción escolar) y la «relación con los saberes de los alumnos y de los profesores». De manera general la legitimidad de una disciplina escolar se construye a través de dos grandes movimientos: a. la elaboración de un campo disciplinar escolar que se lleva a cabo con relación a los saberes sabios de referencia, y que surge ante todo de la institución escolar misma; en este movimiento intervienen varios elementos: el papel de

los ‘expertos’, el de la ‘noosfera’⁷ (Chevallard, 1997), el recurso de las teorías implícitas o explícitas del aprendizaje, los objetivos de la política educativa y las estructuras del sistema educativo —en el interior de cada disciplina se van a constituir entonces los objetos de enseñanza, entre otros—; y b. la legitimidad social de los saberes escolares que depende, en lo esencial, de la manera como la sociedad concibe el papel de la escuela: se manifiesta a través de la ‘demanda de educación’, las ‘expectativas de los padres’, los juicios sobre la utilidad social de ese saber, y también a través de las estrategias de logro (escolar y social).

2. La investigación y la práctica sobre los temas socialmente conflictivos

La práctica y la investigación francesa e inglesa generaron un «marco metodológico» y «conceptual» para abordar los ‘temas socialmente conflictivos y controvertidos’ y su transposición en la enseñanza. Este marco implica los siguientes aspectos: a. un análisis epistémico de tres tipos de saberes (saberes científicos de referencia, saberes sociales o ‘naturales’ y saberes escolares) y sus relaciones; b. análisis de situaciones de enseñanza: “legítimamente” explícitas o no sobre las que se fundamenta la enseñanza, ‘grado de conflictividad’ o ‘grado de controversia’ a través del cual se percibe el tema, ‘riesgos’ potenciales a los cuales expone al profesor y al alumno la enseñanza de estos temas, es decir, las posibilidades de ‘problematización’ que dispone el profesor para ‘activar’ o ‘neutralizar’ la vivacidad de un tema y hacerlo enseñable; y c. un modelo de ‘gestión de las relaciones con el saber’ que permita implementar los procesos de producción y de circulación de los temas socialmente conflictivos y su transposición en la enseñanza, que implica, de una parte, como se ha indicado, un análisis epistémico de tres tipos de saberes (saberes científicos de referencia, saberes sociales o ‘naturales’ y saberes escolares) y sus relaciones, y, de otra, el análisis de situaciones de enseñanza, “legítimamente” explícitas o no, sobre las que se fundamenta la enseñanza; además el ‘grado de conflictividad’ o ‘grado de vivacidad’ de los temas socialmente controvertidos en relación con los saberes y prácticas de referencia, así como con los saberes previos de los alumnos.

Ahora bien, cinco son los componentes fundamentales de la metodología que permiten, de una parte, establecer efectivamente hasta dónde un tema

7 ¿Quiénes y dónde llevan a cabo la transposición didáctica? Según Chevallard, este proceso tiene lugar en la ‘noosfera’, espacio donde participan diversos agentes sociales externos al aula (autores de libros didácticos, inspectores, técnicos educacionales, etc.) que son los que garantizan que lleguen a la escuela las adaptaciones de saberes provenientes de las producciones académicas.

es controvertido y conflictivo para su enseñanza escolar, y, de otra, analizar sus propiedades para efectos de su enseñanza:

1. Análisis de la vivacidad del tema conflictivo y controvertido, en la sociedad y en las ciencias de referencia.
2. Análisis refinado o sutil de hasta qué punto y de qué manera el tema es controvertido o conflictivo o potencialmente vivo en el marco escolar mediante el estudio o análisis de los programas e instrucciones oficiales existentes, los libros de texto escolar o los documentos de acompañamiento, las prácticas de evaluación (temas de los exámenes y talleres, etc.), y las prácticas actuales de enseñanza que pueden ser observadas.
3. Identificar los ‘saberes naturales’ de los alumnos sobre el tema, previamente a su tratamiento en clase: conocimientos vulgarizados y ecos de controversias sociales vehiculados por los medios de comunicación, estereotipos y representaciones. Evaluar también el “riesgo de aprender” que el tratamiento escolar del tema puede exponer a los alumnos: cuestionamiento de los prejuicios y creencias, desestabilización de los saberes anteriores, reacciones emocionales relacionadas con una vivencia personal, de orden familiar o de identidad.
4. Establecer la naturaleza y el nivel de los saberes dominados por los profesores, teniendo en cuenta el hecho de que los saberes son con frecuencia recientes, complejos, multidisciplinares, inestables, sujetos a controversias y objeto de concurso de variedad de posiciones o perspectivas. Evaluar simultáneamente el “riesgo de enseñar” que implica el tratamiento escolar del tema: cuestionamiento de los eventuales prejuicios, dificultades didácticas, falta de formación y de apoyos pedagógicos, dificultad de selección de la postura a escoger, miedo a “meterle fuego” o “candela” a la clase con un tema muy candente y perder el control de la situación.
5. Delimitar los desafíos epistemológicos y didácticos que puede representar el tema en la perspectiva de una óptima enseñanza: conocimientos que permite adquirir, reflexiones éticas, filosóficas, sociales y políticas que el tema desarrolla; capacidades cognitivas que se ejercen con el tema (análisis, reflexión, argumentación, distanciamiento, sentido crítico), comportamientos que implica aplicarlo (escucha de los otros), respecto de los puntos de vista divergentes: comunicación y expresión oral, aceptación

de la contradicción, de la duda y de la incertidumbre, y curiosidad en la relación con el saber y el mundo.

Los cinco componentes comentados son esenciales para elaborar una «estrategia didáctica» a la altura de los desafíos de los temas socialmente controvertidos y conflictivos, gracias a los cuales el deseo de aprender asuma los riesgos señalados anteriormente. Esta estrategia (ideal), claro está, debe ser específica para cada tema, pero debe responder a ciertos principios comunes: 1. «progresividad» del enfoque de los temas socialmente conflictivos desde diferentes aspectos del currículo (enfoque ‘espiral’); 2. uso «razonado» del “termostato” para “enfriar” un tema frontal muy candente o, por el contrario, “recalentar” una representación afín aparentemente muy lejana en los dos casos, y encontrar la “distancia adecuada” que permita abordar el tema con interés y sin excesos pasionales; 3. «problematización» de los temas a un nivel bien adaptado a los conocimientos, a las experiencias y a las capacidades de los alumnos; 4. recurrir a diferentes «modalidades didácticas» (debates argumentados, en grupos o con toda la clase, juego de roles, entre otros), articulados a las actividades complementarias (aportes de contenidos, búsquedas documentales, análisis y comentarios de textos, disertaciones, toma de posiciones).

A continuación interesa mostrar la manera como los temas socialmente conflictivos y controvertidos son apropiados por una disciplina escolar del campo social: la historia. Sus particularidades disciplinares se expresan esencialmente a través de: a. el contexto reglamentario y pedagógico: leyes, decretos, programas, instrucciones oficiales, documentos de acompañamiento y libros de texto escolar; y b. su didáctica disciplinar, las prácticas de su enseñanza en clase. Así, se plantea a continuación una breve descripción de estos aspectos en trabajos recientes de investigación.

3. La enseñanza escolar de la historia: temas socialmente conflictivos y controvertidos

En el marco reglamentario francés de la enseñanza se percibe un nuevo fenómeno: las leyes o decretos reglamentarios relacionados con las ‘memorias’ históricas; un ejemplo: ‘el reconocimiento de la esclavitud y el comercio de negros como crimen contra la humanidad’, que especifica que este tema debe hacer parte de los programas escolares y de la investigación en ciencias humanas francesas. La mención explícita de la presencia en los programas escolares de estas ‘memorias’ suscita debates en las comunidades científicas

y educativas y en los medios de comunicación. Así, el trabajo ‘La historia y la ley’ del historiador Rémond (2006), se pregunta sobre la legitimidad del legislador para establecer e imponer sus criterios en materia de verdad histórica y los riesgos que se derivan de este tipo de conminaciones: “[...] el legislador dicta al profesor su interpretación de la historia y sustituye al historiador [...]” (32). Aquí, sin duda, se reúnen varios ingredientes para hacer de las ‘memorias’ históricas un tema conflictivo y controvertido.

Lantheaume estudió la evolución del currículo de historia en Francia, desde los años 1930 hasta el período actual, particularmente el tema de la «colonización» y de la «descolonización de Argelia», y mostró:

[...] la capacidad del currículo de ‘enfriar’ los temas más calientes, fuente de controversias y no estabilizados científicamente, utilizando diversos medios variados: organización de los programas (remisión de la cuestión argelina a la parte de las ‘civilizaciones’ en los años 1970 o diseminación entre capítulos en los años 1980-1990), ocultamiento (del punto de vista del colonizado), remisión y referencia a los documentos en el contenido y las actividades de los libros de texto escolar, atenuación con la ayuda de figuras retóricas adaptadas o un cambio de escala (2003: 90).

Respecto a la tendencia actual sobre estos temas, anota: “no es tanto el relativismo científico el que ha ganado en la enseñanza de la historia en el liceo, sino una crítica que se asemeja a la denuncia [...] La crítica fundamentada sobre la confrontación de puntos de vista situados histórica, social y culturalmente, está poco presente” (2003: 95).

Porte realizó un análisis similar sobre el lugar de la «esclavitud» en los programas escolares franceses y evidenció la débil presencia de este tema en los textos oficiales, pero aprecia que los programas más recientes lo integran mejor. Sin embargo, anota que, bajo el efecto de la mediatización política actual en la sociedad francesa, frente la cuestión de la esclavitud y el tráfico de esclavos negros:

[...] se trata de responder a un ‘deber de memoria’ [...] en lugar y sitio de un ‘deber de historia’. [...] De esta manera la aceleración de la publicación de los textos hace aparecer una ambivalencia. ¿Se trata de dar un sentido, de ‘enfriar’ esta historia poniendo distancia a este pasado doloroso o de responder a los debates públicos e incluso de satisfacer a los grupos de comunidades de memoria? ¿Se trata de favorecer la transmisión de un saber histórico en construcción o de emplear la historia enseñada para reducir ciertas fracturas nacionales?” (2006: 35).

En su estudio *La fractura colonial*, Blanchard, Bancel y Leamire (2005), estudian el tema de la «Colonización e inmigración» como uno de los ‘puntos ciegos’ de la historia en la escuela francesa; examinan, de una parte, en los libros de texto escolar de la escuela secundaria, y de otra parte, en una encuesta, los conocimientos históricos en la población, y constatan “un corte neto entre la historia nacional y la historia colonial” (42). El tratamiento muy limitado que se da a estos temas ofrece también un modelo ‘deshumanizado’ y ‘desencarnado’ de la historia, focalizado en ‘episodios traumáticos’. Esta postura, según Blanchard, Bancel y Lemaire (2005), permite formular un ‘consenso nacional’ que se cristaliza alrededor de la “condena de los aspectos más visibles e indignantes de la colonización, que al mismo tiempo pone una máscara sobre el sistema colonial mismo”(32).

Clerc (2006) se interesó por la “extraña ausencia” de Israel, de los territorios palestinos, es decir, en términos más amplios, del «Medio Oriente», en los programas y en los libros franceses de texto de geografía desde el año 1992; aprecia que el enfoque histórico de los conflictos entre Israel y sus vecinos aparece en los libros de texto y anota: “Como Europa del Este que está también ausente de la cultura escolar, el Medio Oriente aparece como un ‘hueco’ que escapa a las representaciones comunes y a las modalidades forzadas de recorte que organizan el mundo visto desde la escuela” (43). Clerc ofrece varias interpretaciones complementarias de esta situación: la desconfianza frente a los temas muy sensibles y conflictivos, la difícil exigencia de neutralidad y objetividad (especialmente por la selección de la terminología que designa las partes en cuestión), la complejidad de una situación que cambia permanentemente, y también la presión de los grupos que vigilan que las causas que defienden sean tratadas ‘convenientemente’.

Para Tutiaux-Guillon, las elecciones de contenidos, a las cuales hacen eco las prácticas timoratas de los profesores, denotan una neta predilección por “lo simple, lo verdadero, lo seguro. Estas prácticas permiten consolidar la posición del profesor o evitar la fragilidad de su autoridad intelectual y su capacidad de mantener el orden. Al mismo tiempo, estos profesores privilegian implícitamente un ciudadano que no se deja engañar por los medios de comunicación, que entiende las controversias y los conflictos como productos de opinión, luego sospechosos” (2006: 120). Las voces de los geógrafos que defienden una “geografía que plantee verdaderos temas de sociedad, que confronte explicaciones divergentes” (2006: 121), no son casi escuchadas. Tutiaux-Guillon, no obstante, aprecia la introducción en

los programas franceses de ciertos temas o cuestiones controvertibles y conflictivas, propicias a un cambio de foco de análisis: la geografía política del mundo, la ‘mundialización’, el racismo, el antisemitismo, la xenofobia, la identidad nacional y continental, la igualdad de sexos, entre otros.

Ahora bien, no se puede negar que la introducción de la enseñanza de los temas socialmente conflictivos, ha implicado diversas posiciones y reacciones y un desarrollo de una didáctica asociada a su puesta en práctica.

En Francia los historiadores consideran que la llamada historia del tiempo presente⁸ “es un reescribir y un volver a la problematización constante, los cambios del mundo inducen a las transformaciones de los ‘fines’ y a nuevos cuestionamientos sobre las evoluciones históricas” (García, 2010: 283); y es en este contexto que Tutiaux-Guillon (2006) muestra cuan ‘refractarias’ son la historia y la geografía escolares a la enseñanza de los temas socialmente conflictivos y controvertidos, considera que los profesores “no ven casi interés didáctico al debate, sea él de naturaleza científica o social” (2006: 134). Y cuando estos adhieren a la finalidad de desarrollar el espíritu crítico de los alumnos, “respecto a los medios masivos de comunicación, los profesores invitan a la prudencia, en razón a las lagunas y los puntos de vista partidistas” (Tutiaux-Guillon, 2006: 133). Las eventuales controversias que dividen a los historiadores son zanjadas arbitrariamente antes de ser expuestas en la escuela y de un modo unívoco: “la supresión de las controversias es aún más clara y evidente cuando se trata de temas que dividen a la sociedad francesa” (Tutiaux-Guillon, 2006: 135).

En un informe de investigación realizado a partir de diversos estudios y encuestas de terreno, Corbel y Falaize (2003), analizan los desafíos y las prácticas de la enseñanza de dos temas conflictivos del programa de historia en Francia: la

8 La ‘historia del tiempo presente’ metodológicamente refiere los testimonios vivos a la historicidad propia del presente, a la presencia invasiva de la memoria y a los conflictos y concurrencias que genera, a la tendencia a judicializar el pasado para individualizar el presente y constituirlo así en un período histórico, en un sentido clásico del término. Esta historia enfrenta diversos retos: ¿acaso no se debería articular, según un enfoque histórico clásico, la noción a una periodización que tome en cuentas las rupturas que han afectado el siglo XX? Se puede entonces notar una relativa indecisión en cuanto a la naturaleza de la historia del tiempo presente que oscila entre dos definiciones, una metodológica, que asocia su práctica a lo vivo y a la posibilidad de convocar a los testimonios, la otra, más sustancial, consiste en identificar el tiempo presente a partir de un cierto tipo de percepción social del tiempo, o bien considerarla un subperíodo de lo contemporáneo abierto por un acontecimiento-ruptura.

«Shoah» y las «guerras de descolonización», particularmente la guerra de Argelia. Así, consideran que la enseñanza del «Shoah» se beneficia de un ‘estatus de excepción’ con los riesgos que esto implica. Riesgos de ‘sacralización’ del tema, de fijación unívoca de los papeles del victimario y la víctima, riesgo también de ‘saturación’ del alumno, que se explica por un ‘conflicto de generaciones de memorias’, en efecto, toda una generación de profesores atravesó su propia escolaridad sin que la escuela le haya enseñado “eso”: los «campos de deportación de los judíos franceses», «Vichy», la «colaboración». Estos profesores pueden tener la tendencia a cargar excesivamente la enseñanza de estos aspectos históricos con el riesgo de saturar a los alumnos. Además están los riesgos de despertar reacciones violentas de alumnos que comprenderían de manera equivocada el lugar ‘muy importante’ que se da al pueblo judío cuando este mismo es hoy acusado de ser el opresor del pueblo palestino. Finalmente, riesgo de incompreensión por parte de los alumnos de esta “jerarquía implícita en las prioridades en la atención memorial como si este sufrimiento fuera presentado como siendo más legítimo, más digno que otros de ser conocido” (2003: 27).

Un estudio de Tutiaux-Guillon (2006a) propone una reflexión sobre el «estatus del uso pedagógico de los testimonios» de personas que hayan vivido los acontecimientos de la historia. La autora confiesa su doble desconfianza hacia el “deber de memoria” y hacia “un uso que se limitaría al pathos y la emoción”. No obstante, discute las oportunidades y los riesgos de esta actividad: a. la recepción de testimonios necesita de una disposición entre empatía y distancia crítica y no necesariamente la búsqueda de “enfoques sobre los acontecimientos precisos, de los datos de hecho”, ante todo debe primar “la verdad de una experiencia y de una voz”; b. la enseñanza debe comprender la postura singular del testimonio, ya sea que la persona se encuentre físicamente como invitado a la clase o que su testimonio provenga de un archivo de audio (proceso Eichman⁹ por ejemplo), e incluso escrito; c. “el testimonio no puede ser un relato conforme a la historia”

9 En 1963, basándose en sus reportajes del juicio y sobre todo su conocimiento filosófico-político, Hannah Arendt escribió un libro que tituló *Eichmann en Jerusalén* (*Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, New York, The Vinking Press, 1963). En él describe no solamente el desarrollo de las sesiones, sino que hace un análisis del ‘individuo Eichmann’. Según Arendt, Adolf Eichmann no poseía una trayectoria o características antisemitas y no presentaba los rasgos de una persona con carácter retorcido o mentalmente enferma. Actuó como actuó durante la época del nazismo alemán simplemente por deseo de ascender en su carrera profesional y sus actos fueron un resultado del cumplimiento de órdenes de superiores. Era un simple burócrata que cumplía órdenes sin reflexionar sobre sus consecuencias. Para Eichmann, todo era realizado con celo y eficiencia, y no había en él un sentimiento de «bien» o «mal» en sus actos. (La versión en español del libro de Arendt: *Eichmann en Jerusalén*, Barcelona, Random House Mondadori, 2013).

es esencial hacer comprender a los alumnos que el cuestionamiento que suscita no debe confundirse con la búsqueda de informaciones fácticas; d. “el testimonio no se hace para ser una obra de la razón: él se dirige al corazón, suscita la compasión, la indignación, la revuelta [...]” (2006a: 25). Conviene entonces para el profesor desplazar la cuestión hacia los aprendizajes: ¿qué es lo que mis alumnos comprenden como esencial sobre el pasado gracias a la emoción, acaso no lo pueden comprender de otra manera? O al contrario, ¿de cuál comprensión de la historia la emoción puede ser un obstáculo?; e. si se reconoce que el trabajo sobre los testimonios escritos suscita una fuerte motivación y un gran esfuerzo de los alumnos, el profesor debe prevenir el riesgo de que el desafío histórico pase a un segundo plano o se pierda de vista por ello; f. el profesor debe hacer comprender a sus alumnos la distinción entre historia y memoria. Esto es más delicado cuando “la diferencia entre historia escolar y memoria es más difícil de establecer que aquella entre historia y memoria” (2006a: 26); g. conviene tener en mente la cuestión de la legitimidad y los regímenes de verdad: ¿qué es lo que permite juzgar la pertinencia y la validez de un testimonio y qué se tiene derecho a juzgar de él? Los “períodos sensibles” y los “ardores de la historia” hacen más difícil y más precioso el uso público de los testimonios. “Más difícil porque el contexto está vivo y las controversias tienen más valor porque la vivencia y el resentimiento pueden ayudar a comprender las dudas y vacilaciones de una sociedad para confrontarse a su pasado”, concluye Tutiaux-Guillon (2006a: 27).

Ahora bien, ¿cómo el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales puede prevenir el «racismo», el «antisemitismo», la «xenofobia»? Heimberg (2006) recuerda que los prejuicios de identidad son temas controvertidos y conflictivos no solamente en la sociedad, sino también en las ciencias sociales, plantea la manera como estos temas pueden asumirse y tener su lugar en los cursos de geografía y de historia, y desprende de allí tres enfoques complementarios para una intervención pedagógica antirracista, potencialmente eficaz, sin llegar ser moralizante: a. la empatía y tomar en cuenta el punto de vista de las víctimas, necesaria distinción entre los hechos y su interpretación; b. el recurso de la historia como telón de fondo, como marco de referencia a convocar para poder analizar el presente y las manifestaciones de prejuicios de identidad que se observan; y c. considerar los mecanismos de la psicología social: reconocimiento del carácter irracional de las manifestaciones de racismo, estudio de los prejuicios, necesidad de asumir al ‘otro’ en la construcción del yo, interrogar la postura de los testimonios pasivos con frecuencia presentes entre la víctima y el victimario, entre discriminados y discriminadores. Heimberg expone la necesidad de “entrar

a discutir con los alumnos y permitirles que ellos mismos forjen sus propios valores y sus propias opiniones a partir de sus aprendizajes” (2006: 158).

En Inglaterra, The Historical Association, publicó recientemente el informe ‘TEACH: Teaching Emotive and Controversial History 3-19’. Sus autores justifican el objeto de su investigación con la siguiente definición: “El estudio de la historia puede ser sensible y sujeto a controversias porque permite ver el pasado de una inequidad, real o resentida, entre los individuos o grupos de individuos. Puede ser también el caso cuando hay disparidades entre la historia enseñada en clase y aquella que se transmite a través de la familia y la comunidad. Estos temas y estas disparidades generan una fuerte resonancia en los alumnos en situaciones de educación particular” (2007: 12).

En este contexto —el informe TEACH— se considera necesario mostrar la existencia de diversos obstáculos que se encuentran en la enseñanza escolar de los temas conflictivos en la educación británica: los profesores son más estimulados para mantener la paz y la seguridad en sus clases que para tomar el riesgo de abordar en la clase los temas sensibles de la historia, algunos profesores evitan tratar el tema del «Holocausto», que está en el programa, por miedo a las reacciones antisemitas de parte de los alumnos musulmanes; otros temas se dejan de lado para evitar las reacciones de padres de alumnos cristianos sobre la manera como tratan el «conflicto palestino-israelí», y algunos ocultan el tema de las «Cruzadas» por temor a las controversias en las mezquitas locales.

Ahora bien, las implicaciones de la difusión del debate y la discusión en el ámbito educativo y pedagógico para contribuir, entre otros aspectos, a la introducción y enseñanza de los temas socialmente controvertidos y conflictivos (“calientes”), pueden ser examinadas y cuestionadas en el nivel filosófico de los fines de la educación desde dos planos: el plano del saber en la enseñanza escolar y el plano de la autoridad en la escuela; de esta tesis se ocupa el siguiente apartado.

4. Análisis filosófico de la discusión de los temas conflictivos y controvertidos en la enseñanza escolar

Diversas perspectivas pedagógicas y didácticas reconocen hoy en día a la discusión y al debate un valor formativo en una perspectiva de un reflexividad creciente y de una socialización democrática asociada a la enseñanza de la filosofía (Gómez, 2008, 2010). Sin embargo, ¿esta orientación hacia el

debate no conduciría acaso, volver a definir el lugar de la transmisión, función tradicional de la escuela concebida a partir de una relación de autoridad estructuralmente asimétrica?

Michel Tozzi (2004) muestra cómo el modelo del debate y la discusión está hoy en día extendido en los análisis dedicados a la relación educativa y pedagógica, ya se entienda esta relación en su sentido descriptivo, explicativo, interpretativo o normativo. El debate y la discusión en la escuela permiten también dar cuenta de los cambios contemporáneos de la estructura familiar (tendencia a una mayor consideración del punto de vista del otro, no solamente de la pareja sino también del niño), de explicar tal o cual dimensión de las situaciones didácticas (lugar del conflicto socio-cognitivo¹⁰ en las teorías actuales del aprendizaje), o de promover el desarrollo de ciertas prácticas o de ciertos dispositivos (multiplicación de los espacios deliberativos en el interior de la institución educativa).

También se destaca que esta expresión progresiva del modelo de la deliberación, del debate y la discusión, no afecta solamente las situaciones educativas desde su interior, como uno de los «tantos» lugares posibles de educación, sino también el exterior, es decir en tanto «objetos» mismos de la confrontación regulada de los puntos de vista y de los argumentos¹¹.

10 La noción de 'conflicto socio-cognitivo' designa la siguiente constelación de procesos: 1. Supone una situación donde dos niños trabajan en la resolución de un problema; un desacuerdo puede aparecer entre ellos y ser más o menos expresado de manera clara; se habla de conflicto de puntos de vista socialmente vivido, que es actualizado en una situación de interacción social. 2. Confrontado el obstáculo que representa el punto de vista del otro, el niño deberá tener en cuenta la posibilidad de la existencia de otros puntos de vista; si el niño no considera este desacuerdo como un ataque personal, en un nivel afectivo o como un conflicto susceptible de poner la relación interpersonal en peligro, sino como una confrontación entre puntos de vista diferentes sobre un mismo objeto, él debe admitir que su posición no es necesariamente la única posible, esto es la descentración cognitiva. 3. Esta situación de desequilibrio, psicológicamente insostenible, entre una posición propia momentáneamente cuestionada y la proposición/la oposición del otro, esto es de un tercero, es la resolución de esta especie de disonancia que se llama resolución cognitiva del conflicto. El 'conflicto socio-cognitivo' designa en consecuencia una constelación de procesos que han aparecido como fundamentales para el desarrollo de la inteligencia. Se puede definir al conflicto cognitivo como un encuentro de puntos de vista socialmente experimentados y cognitivamente resolubles (Morandi & La Borderie, 2006: 88).

11 Un ejemplo reciente y significativo es, sin duda, el debate sobre la educación superior en Colombia, sobre la formación de profesores, entre otros temas, y, si se quiere, sobre todo el 'sistema' educativo colombiano que debería, según sus promotores y participantes, finalizar en la adopción de nuevas leyes de orientación. Todo ocurre como si esta actividad legislativa no se pudiera llevar a cabo, y sólo fuera posible tener autoridad a partir de un consenso construido desde una deliberación tan amplia como sea posible, con presencia del conjunto

¿Cómo interpretar esta presencia actual de la referencia deliberativa?

Por lo tanto, cualquiera que sea la perspectiva de análisis sobre la difusión del paradigma de la discusión en el campo de la educación, en el contexto de la enseñanza de los temas socialmente controvertidos, algunas preguntas quedan en suspenso, ya que apenas se comienzan a explorar en diversos contextos de investigación en educación como el francés y el español, para citar solo dos. Estas preguntas remiten siempre, en última instancia, al problema de la articulación en el campo educativo o pedagógico y didáctico, entre este modelo emergente de la «discusión» y el modelo que parece ser constitutivo, por naturaleza o por estructura, de este campo, que se llama el modelo de «transmisión».

Es conocida la respuesta —que se ha convertido en ‘canónica’— que ofrece Hannah Arendt a la pregunta por el sentido y la permanencia de la tradición, la discusión y la transmisión en la esfera educativa, cuando sucede una separación radical de la esfera ‘política’, de una parte, obedeciendo a un principio democrático de discusión, y de la esfera ‘educativa y pedagógica’, de otra parte, de la cual la discusión es (debería ser) excluida por principio en razón de la esencia ‘conservadora’, ‘tradicional’ y ‘autoritaria’ de la relación de transmisión cuando ella tiene lugar:

Todos sabemos cómo están las cosas hoy en cuanto a la autoridad. Sea cual sea la actitud personal respecto a este problema, es evidente que en la vida pública y en la vida política la autoridad no tiene ningún papel —la violencia y el terrorismo ejercidos por países totalitarios nada tienen que ver con la autoridad— o a lo sumo uno muy discutido. Sin embargo, esto en esencia sólo significa que la gente no quiere que cualquiera reclame o reciba la responsabilidad de ocuparse de todo, porque donde quiera que haya existido una autoridad verdadera, se le adjudicó la responsabilidad del curso de los asuntos del mundo. Si eliminamos la autoridad de la vida política y pública, esto puede significar que en adelante se ha de exigir a cada uno una responsabilidad idéntica respecto del curso del mundo. [...] No hay duda de que en la moderna pérdida de autoridad ambas intenciones tienen un papel y a menudo van juntas de una manera simultánea e

de los ‘actores’ implicados. Es posible creer que con relación a otra institución (sistema de salud, sistema judicial, sistema de protección social, entre otros) la necesidad de establecer tal debate público (que va mucho más allá de la ‘representación nacional’ eventualmente aclarado por las opiniones de los expertos), se impone con la misma fuerza cuando se trata de comprometer profundas reformas.

inextricable. Por el contrario, en la educación no puede haber tales ambigüedades ante la actual pérdida de la autoridad. Los niños no pueden desechar la autoridad educativa como si estuvieran en una situación de oprimidos por una mayoría adulta, si bien hasta este absurdo de tratar a los niños como si fueran una minoría oprimida que necesita ser liberada se aplicó en las modernas prácticas educativas. Los adultos desecharon la autoridad, y esto sólo puede significar una cosa: que se nieguen a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos. [...] El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. Sin embargo, esto significa que no sólo los maestros y educadores sino todos nosotros —en la medida en que vivimos en el mismo mundo que nuestros hijos y con los jóvenes— debemos adoptar hacia ellos una actitud bien distinta de la que tenemos unos ante otros [...] (Arendt, 1996: 201-202)¹².

En efecto, debe señalarse que la discusión en el campo educativo y pedagógico del enfoque ha estado sometida a un particular proceso de creciente racionalización por la introducción e intermediación de la institución escolar y de los mecanismos de la ‘planificación administrativa’ de la que ha sido objeto¹³, que considera a la escuela como objeto potencial de esta discusión: discusión sobre los contenidos a transmitir, los valores a promover, los modos de organización y de funcionamiento a desarrollar, los dispositivos didácticos y pedagógicos a favorecer, entre otros. Todas estas dimensiones de la discusión en la institución escolar generan una ‘evidencia cultural’ compartida y una ‘pseudo naturalidad’ no ‘problematizada’¹⁴. Precisamente, otros enfoques sobre el papel de la discusión y su relación con la enseñanza de los temas socialmente controvertidos como el que desarrolla, por ejemplo Michel Tozzi, desestabilizan y controvienten

12 Cada uno de estos objetivos merece con seguridad un comentario que precise su sentido, que no es precisamente en el espíritu ‘político’ de Hannah Arendt. La radicalidad misma de esta respuesta la hace insatisfactoria respecto a la verdadera complejidad de las relaciones que se han tejido históricamente entre la política y la pedagogía.

13 El proceso de masificación que se ha desarrollado en los últimos años y que ha dado lugar a una escuela casi hegemónica en el dispositivo de socialización de las nuevas generaciones, no es obviamente ajeno a la multiplicación de estos mecanismos que han conducido a hacer de la escuela un verdadero ‘subsistema’ social relativamente autónomo, teniendo sus propios imperativos sistémicos.

14 Pese a la evidencia de sus funciones ‘reproductoras’ y de su naturaleza desigual, la escuela como institución escolar se ha beneficiado hasta cierto punto, de un consenso importante a lo largo del siglo XX, quizás hasta los años setenta del siglo pasado.

la perspectiva 'administrativa' de la discusión y muestran su carácter contingente y arbitrario.

Pero esto no implica, por lo tanto, necesariamente, la promoción de la discusión misma como modo de transmisión, esto es como sustituto del principio mismo de la «transmisión», entendido como principio organizador de la relación pedagógica. Que la escuela se convierta en «objeto» de la discusión no implica, por lo tanto, que ella se vuelva un lugar privilegiado para el ejercicio de esta práctica discursiva. La discusión sobre las 'técnicas de la transmisión' no significa necesariamente un cuestionamiento del principio mismo de la «transmisión», aún más, tampoco del carácter estructuralmente asimétrico y desigual de la relación pedagógica, en nombre de una mayor legitimidad del principio de discusión que obligaría a una reorganización de esta relación en el sentido de una gran simetría y de una mayor igualdad, es decir, con miras a instaurar una verdadera 'reciprocidad educativa'. Ahora bien, este punto, el de la transmisión, podría ser argumentado desde dos planos:

1. el «plano del saber»: la escuela es un lugar donde se enseña un saber ya constituido, adquirido. Ella no es, en principio u originalmente, un lugar para la «producción» del saber, es un lugar que mantiene una relación de preparación para el «mundo real»:

Por otra parte, la escuela posee una relación con el mundo real, y su cometido consiste en preparar la juventud para el mismo. El mundo real es un modo firme, con cohesión propia, de leyes y de organizaciones que tienen como meta lo universal; los individuos sólo tienen valor en la medida en que se adecúan y se comportan conforme a este universal, el cual no se preocupa de sus fines, de sus opiniones y mentalidades particulares. Pero en este sistema de universalidad están implicados, a la vez, las inclinaciones de la personalidad, las pasiones de la individualidad y el forcejeo de los intereses materiales; el mundo es el espectáculo de la lucha de estas dos partes entre sí. [...] Pero si la vida en la escuela es la más desapasionada, también se halla privada a la vez del interés superior y de la seriedad de la vida pública; la escuela consiste tan sólo en una preparación y en un entrenamiento silencioso, interior, para la misma [...]. Las ciencias, las habilidades que se adquieren, sólo alcanzan su fin esencial en su aplicación fuera de la escuela. Además, ellas son tomadas en consideración en la escuela sólo en la medida en que son adquiridas por estos niños; con ello la ciencia no se desarrolla ulteriormente, sino que se aprende tan sólo lo ya existente y por cierto sólo según su con-

tenido elemental; y los conocimientos escolares son algo que otros ya poseen hace tiempo. Los trabajos de la escuela no tienen su fin completo en sí mismos, sino que sólo poseen el fundamento de la posibilidad de otra obra, de la esencial. Pero si el contenido de lo que es aprendido en la escuela constituye algo hace tiempo elaborado, los individuos, por el contrario, que se han de formar primeramente con vistas a dicho contenido, no constituyen algo acabado; este trabajo preparatorio, la formación, no puede darse por concluido, sólo puede alcanzarse un determinado nivel (Hegel, 1998: 108-109).

También, si la formación obedece a las reglas de la discusión reglada y argumentada, que dirigen por ejemplo el funcionamiento común y corriente de una comunidad científica de investigadores pero también de una comunidad política o moral de iguales (principio del mejor argumento, de la igualdad de derechos de acceso a los contribuyentes, de la apertura de discusión a todos los participantes potencialmente interesados...), ya no es el caso de un dispositivo en el cual se trata (¿simplemente?) de transmitir a las nuevas generaciones los saberes escolares ya constituidos. Y si las disposiciones que se deben adoptar para la implementación de esta ‘transposición didáctica’ pueden bien ser ellos mismos objeto de debates (entre investigadores, entre prácticos, entre investigadores y prácticos), el principio mismo de la transmisión, no es él discutible, salvo que se renuncie a la intención educativa y pedagógica misma.

2. el «plano de la autoridad»: la escuela es un lugar donde se ejerce una forma de autoridad específica, pre-política de alguna manera, que apoya su legitimidad en la relación del adulto con el niño, relación de ‘mayoría’ a ‘minoría’, pero en el sentido antropológico y no político de estos conceptos. En razón a su debilidad y su vulnerabilidad, el niño-alumno es abordado en una relación de «solicitud» (‘diligencia o instancia cuidadosa’), que resulta de una sutil dosificación de autoridad y de protección. Por eso, además, la escuela no es (no puede ser por razones de principio), la ‘verdadera vida’ no se confunde con el ‘mundo efectivo’ (Hegel), luego en virtud de esta circunstancia ella no puede ser sino la propedéutica (lugar de entrenamiento, de ejercicios sin consecuencias reales, al amparo de las grandes pruebas del mundo adulto); incluso si, de hecho, la escuela aparece cada vez más constituida sobre este mundo, es porque no se debe confundir la preocupación, cada vez más apremiante hoy en día, de situar o contextualizar «jurídicamente» la relación educativa y pedagógica obligándola a reintegrar el espacio del

derecho común¹⁵ (mientras que la escuela, pero también la familia, han sido durante largo tiempo zonas de no-derecho), con un proyecto que sería propiamente «político» de ‘democratización’ de esta relación. Subsiste lo «indiscutible» (respeto de las reglas, de la ley... que no excluye el respeto al alumno), que tiene en cuenta la responsabilidad (autoridad protector) del adulto respecto al niño.

En realidad respecto a los dos planos que se acaban de distinguir, el del saber y el de autoridad, las cosas no son tan simples y las fronteras entre lo discutible y lo indiscutible, no son tan claras como se podría entender e inferir de lo dicho hasta ahora.

En el «plano del saber», en efecto, se encuentran argumentos, en particular de las teorías contemporáneas del aprendizaje, acerca de la discusión sobre las ‘técnicas de la transmisión’, y que valoran la pertinencia del debate y la discusión mismas como ‘técnicas’ dotadas de un poderoso valor formador (ver en particular el tema del «conflicto socio-cognitivo» en un enfoque socio-constructivista de las situaciones de aprendizaje). Los alumnos no aprenden verdaderamente si ellos no se apropian de los saberes (y no simplemente memorizan por un tiempo más o menos largo), y la discusión es una herramienta privilegiada en la perspectiva de esta apropiación, puesto que ella permite probar, en la confrontación de los argumentos, las razones de creer, de adherir de un modo racional, en tal o cual conocimiento.

Incluso si el objetivo de la discusión en situación didáctica no es tanto probar la validez (científica o de otro tipo) de un saber, de un conocimiento o doctrina ética y políticas, como favorecer su apropiación subjetiva y reflexiva, debido a la creciente toma de conciencia de las razones de creer en ella, tampoco se debe desconocer que el modelo de la discusión no se encuentra en una estricta relación de exterioridad con la relación educativa y pedagógica (donde ella no es «objeto» del debate) sino que la informa

15 Ver, por ejemplo, los textos oficiales o no relativos a los ‘procedimientos disciplinarios’ que se implementan en las instituciones educativas o escolares, que mencionan un ‘llamado a los principios generales del derecho’ a partir de enunciados como los siguientes: “Si la aplicación del derecho en la organización propia de las instituciones educativas, no podrá a cambio ignorar los principios generales del derecho que se aplican en cualquier procedimiento”; luego anunciar estos principios: legalidad de las sanciones y de los procedimientos, principio de contradicción, principios de la proporcionalidad y de la individualización de la sanción. Pero, de manera más general, se debería evocar aquí la creciente preocupación por los ‘derechos del niño’.

desde el interior. Un proceso dialéctico entre discusión ‘externa’ —la relación educativa y pedagógica se discute de manera general y prescriptiva, sus aspectos específicos no se abordan—, y discusión ‘interna’ —la relación educativa y pedagógica se discute de manera detallada en el seno de la escuela y las comunidades de investigación desde diferentes perspectivas—, se activa de esta manera para buscar desarrollar los efectos de aprendizaje y el valor formador de la discusión ‘interna’, al mismo tiempo que la efectividad de la discusión ‘externa’ que se convierte paulatinamente en una simple ‘herramienta’ (o ‘técnica’), instrumentalizada para fines de transmisión. El modelo de la discusión entra entonces en tensión con el principio de la transmisión, en la medida en que tendencialmente es lo ‘discutible’ (el saber y los conocimientos que se construyen de manera discursiva), y no lo ‘indiscutible’ (el saber ya constituido o adquirido), el que se ubica en el comienzo de la transposición didáctica y que, al mismo tiempo, fundamenta la legitimidad de una cultura escolar renovada; porque se trata, entonces, de una discusión entendida, no en el sentido de intercambio interminable de argumentos sobre los cuales no será posible llegar a un acuerdo razonado, sino como procedimiento legítimo para fundamentar una proposición.

De la misma manera, en el «plano de la autoridad», se puede constatar hoy en día que entre los objetivos privilegiados de la discusión sobre la escuela como institución con vocación normativa, aparece en un lugar destacado el objetivo de la «educación para la ciudadanía», que se inscribe en una perspectiva de una ciudadanía «ampliada» que va más allá de la adquisición de un cierto número de comportamientos más o menos ‘reflejos’ (votar, etc.) El acceso a esa ciudadanía «ampliada» implica el aprendizaje de un cierto número de capacidades: debatir, argumentar, negociar, escuchar al otro, etc. Se trata de aprender el arte de la discusión. De ahí el creciente interés por la participación de los estudiantes y profesores en el quehacer de las instituciones educativas y en los asuntos de las temáticas participativas (delegados o representantes de los alumnos y profesores en los consejos de dirección y administración), que traducen una extensión del campo de la discusión en las instituciones educativas y escolares.

Igualmente, si aquí el objetivo de la discusión en situación didáctica no es tanto probar la validez real de una u otra proposición normativa con miras a implicar un proceso decisorio de naturaleza política, como aprender a discutir, entonces no se debe ignorar que el modelo de discusión viene a conmover o sacudir, en el sentido de una mayor simetría, la relación

pedagógica estructuralmente desigual. Luego en el plano de la autoridad se genera también un proceso dialéctico que Renaut (2002) plantea como pregunta:

¿Cómo una sociedad de iguales, limita suficientemente el acceso del niño a la igualdad para preservar las condiciones de posibilidad de una relación educativa, sin que esta limitación induzca por tanto, a una regresión hacia las concepciones de la autoridad parentales y del poder escolar, que no sean incompatibles con los valores de la igualdad y la libertad? Sin duda, esta es precisamente la complejidad inherente a esta “dosificación” que justifica lo mejor que se puede aprehender en esta situación: los términos de una nueva crisis de la educación [...] (323-324).

5. Conclusión

Se considera que existe una crisis de relaciones entre la escuela y la sociedad, uno de los factores evocados es la débil ‘porosidad’ entre estos dos mundos y sus respectivos universos de saberes. Esta es una de las razones para comprender el trabajo de la ‘dialéctica de importación/exportación’, es decir, la mediación recíproca entre saberes sociales y saberes escolares, contexto en el que la enseñanza de los temas socialmente conflictivos y controvertidos representa potencialmente un factor de poder para contribuir a enfrentar la crisis de sentido y legitimidad que vive la escuela contemporánea, tejiendo un nuevo vínculo vivo entre la sociedad y la escuela.

Se encuentran diversos obstáculos en la enseñanza escolar de los temas conflictivos y sensibles propios de la disciplina histórica y de la historia como disciplina escolar, algunos profesores evitan tocarlos por temor a las reacciones que pueden suscitar en los grupos sociales de interés, en los alumnos y sus padres de familia.

Ahora bien, las implicaciones de la difusión del debate y la discusión en el ámbito educativo y pedagógico para contribuir, entre otros aspectos, a la introducción y enseñanza de los temas socialmente controvertidos y conflictivos (“calientes”), pueden ser examinadas y cuestionadas en dos niveles relacionados: el histórico (sensibilidad social sobre los temas y uso de la controversia y discusión como recursos didácticos) y el filosófico (relación saber/autoridad).

No obstante, es necesario anotar a propósito de la introducción del debate y la discusión, como uno de los medios y procedimientos para la enseñanza

y el aprendizaje de este tipo de temas en la escuela, sus implicaciones para una filosofía de la educación.

En este contexto, en la ideología moderna, el principio de la «crítica» es prioritario con relación a la «tradición» y a su «autoridad» porque en la medida en que la escuela ha sido pensada por los modernos como lugar por excelencia de la formación para el espíritu crítico tal como se expresa, en particular, en el campo de la discusión pública, es inevitable que ella se convierta a su vez en objeto privilegiado de esta discusión. Ahora bien, en esta discusión pública los argumentos se plantean para hacer valer la dimensión eminentemente formadora, educativa, de la práctica de la discusión como tal. La discusión se convierte entonces, progresivamente, en un nuevo principio organizador de la relación educativa y pedagógica que modifica, sobre un modo eventualmente conflictivo, el principio estructurador de la transmisión. En esta espiral, se abre la pregunta sobre los límites o ‘topes’ «antropológicos» de este proceso que tiene que ver, de una parte, con el estatuto de la infancia y del niño y joven en su calidad de alumno en su relación con el adulto y, de otra parte, con el mecanismo mismo de la socialización, que le da la iniciativa a las generaciones actuales y que induce un sistema de relaciones no simétricas de autoridad y saber con las nuevas (y futuras) generaciones.

Referencias

- ALBE, V. (2004). ‘Comment de futurs enseignants perçoivent une question scientifique socialement vive: el réchauffement climatique’. [Communication orale au XIV^e congrès mondial des sciences de l’éducation. Santiago de Chile, 10-14 mayo de 2004].
- _____. (2005). *Éducation aux technosciences: les cas des controverses sur la téléphonie mobile*. Toulouse: Ceres, ENFA.
- _____. (2006). ‘Controverses sur la nocivité des technologies de la téléphonie mobile’. Legardiez, A. & Simmoneaux [coord.] *L’école à l’épreuve de l’actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur. [79-90].
- _____. (2007). *Des controverses scientifiques socialement vives en éducation aux sciences. État des recherches et perspectives, mémoire de synthèse*. Lyon: Université de Lyon 2.
- _____. (2008). ‘When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intervene: student’s argumentation in group discussions on a socioscientific issue’. *Research in Science Education* [38, 67-90].
- _____. (2008a). ‘Pour une éducation aux sciences citoyenne: Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques’. *Aster* [46, 45-70].
- _____. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- ALBERTS, B. & LABOV, J. (2004). ‘From the National Academies: Teaching the Science of Evolution’. *Cell Biology Education* [3, 75-80].
- ALPE, Y. & LEGARDEZ, A. (2000). Questions “socialement vives”, enjeux sociaux et didactiques: la creation de “l’éducation civique juridique et sociale”. Sherbrooke,

- Canadá: 13^o congrès international: La recherche en éducation au service du développement de sociétés. Recuperado el 24 de agosto de 2014 de http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/index.php?action=resource_RESOURCEVIEW_CORE&id=2943 Consulta realizada.
- ARENDDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Editorial Península.
- _____. (2013). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Random House Mondadori.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon: INRP.
- _____. (2000). 'Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique: une deuxième synthèse'. *Éducation à la citoyenneté démocratique*. [Réunion de consultation: rapport général. Strasbourg, Conseil de Europe].
- BARRUÉ-MOËC, C. (2014). *L'enseignement des thèmes de convergence au Collège. Mise en débat d'une question socioscientifique en classe pour une Éducation Citoyenne critique*. [These de Doctorat] (bajo la dirección de Virginie Albe). Paris: Ecole Normale Supérieure de Cachan.
- BEITONE, A. (2004). "Enseigner des questions socialement vives" Note sur quelques confusions. [Contribution présentée à la 7^{ème} biennale de l'éducation et de la formation, Lyon 15 avril 2014]. Recuperado el 19 de agosto de 2014 de <http://www.eloge-des-ses.fr/faits/qsvconfusions.pdf>
- _____. (2004a). *Questions socialement vives, débats scientifiques et débats éthico-politiques*. Recuperado el 19 de agosto de 2014 de http://www.eloge-des-ses.fr/faits/qsv_cahiers_peda.pdf
- BENTOILA, A. (2001). 'Installer les enfants à la table de la négociation linguistique'. *Animation & Éducation*. [Mars-avril, 6, 25-67].
- BERG, W.; GRAEFFE, L. & HOLDEN, C. (2003). *Teaching controversial issues: A European perspective*. Londres: Children Identity & Citizenship in Europe (CICE).
- BLANCHARD, P.; BANCEL, N. & LEAMIRE, S. [dir.] (2005). *La fracture coloniale: la société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris: La Découverte.
- BOLLIET, D. (1999). *Éducation à la citoyenneté: questions et réponses*. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article421>.
- CLERC, P. (2006). 'Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires?' Legardiez, A. & Simmoneaux [coord]. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur. [137-146].
- CORBEL, L. & FALAIZE, B. (2003). *Entre mémoire et savoir: L'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Paris: INRP.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *Questions vives, savoirs moribonds; Le problème curriculaire aujourd'hui*. Marseille: Colloque Défendre et transformer l'école pour tous. Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=19.
- DAVIES, I. (2004). 'Science and citizenship education'. *International Journal of Science Education* [26, 1751-1763].
- ELSHOF, L. (2004). *Teachers confront climate change: Personal worldviews and transformational change*. Vancouver: Proceedings of the NARST 2004 Annual Meeting .
- FAGOT-LARGEAULT, A. (2003). 'Les recherches sur les cellules souches humaines: quelle attitude éthique?' *Esprit* [297,111-120].
- FALAIZE, B. (2006). *Présentation de la place de l'histoire de l'immigration dans les programmes scolaires en histoire, géographie et éducation civique*. Paris: INRP.
- FONTANY, C. (2006). 'Pratique du débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne. Legardiez, Alan & Simmoneaux' [coord]. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur. [171-185].

- GARCÍA, P. (2010). 'Histoire du temps présent'. Dosse, F. et ál. [ed]. *Historiographies, I, Concepts et débats*. Paris: Gallimard. [282-294].
- GÓMEZ, M. (2008). 'La discusión en el campo de la educación y la discusión filosófica en la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos'. *Revista Colombiana de Educación* [44, 166-172]. Universidad Pedagógica Nacional.
- ____ (2010). 'Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas'. *Cuestiones de Filosofía* [12, 37-68]. Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia (UPTC): Escuela de filosofía y humanidades.
- HABERMAS, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. [Traducción de José Luis Etcheverry]. Madrid: Ediciones Cátedra.
- HEGEL, G.W.F. (1998). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HEIMBERG, C. (2006). 'Comment l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales peut-il prévenir le racisme, l'antisemitisme, la xénophobie'. Legardiez, A. & Simmoneaux [coord]. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur. [147-158].
- HOGAN, K. (2002). 'Small groups' ecological reasoning while making an environmental management decision'. *Journal of Research in Science Teaching* [39, 341-368].
- JACKSON, R. (s.f.) 'La place de la religion dans l'enseignement' en Angleterre'. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Recuperado el 24 de septiembre de 2014 de <http://ries.revues.org/1447>.
- LANTHEAUME, F. (2003). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation de l'Algérie depuis les années trente: État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. [These de doctorat]. Paris: Ecole des hauts études en sciences sociales.
- LAUTIER, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Colin - VUEF.
- LEBUIS, P. (1990). Animer une discussion philosophique en classe. Caron, A. [dir.] Philosophie et pensée chez l'enfant. Montréal: Éditions Agence d'Arc. [177-206].
- LEGARDEZ, A. & SIMMONEAUX, L. (2002). *L'enseignement des questions socialement vives à l'école*. Paris: Biennale N.º 6 de l'éducation et de la formation. Recuperado el 19 de septiembre de 2014 de <http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affiche.php?&mode=long&NUM=247>
- ____ (2004). 'Les conditions de la discussion dans l'enseignement de questions socialement vives'. Tozzi, M. & Etienne, R. *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*. L'Harmattan: Paris. [95-120].
- ____ [coord (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur.
- LÉVINE, J. & MOLL, J. (2011). *Je est un autre pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- McCULLY, A. (2005). 'Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland'. *Prospero* [11 (4) 38-46].
- MORANDI, F. & LA BORDERIE, R. (2006). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris: Nathan.
- PORTE, A. C. (2006). *L'esclavage dans les programmes scolaires*. Paris: INRP.
- PROSKE, M. (2003). *The pedagogical form "Classroom Instruction" and the Challenge of Holocaust-Education in Germany*. Hamburgo: European Conference on Educational Research.
- RÉMOND, R. (2006). 'L'histoire et la loi'. *Études* [404 (6) 763-776].
- RENAUT, A. (2002). *La libération des enfants*. Paris: Bayard-Calmann-Lévy.

- ROCHEX, J. Y. (1998). 'Apprentissage et socialisation: un rapport problématique'. *Actes et rapports pour l'éducation*. Languedoc - Roussillon. [13-27].
- SCHNAPPER, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté*. Paris: Gallimard.
- _____. (2001). 'Histoire, Citoyenneté et Démocratie'. *Vingtième Siècle. Sociologie. Histoire, Sciences Sociales*. [61 (4) 759-776].
- SIMONNEAUX, J. & LEGARDEZ, A. (2004). 'Enseigner la mondialisation: une gageure pour les enseignants d'économie en lycée, communication au colloque'. *Actualité de la recherche en sciences de l'éducation*. AECSE, CLAM, Paris, septembre de 2014.
- _____. (2006). 'L'enseignement de la mondialisation'. Legardiez, A. & Simmoneaux, L. [coord.]. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur. [217-232].
- SIMONNEAUX, L. (2003). 'Argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée'. *Aster* [37, 189-214].
- _____. (2003a). 'Enseigner des savoirs "chauds": l'éducation biotechnologie entre science et valeurs'. *Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers* [dir. Jean-Pierre Astolfi]. Capitulo 7, Paris: ESF.
- _____. (2004). 'Classroom Debates on Biotechnology'. *Themes in Education* [5, 31-52].
- _____. (2006). 'Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques?' Legardiez, A. & Simmoneaux, L. [coord.]. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur. [33-60].
- THE HISTORICAL ASSOCIATION (2007). *TEACH: Teaching Emotive and Controversial History*. London. Recuperado el 21 de septiembre de 2014 de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW100.pdf>.
- TOZZI, M. & ETIENNE, R. [dir.] (2004). *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*. Paris: L'Harmattan.
- TOZZI, M. & SOLÈRE-QUEVAL, S. (2004). 'Le Rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l'école primaire et au collège'. Tozzi, M. & Etienne, R. [dir.] *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches*. Paris: L'Harmattan. [75-94].
- TOZZI, M. (2002). *Penser par soi-même*. Lyon: Chronique sociale.
- _____. (2007). 'Problématique: place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique'. Tozzi, M. [dir.]. *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* Bruxelles: De Boeck. [11-20].
- _____. (2012). *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*. Lyon: Chronique Sociale.
- _____. (2012a). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon: Chronique Sociale.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). 'Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-géographie'. Legardiez, A. & Simmoneaux [coord.]. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur. [119-136].
- _____. (2006a). *Témoin, témoignage, mémoire... Quel statut dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire?* [Site HGEC de l'academie d'Amiens]. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 de <http://histoire-geo-ec.ac-amiens.fr/?Temoins-temoignage-memoire-Quel&lang=fr>.
- VINCENT-BENSAUDE, B. (2003). *La science contre l'opinion. Histoire d'un divorce*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond - Le Seuil.