



DOI: 10.12957/transversos.2021.59630

ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS TENSIONES SUBYACENTES AL CAMPO DE LA  
DIDÁCTICA DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES EN LA PRIMARIA  
EN QUEBEC DESPUÉS DE LA APARICIÓN DEL INFORME PARENT

CRITICAL ANALYSIS OF THE TENSIONS UNDERLYING THE FIELD OF HUMAN  
AND SOCIAL SCIENCES DIDACTICS IN QUEBEC PRIMARY SCHOOL  
AFTER THE APPEARANCE OF THE PARENT REPORT

Anderson Araújo-Oliveira

Université du Québec à Montréal

[araujo-oliveira.anderson@uqam.ca](mailto:araujo-oliveira.anderson@uqam.ca)

**Resumen:**

El artículo presenta un análisis crítico de los fundamentos, perspectivas y tramas conceptuales subyacentes al campo de la didáctica de ciencias humanas y sociales en la primaria en Quebec a raíz de la aparición del Informe de la Comisión Real de Encuesta sobre la enseñanza en 1964. Se trata en particular de las tensiones entre finalidad de socialización y finalidad de emancipación, entre sujeto qui sabe adaptarse y sujeto qui sabe reflexionar, entre saber cosificado y saber construido, entre procesos naturales y procesos de carácter científico, etc. Influenciadas a veces por teorías llamadas personalistas y otras llamadas tecnológicas, otras veces por teorías llamadas constructivistas, estas tensiones dan testimonio de una diversidad de concepciones y de puntos de vista directamente relacionados con los fundamentos subyacentes al pensamiento de los que, colectiva e históricamente, contribuyen a la evolución de este campo de enseñanza y de investigación.

**Abstract**

The article presents a critical analysis of the foundations, perspectives, and conceptual framework underlying the field of human and social science education in primary education in Quebec following the emergence of the Royal Commission of Investigation Report on Education in 1964. It is particularly around the tensions between the purpose of socialization and the purpose of emancipation, between the subject who knows how to adapt to and the subject who knows how to reflect on, between objectified knowledge and constructed knowledge, between natural processes and processes of a scientific nature, etc. Influenced sometimes by so-called personalist theories and others by so-called technological theories, sometimes by so-called constructivist theories, these tensions witness a diversity of conceptions and viewpoints straightforward related to the foundations underlying the thinking of those who, collectively and historically, contribute to the evolution of this field of teaching and research.

**Palabras clave:** Didáctica; Ciencias humanas y sociales; Primaria; Tensiones.

**Keywords:** Didactics; Human and social sciences; Primary school; Tensions.

## 1. Introdução

En Quebec, la expresión *sciences humaines* (ciencias humanas) fue utilizada por primera vez en 1964 por la Comisión Real de Encuesta sobre la Enseñanza (Comisión Parent)<sup>1</sup> para sugerir una reestructuración de las ciencias del hombre a nivel de la primaria y de la secundaria (DUPUIS, 1979; DUPUIS Y LAFOREST, 1983; LAFOREST, 1989). En 1971, se inscribe por primera vez en el programa de estudio de enseñanza primaria (GOBIERNO DE QUEBEC, 1971). Se enseñaban ciencias humanas (CH) en los programas anteriores bajo la denominación de geografía, historia, civismo, urbanidad, etc. (*Ibid.*). En el actual programa, son designadas bajo el vocablo «dominio del universo social», incluyendo así la historia, la geografía y la educación a la ciudadanía.

Teniendo como norma la ortodoxia y una ideología global de conservación como punto de referencia (RIOUX, 1968), la enseñanza de ciencias humanas en la primaria (ECH) tenía por objetivo, antes de los años 1960, la formación del cristiano y del patriota por medio de la inculcación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores preidentificados (DUPUIS, 1977; 1979; DUPUIS Y LAFOREST, 1983; LAFOREST, 1989). Con la publicación del Informe de la Comisión Real de Encuesta sobre la Enseñanza (Informe Parent) (GOBIERNO DE QUEBEC, 1964), la ortodoxia que normaliza este enseñamiento está seriamente afectada. Este informe critica vigorosamente su enseñanza, entre otros, la orientación hacia una apologética religiosa y nacionalista de los contenidos preconizados, el poco de objetividad en enseñanza de la historia, las diferentes perspectivas existentes en enseñanza de esta disciplina entre los comités educativos protestantes y católicos, el enfoque pedagógico privilegiado y la escasa formación de los docentes (DUPUIS, 1977; 1979; DUPUIS Y LAFORESET, 1983; LAFOREST, 1989). Estas críticas asociadas a la implementación de una nueva estructura educativa han favorecido el surgimiento de una nueva visión de la educación (LAFOREST, 1989; LENOIR Y LAFOREST, 1994) y, por consiguiente, de la enseñanza de la ciencias humanas y sociales.

Aunque, antes de los años 1960, la enseñanza de ciencias humanas y sociales se da por sentada y que su cuestionamiento resulta difícil, las críticas levantadas por ese informe sirven para insuflar un nuevo impulso a la reflexión sobre la educación y, a raíz de su aparición, varias publicaciones científicas (artículos, libros, tesis, etc.) y profesionales (artículos y documentos

---

<sup>1</sup> La Comisión Real de Encuesta sobre la Enseñanza (Comisión Parent) tenía por mandato tener en cuenta la organización y la financiación de la educación quebequense, así como formular recomendaciones al gobierno.

dirigidos a los docentes, etc.) replantean la manera tradicional de pensar la enseñanza de ciencias humanas y sociales. Propusieron además nuevas miradas sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje de CH en la primaria (DUPUIS Y LAFOREST, 1983; Laforest, 1989) que no solo permitieron alimentar la reflexión de los distintos actores del sistema educativo, pero sobre todo posibilitaron el surgimiento y la evolución subsecuente de un complejo campo de enseñanza e investigación que llamaremos el campo de la didáctica de Ciencias humanas para referirse a cualquier referencia o investigación tratando de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje del punto de vista de su especificidad disciplinaria.

En este contexto, importa cuestionarse sobre los fundamentos, las perspectivas y la trama conceptual que han caracterizado el campo de la didáctica de Ciencias humanas<sup>2</sup> en la primaria<sup>3</sup> en Quebec tras la aparición de ese informe y hasta la actualidad.

- ¿Por qué se enseñan ciencias humanas y sociales en la primaria (concepción de las finalidades educativas asociadas a las CH)?
- ¿Qué se enseña en ciencias humanas y sociales en la primaria (concepción de los objetos de aprendizaje y de evaluación)?
- ¿A partir de qué se enseñan ciencias humanas en la primaria (concepción de la didáctica, concepción de la relación con el saber, concepciones y modalidades de acceso al saber)?
- ¿Cómo se enseñan ciencias humanas y sociales en la primaria (concepción del proceso de aprendizaje)?
- ¿Según qué visión del papel de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (concepción del papel y del lugar del docente y del alumno) se enseñan ciencias humanas?

En un artículo reciente (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2021), presentamos un primer análisis descriptivo y parcial de la documentación científica y profesional<sup>4</sup> quebequense que trata de la enseñanza de ciencias humanas y sociales en la primaria, publicada tras la aparición del Informe

---

<sup>2</sup> En este texto, entendemos por campo de la didáctica de ciencias humanas y sociales cualquier reflexión o investigación que trata de las condiciones de enseñanza y aprendizaje del punto de vista de su especificidad disciplinaria.

<sup>3</sup> En Quebec, la educación básica está conformada de la educación preescolar (alumnos de 4 a 6 años), de la enseñanza primaria (seis años de escolaridad – alumnos de 7 a 12 años) y de la enseñanza secundaria (cinco años de escolaridad – alumnos de 13 a 17 años).

<sup>4</sup> En este texto, la documentación científica hace referencia a las publicaciones (artículos de revistas científicas, libros, tesis, etc.) procedentes de una o varias investigaciones mientras que la documentación profesional remite a artículos de revistas profesionales, libros y diversos documentos redactados por universitarios y que tienen por objeto alimentar la reflexión de los actores del ámbito escolar o de la formación docente.

de la Comisión Real de Encuesta sobre la Enseñanza en 1964. Concretamente, se analizó una muestra de esta documentación constituida por 50 artículos de revistas, 19 capítulos de libros, 6 libros, 3 tesis de doctorado, 1 tesis de maestría, 1 informe de investigación y 3 textos extraídos de actos de coloquios publicados en el transcurso de los sesenta últimos años en función de los siguientes aspectos sacados de las preguntas que surgieron, es decir: concepción de las finalidades educativas asociadas a las CH; concepción de los objetos de aprendizaje, concepción de la didáctica; concepción de la relación con el saber, concepción de las modalidades de acceso al saber, concepción del proceso de aprendizaje y concepción del papel del docente y del alumno.

La siguiente tabla (Tabla 1) presenta una visión global y sintética del análisis preliminar realizado poniendo de relieve los elementos más significativos respecto a cada uno de los aspectos observados acorde a los años de publicación agrupados en función de los diferentes currículos de formación vigentes en Quebec.

Tabla 1 - Síntesis de los elementos analizados acorde al año de publicación

Aspectos tratados		1964-1979	1980-1990	1991-2015
¿Por qué se enseñan CH?	Finalidades educativas	- Finalidad adaptativa (11) - Finalidad utilitaria (2) - Finalidad cognitiva (1)	- Finalidad utilitaria (6) - Finalidad adaptativa (3)	- Finalidad cognitiva (11) - Finalidad adaptativa (6) - Finalidad utilitaria (1)
¿Qué se enseña en CH?	Objetos de aprendizaje	- Marco de trabajo (13) - Habilidades técnicas (1)	- Habilidades técnicas (5) - Marco de trabajo (2) - Datos factuales (1)	- Habilidades intelectuales (7) - Conceptos, nociones y tramas conceptuales (7) - Proceso de carácter científico (4) - Datos factuales (2)
¿A partir de qué se enseñan CH?	Definición de la didáctica	- Parte de la pedagogía que trata de los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza (2) - Parte de la pedagogía que trata de nociones que el alumno puede adquirir según su nivel de madurez (1)		- Disciplina que trata de las condiciones de enseñanza-aprendizaje de un saber específico (1)
	Concepción del saber	- Factor dado preexistente (12)	- Factor dado preexistente (3)	- Construido humano (10) - Factor dado preexistente (1)
	Modalidades de acceso al saber	- Por hallazgo personal (17) - Por descubrimiento progresivo (2)	- Por descubrimiento progresivo (3) - Por hallazgo personal (1)	- Mediante una actividad de construcción (10) - Por hallazgo personal (1)
¿Cómo se enseñan CH?	Proceso de aprendizaje	- Proceso inductivo (10)	- Proceso inductivo (1) - Proceso hipotético-deductivo (1) - Proceso de conceptualización (1)	- Proceso de conceptualización (8) - Proceso hipotético-deductivo (2) - Proceso inductivo (1)
¿Según qué visión del papel de los actores se enseñan CH?	Papel del docente	- Organizador (6) - Gestor (1)	- Gestor (2) - Organizador (1)	- Mediador (3)
	Papel del alumno	- Sujeto activo, único responsable del descubrimiento del saber (8)	- Sujeto activo que debe recorrer un camino preestablecido (1)	- Sujeto activo en la construcción de la realidad guiada y soportada por un proceso mediador externo (1)

El análisis ha hecho aflorar un conjunto de tensiones acerca de los fundamentos, perspectivas y trama conceptual propios del campo de la didáctica de CH en la primaria en Quebec tras la aparición del Informe: entre una perspectiva identitaria anclada en una visión

descriptiva (finalidad de socialización) y una visión crítico-reflexiva anclada en la formación del pensamiento crítico (finalidad de emancipación); entre una didáctica centrada en una orientación psicológica e instrumental (sujeto que sabe adaptarse a la sociedad a la cual pertenece) y una orientación praxeológica (sujeto que sabe reflexionar y actuar en consecuencia); entre un saber cosificado (dado y exterior) y un saber construido por el sujeto discente (visión más constructivista); entre procesos llamados naturales y procesos de carácter científico. Son estas tensiones que serán analizadas más detenidamente en el marco del presente artículo.

## **2. Entre una perspectiva identitaria anclada en una visión descriptiva y una visión crítico-reflexiva anclada en la formación del pensamiento crítico**

Un primer elemento que se destaca se refiere a la tensión existente entre una perspectiva identitaria anclada en una visión descriptiva y utilitarista de la ECH y una perspectiva crítico-reflexiva anclada en la formación del pensamiento crítico. Mientras que antes de los años 1980 el aporte de la ECH era identificado a la transmisión cultural de una visión compartida del mundo, a la socialización en una perspectiva de adhesión, al desarrollo de actitudes sociales y a valores consideradas socialmente aceptables, lo cual remite a finalidades patrimoniales y culturales (AUDIGIER, 1993; LEBRUN, 2002; LE ROUX, 2005), su aporte es muy diferente cuando se hace referencia a la documentación posterior a los años 1990. Tras haber sido asociado a una perspectiva utilitarista (en el transcurso de los años 1980 bajo la influencia de las teorías behavioristas), el aporte de la ECH es percibido sobre todo en el plano del desarrollo cognitivo del alumno y remite a las finalidades llamadas científicas, intelectuales y críticas.

En este contexto, se privilegia el desarrollo conceptual, así como el desarrollo de habilidades y actitudes intelectuales, entre otros, poniendo el acento en la interpretación y comprensión de los fenómenos más que en su descripción (LAVILLE, 1993; LEBRUN, 1993; LEBRUN Y LENOIR, 2001). De hecho, varios autores (AUDIGIER, 1993; BAILLY Y BÉGUIN, 2001; MÉRENNE-SCHOUMAKER, 2006) mencionan al respecto que orientar la ECH en la descripción del real en una perspectiva identitaria tiene el riesgo de ocultar toda tensión o conflicto subyacente a la apropiación del espacio por el hombre. Como bien lo ha demostrado Mérenne-Schoumaker (*Ibid*), todos actúan en sus espacios sin importar las circunstancias en las cuales se encuentran los hombres (agrupados en territorios, dispersados en sus diásporas, nómadas del desierto). Se los apropian, explotan, invaden y gobiernan, “hacen y vuelven a hacer continuamente el espacio: los territorios, las fronteras, los pasos”, etc. (*Ibid*: p. 50), lo que genera

con frecuencia divergencias, contradicciones y conflictos a niveles espaciales diferentes, pero sobre todo entre el interés individual y colectivo. El espacio es sólo una construcción humana históricamente determinada, el producto de grupos sociales que, por diversos medios cuya historia lo demostró abundantemente, lo ocupan, lo acondicionan, se adaptan a sus límites, lo utilizan de diferentes formas.

En este sentido, la historia no sólo puede tener por propósito el contar en forma de relatos históricos hechos ocurridos en el pasado (LAVILLE, 1991; MONIOT, 1993) del mismo modo que la geografía ya no sólo puede apuntar a la descripción de espacios inmutables (Bailly y Ferras, 1997), lo que revela, como lo menciona Laurin (1998), la necesidad para estas disciplinas repensar la función identitaria que se les ha atribuido tradicionalmente. Laurin (1998) indica que estas disciplinas exigen mucho más que habilidades de memorización, observación y descripción, exigen capacidades de cuestionamiento, razonamiento, análisis, síntesis y juicio crítico; en otros términos, del desarrollo del pensamiento crítico (DUPUIS Y LAFOREST, 1983) y de la autonomía intelectual de los sujetos (LAVILLE, 1991). En esta perspectiva más bien crítica y reflexiva de la ECH hay que “llevar el alumno a cuestionarse, desarrollar su sentido crítico para que sea capaz de hacer su propio juicio sobre informaciones que se le presentan” (LEBRUN, 1993: p. 21), es decir ayudarlo “a interpretar mejor el mundo en el cual vive y a prepararse a asumir plenamente su papel de ciudadano» (LEBRUN E LENOIR, 2001). En este sentido, y del mismo modo que Lenoir (1989), importa considerar que la principal razón de ser de la ECH no puede ser instrumental (que el alumno aprenda a identificar los rasgos físicos de un paisaje, nombrar las fronteras de la provincia de Quebec, utilizar un mapa, etc. (GOBIERNO DE QUEBEC, 1981), y mucho menos informativa (que el alumno aprenda que los Amerindios iban a cazar y pescar, que no conozca a Dios ni sepa que Canadá llegó a ser una colonia inglesa en 1760 (GOBIERNO DE QUEBEC, 1959). Las CH son más bien praxeológicas en el sentido de que el alumno desarrolla un pensamiento crítico y fecundo susceptible de ayudarlo a comprender y explicar el mundo y a intervenir de manera reflexiva en la realidad (LAURIN, 1999; LAVILLE, 1991; LENOIR, 1989).

Socialización y emancipación son dos finalidades en tensión en el seno de reflexiones sobre la ECH. No obstante, esta tensión se inscribe en una perspectiva más amplia. Tal como lo menciona Lenoir y Vanhulle (2008), estas dos finalidades también se encuentran en tensión en el marco de los Estados-naciones democráticos. Según los autores, la primera finalidad de todo

sistema educativo concebido en el contexto del surgimiento de los Estados-naciones era “formar seres humanos libres, emancipados, iguales” (LENOIR Y VANHULLE, 2008: p. 2). A esta voluntad de emancipación se asoció la necesidad de pertenencia nacional, lo cual generó esta tensión irreducible “entre este principio fundamental de emancipación y la necesidad de una integración social que llevaría a obstaculizarla» (*Ibid.*: p. 3). Sin embargo, esta tensión plantea varios interrogantes: ¿Cuál es la finalidad privilegiada por el sistema de enseñanza y sus programas de enseñanza? ¿Cuáles son las finalidades puestas de manifiesto por los actores responsables de operacionalizar tales programas en contextos reales sumamente complejos? ¿Logran superar la tensión existente o se sienten superados por esas perspectivas paradójicas?

### **3. Una didáctica dividida entre una orientación psicológica e instrumental y una orientación praxeológica**

El segundo elemento que se destaca del análisis de la documentación constituye una tensión entre una orientación psicológica e instrumental de una didáctica que se define como parte integrante de la pedagogía y una orientación praxeológica de una didáctica que distingue claramente la existencia de caracteres específicos a cada una de las disciplinas enseñadas. Por un lado, centrada en la persona, y en contraste con la enseñanza basada en los contenidos por medio de métodos a menudo de transmisión magistrales, una primera concepción de la didáctica remite a una orientación psicológica esencialmente centrada en el sujeto discente, sus características personales, sus deseos, sus necesidades, su nivel de madurez. Por otro lado, esta didáctica está centrada principalmente en los métodos y procedimientos de enseñanza propios del aprendizaje de los contenidos específicos. Por lo tanto, oscila entre una orientación psicológica (Halté, 1992) y una orientación instrumental (LEBRUN Y LENOIR, 2004).

Al respecto, varios estudios indican que la didáctica no puede ser limitada a su carácter psicológico y utilitario (JONNAERT Y LAURIN, 2001; LAURIN, 1999). La didáctica no puede ser considerada como una búsqueda de leyes a las cuales los docentes pueden recurrir para poner en práctica recursos de enseñanza adecuados. Al contrario, debe volverse animada y activa para que los docentes puedan apropiársela y transformarla, lo que requiere recurrir a una orientación más praxeológica. Ésta última conlleva una reflexión orientada hacia la intervención educativa en la totalidad de sus dimensiones (HALTÉ, 1992). De hecho, se trata de la tendencia que se ha destacado del análisis de la documentación en ruptura con las orientaciones anteriores. Esta tendencia praxeológica de la didáctica de CH se confirma también en el análisis de la concepción



de la didáctica de CH en la documentación francesa (LEBRUN Y LENOIR, 2004). Así pues, en lugar de centrarse principalmente sobre el material del docente relativo a los objetos de aprendizaje o incluso en las características personales de los sujetos discentes, esta didáctica se constituye en una didáctica crítica en la cual se construye progresivamente un campo científico de desarrollo de conocimientos (JONNAERT Y LAURIN, 2001).

No por ello deja de ser cierto que esta didáctica praxeológica y cada vez más crítica no está exenta de cuestionamientos: ¿Cómo participa de la formación de los docentes? ¿Puede contribuir de manera significativa a la evolución de las prácticas? Aunque esta tendencia está significadamente presente tanto en la literatura quebequense como en la francesa, cabe señalar que las relaciones entre “la” didáctica y “las” didácticas, así como entre “la” y “las” didáctica y la pedagogía siguen siendo de actualidad ya que las fronteras entre la pedagogía y la didáctica todavía quedan muy mal definidas (ASTOLFI, 1997; DEVELAY, 1997; JONNAERT Y LAURIN, 2001).

#### **4. Ruptura entre reificación del saber y saber construido: ¿Una didáctica más constructivista?**

En relación con la concepción del saber, se destacan dos visiones firmemente opuestas. La primera tiene que ver con la tesis realista según la cual el saber constituye un factor dado preexistente en el ser humano e independiente de su existencia y de su acción (CASTAÑOL, 2007; CHAUI, 2000; LENOIR, 1993a; 1993b), algo unívoco que existe fuera del sujeto humano, esperando que éste abra los ojos para descubrirlo, inclusive que alguien se lo revele. Cuando uno suscribe a una visión que descansa en la convicción de la preexistencia del saber en el ser humano, como un saber que ya está allí y que sólo falta por conocer, el acceso a éste sólo es el resultado de un hallazgo personal y espontáneo por parte del alumno (la pedagogía del azar) o incluso de un descubrimiento progresivo por parte del docente (pedagogía del descubrimiento)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> En el caso del hallazgo personal, existe una importante valorización de la observación directa como dispositivo de aprendizaje enfatizando las experiencias del sujeto, sus intereses y sus necesidades. Esta concepción del acceso al saber, la cual, en Quebec, ha sido fuertemente influenciada por una perspectiva humanista norteamericana y por los trabajos de investigadores franceses que tratan de la pedagogía de la estimulación (Best, 1973), coincide con la visión empirista según la cual el razonamiento, las verdades y las ideas racionales están adquiridos por medio de la experiencia inmediata (Becker, 1992, 1995; Castañon, 2007; Chauí, 2000). De esta forma, como lo señala Da Madeira Freitas y Libâneo (2006) acerca del empirismo, antes de la experiencia, nuestro razonamiento se parece a una página blanca sobre la cual nada está escrito, una pasta inerte, hasta el momento en que la experiencia viene llenar esa página o dar forma a esta pasta. Así pues, es por el contacto directo con la realidad que el alumno podrá hacerse una idea justa de la humanidad y de las relaciones existentes entre el individuo y la sociedad, así como de las relaciones entre diversas sociedades. En cuanto al descubrimiento progresivo, se basa en el uso sistemático del refuerzo, en una estructuración rigurosamente jerarquizada, en una micrograduación del contenido garantizando

Sin embargo, a esta acepción del saber en calidad de factor dado exterior y preexistente se opone una segunda acepción, particularmente tras los años 1990, que consiste en aprehender el saber como resultado de una producción humana social e históricamente situada, como una construcción realizada por un sujeto de carne y hueso viviendo en sociedad (LENOIR, 1993a; WERNECK, 2006). Al respecto, Castañón (2007), Gaya (2006), Lenoir (1993a) y Werneck (2006) indican que apelar a esta hipótesis constructivista implica excluir desde entonces la idea de una realidad independiente, de un saber preexistente transmitido por herencia (tesis apriorista) o incluso puesto en la naturaleza y esperando ser descubierto (tesis empirista) (BECKER, 1992, 1995). Como lo menciona Gaya (2006), la hipótesis constructivista<sup>6</sup> pretende superar el dualismo existente entre el sujeto y el objeto. El acceso al saber es entonces visto como una producción por parte del sujeto, como un proceso de objetivación mediatizado por procesos de carácter científico.

Como lo indica Lenoir (1993a), el realismo, que caracteriza el pensamiento positivista y lleva a considerar la realidad como una entidad independiente de los seres humanos, conduce a la reificación, es decir a la cosificación de la realidad: “se atribuye entonces a los objetos propiedades que pertenecen de forma exclusiva al sujeto y a la relación con la objetivación que le constituye como tal” (p. 390). Así pues, es el objeto de la relación (el resultado) que se vuelve predominante, y no la relación con el objeto que garantiza el proceso cognitivo. En este sentido, importa cuestionarse en la manera de desarrollar la autonomía intelectual de los alumnos poniendo de relieve una concepción del saber de tipo realista, atribuyendo una existencia autónoma a un saber que sólo es el producto exclusivo de la acción del sujeto humano para contestar sus preguntas y resolver problemas sobrevenidos en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, consideramos que tal visión del saber y de su acceso es coherente con la concepción de

---

que se alcancen las metas en forma de comportamientos observables y evaluables. Esta concepción, significativamente influenciada en Quebec por los trabajos de Skinner, Gagné y Bloom, coincide con la visión apriorista según la cual las capacidades de cada individuo son innatas, se encuentran formadas en el momento de su nacimiento o incluso potencialmente determinadas, en espera de haber alcanzado su madurez para manifestarse (Becker, 1992, 1995; Rego, 1999).

<sup>6</sup> En esta manera de aprehender el saber, se considera que depende del sujeto humano porque “lo que el ser humano es apto a conocer depende del sujeto observador y no del mundo observado” (Lenoir, 1993a, p. 392). Esta concepción remite al interaccionismo que plantea como fundamento una relación de estructuración cognitiva de tipo interactivo entre el sujeto discente y el objeto de aprendizaje (Becker, 1992, 1995; Lenoir, 1992). Sin embargo, existen dos condiciones para que se construya un nuevo saber. Primero, el individuo tiene que ejercer su acción sobre el objeto de aprendizaje y, segundo, tiene que integrar este objeto a las estructuras cognitivas antes establecidas, lo cual va en contra de las visiones empiristas y del inductivismo ingenuo en el plano de la conceptualización (Lenoir, 1991).

las finalidades asociadas a la ECH así como con la visión de la didáctica que predomina, en particular antes de los años 1990.

Forzoso es reconocer un esfuerzo creciente a la integración de la perspectiva constructivista dentro de la didáctica, aunque sólo sea acerca de los aprendizajes realizados por los alumnos, en ruptura con una visión realista del estatus del saber y una visión empirista ingenua del acceso a éste. Sin embargo, cabe señalar que, pese al cambio de perspectiva en el campo de la didáctica, la aprehensión del saber según una tesis realista sigue siendo todavía una realidad muy concreta en las aulas, en las representaciones de los docentes, en las planificaciones que ellos elaboran y el material didáctico que utilizan (DAUDEL, 1990; LEBRUN, 2002; LEEBRUN Y LENOIR, 2001; ARAÚJO-OLIVEIRA *et al.*, 2011; PLONCZAK, 2003; RISNER *et al.*, 2000; ZHAO E HOGE, 2005). Esta constatación lleva a cuestionarse sobre la capacidad de este campo de estudio cada vez más constructivista y proclive a cambiar de manera significativa las concepciones y las prácticas de los docentes con relación a la concepción del saber y de las modalidades de acceso a éste.

##### **5. Un alumno siempre activo, pero una tensión importante entre tres perspectivas del sujeto discente**

Ausente durante varios siglos de toda reflexión relacionada con la educación (REY, 1998), el niño se volvió el centro de atención a través de las diferentes perspectivas que han marcado la documentación analizada. Sin embargo, este lugar importante atribuido al niño está expresado de diferentes formas y pone en evidencia perspectivas muy divergentes. Así pues, influenciada por las teorías llamadas personalistas (BERTRAND, 1998), mejor representadas por el humanismo americano de Carl Rogers, y en respuesta a toda forma de enseñanza orientada en la transmisión de los contenidos, la didáctica ha sido centrada en la persona, sus necesidades fundamentales y sus intereses personales. Hizo resaltar un sujeto activo que poseía en sí todos los elementos que necesitaba para aprender y, por consiguiente, aprender por sí mismo.

La influencia de la perspectiva behaviorista también se hizo sentir en el seno de esa didáctica. Ésta, con pretexto de un aprendizaje jerarquizado y graduado, reivindicó además un sujeto activo cuya enseñanza programada antepuesta debería respetar su ritmo individual y su participación en las actividades propuestas.

Finalmente, tal como mencionado, la perspectiva constructivista, que cada vez más ha sido en el meollo de la didáctica de las CH, evidencia también el papel activo del alumno en la

producción del saber. A diferencia de las perspectivas anteriores, este nuevo sujeto activo se inscribe en una dinámica interrelacional de la que también forman parte dos componentes más, es decir el saber como objeto de aprendizaje y el docente como mediador de las relaciones entre el alumno y el saber.

Aunque las tres perspectivas anteponen un alumno activo en sus propios aprendizajes, cabe resaltar que ese lugar central otorgado al niño a veces solamente lo es que en apariencia. Lo que fundamentalmente se destaca en las dos primeras perspectivas es, por un lado, una visión del sujeto que tiene que ser formado como alguien que, antes que nada, sabe adaptarse a la sociedad a la cual pertenece, remitiendo así a una perspectiva de *social studies, citizenship transmission* (DUPUIS, 1977) y a una perspectiva individualista de educación concebida sobre todo como acción en un sujeto individual y, por otro lado, una visión del sujeto a formar como persona que sabe decir y realizar la acción correcta según la tarea escolar o social requerida.

Ahora bien, en tal perspectiva, este sujeto activo puede ser constituido sólo como un pseudosujeto que debe reaccionar a estímulos, lo que refiere a una perspectiva centrada en el control, teniendo por objetivo lograr que el sujeto discente adquiriera los saberes prescritos según procedimientos preestablecidos. Tal concepción tiene por consecuencia ignorar el papel importante de la mediación social que puede desempeñar el docente en su calidad de mediador por excelencia de la relación establecida entre el alumno y el objeto de conocimiento (mediación cognitiva). En el primer caso, el docente se ve reducido a un papel de iniciador de la actividad propuesta al alumno mientras en el segundo caso, fácilmente puede ser sustituido por alguna tecnología (una máquina a enseñar, un libro de texto, etc.).

Estas perspectivas se oponen *ipso facto* a una visión del hombre como ciudadano que sabe actuar de manera crítica y apropiada ante las diversas situaciones de la vida escolar y/o sociales siendo el ser humano considerado sobre todo como sujeto social. Se arriman más a una perspectiva individualista norteamericana o a una visión ontológica de un individuo interesado, liberal, egoísta y disociado de sus pares, promovida por el taylorismo (COUTURIER *et al.*, 2004). Eso no significa por lo tanto que el sujeto activo preconizado bajo la influencia del constructivismo lo sea realmente ya que entre la didáctica del investigador y la didáctica del docente en su práctica existe un importante hiato (MARTINS, 1988). En este sentido, proponer al alumno una actividad, bajo pretexto de la realización de una práctica constructivista puede llevar a una visión del alumno activo totalmente individualista y conducir, entre otros, a una

deriva psicológica en la cual el hecho de poner exclusivamente la atención en este alumno “activo” puede tomar la forma de una atención pasiva, ignorante de sus procesos de aprendizaje y así terminar olvidando lo que conviene aprender (MEIRIEU, 1985).

#### **6. Entre un proceso natural y un proceso de conceptualización de carácter científico**

El análisis de la documentación deja entrever un proceso de aprendizaje que se declina en tres perspectivas: una perspectiva positivista (proceso inductivo) centrado en la observación del medio y su descripción; una perspectiva neopositivista (proceso hipotético-deductivo) que pone de relieve la formulación de hipótesis y su confrontación con la realidad observada; y una perspectiva constructivista (proceso de conceptualización de carácter científico) que toma en cuenta los procesos cognitivos esenciales a la construcción de la realidad humana.

En los dos primeros casos, el acceso al saber sigue siendo centrado en el descubrimiento o por tanteo empírico, o por descubrimiento progresivo de una realidad cosificada y preexistente al sujeto, mientras el proceso de conceptualización parte del principio que el saber sólo existe por la construcción de la realidad por el sujeto. Para Deshaies (1965), “los niños aprenden una historia que, con demasiada frecuencia, es idealista del pasado de los hombres, no corresponde a las exigencias fundamentales de la ciencia histórica o, al final, no es más que pura abstracción (inculcación) de conceptos y de hechos” (p. 67). Lefebvre (1964) coincide con Deshaies indicando que bajo la apariencia de enseñar la historia, es más bien la mitología que se enseñaba en la primaria en Quebec. Según Lefebvre, la mitología solo sirve para inculcar en las nuevas generaciones la visión del mundo que la sociedad quiere reflejar; de allí la necesidad de recurrir a un proceso lo más natural posible que pueda permitir al niño descubrir la realidad que lo rodea.

El recurso a estos procesos dichos naturales se inscribe en lo que Dupuis (1977) llama *Social studies: sciences humaines simplifiées* que consideran las CH como vector de transmisión de un saber simplificado y de actitudes propias de los especialistas de las distintas disciplinas de esa área. Importa destacar que tanto el proceso inductivo como el proceso deductivo han contado con una importante presencia en la geografía científica (BAILLY Y BÉGUIN, 2001) y su transposición en el medio escolar daba, entre otros, la garantía de una enseñanza más científica de la geografía y de la historia (en contraste con una enseñanza de tipo transmisivo) y la condición *sine qua non* de su transformación (LE ROUX, 2005).

Se plantea la cuestión de saber cómo se puede transponer directamente (aunque de manera simplificada) tales enfoques en clase mientras el docente sabe de antemano donde quiere llegar y conoce el concepto que quiere hacer adquirir. Según Le Roux (2005), esos procesos aplicados al medio escolar funcionan únicamente en apariencia bajo la dirección de un docente que finge aplicarlos, ya que “las restricciones de la clase no son – y no pueden ser – de la misma naturaleza que las que se ejercen sobre el investigador. Las restricciones escolares son específicas: número de alumnos en la clase, nivel de los alumnos, restricciones de horario, material disponible, obligación de resultados, de la respuesta a una pregunta, respuesta percibida como correcta” (LE ROUX, 2005: p. 135).

Entonces ¿cómo contribuir al desarrollo conceptual, al pensamiento crítico recurriendo a estos procesos centrados en la observación llamados “naturales”? ¿Creemos finalmente que el saber pueda existir fuera y más allá del ser humano que lo produce, fuera del contexto sociohistórico que lo determina?

En busca de respuestas a esas preguntas, el proceso de conceptualización (de carácter científico) ha sido destacado en la documentación publicada desde la segunda mitad de los años 1980. Este proceso resulta de la posición socio-constructivista adoptada y de su asociación a una relación de objetivación que necesita el recurso a procesos cognitivos mediadores (LEBRUN Y LENOIR, 2001). Por “proceso de conceptualización” se entiende, junto con estos autores, “la puesta en marcha del proceso de abstracción aplicada a un segmento de la realidad humana a fin de producir una representación simbólica de este mundo real, la realidad” (LEBRUN Y LENOIR, 2001: p. 590).

En efecto, la construcción de la realidad permite desarrollar un sistema de interpretación del fenómeno humano, es decir construir significado<sup>7</sup> (BARTH, 2000). Según Develay (1992), la construcción del significado en geografía implica necesariamente presentar a los alumnos problemas a resolver. En la misma línea, Laurin (1998) afirma que la idea central de un proceso menos “natural” y más sistemático y riguroso es que “propone un proceso problemático que busca demostrar o entender algo, resolver un problema y no sólo describir un paisaje o aprender hechos y datos” (p. 19). Sin embargo, como lo menciona Le Roux (2005), la reflexión didáctica en cuanto

---

<sup>7</sup> Entendemos por “significado” lo que un discente aprende, lo que para él hace sentido (Barth, 2000). El significado siempre es una construcción del discente, pero esta construcción no es individual: se trata de una reflexión común, de una acción común. Según Barth (*Ibid.*), el sentido es un proceso social de interiorización. El saber se construye en ese encuentro, en esa relación.

al alcance del problema, sus aportes y sus límites en el acceso al saber sigue siendo muy embrionaria en geografía ya que el término remite a diferentes significativos (el alumno debe tener un problema, enfrentarse a una situación problema, resolver un problema, etc.) así como a una ambigüedad entre problema científico y problema escolar.

Sin embargo, la perspectiva de un proceso sistemático y estricto que recurre a la problematización parece ser más y más compartida en la documentación científica en el campo de las CH en Quebec. Se preconiza este proceso como medio indispensable para asegurar la construcción de la realidad (perspectiva constructivista) por un proceso de objetivación de la realidad. Sin embargo, es por lo menos extraño observar la total ausencia, en los documentos analizados, de un análisis crítico y detallado del recurso a tal proceso en contexto real de ECH. Pese a que varios estudios han puesto de manifiesto elementos propios del proceso de carácter científico (proceso de conceptualización) subyacentes a las representaciones de los docentes o futuros docentes (LEBRUN *et al.*, 2008; LEBRUN *et al.*, 2011), a la planificación de los futuros docentes (LEBRUN Y LENOIR, 2001) o inclusive en los libros de texto (LEBRUN, 2002; 2009), sigue siendo que su aplicación en el aula de CH es todavía desconocida. ¿Sería porque la complejidad de tal proceso lleva a los investigadores en didáctica de CH a constatar, incluso antes de hacerse la pregunta, que difícilmente puede ser viable en clase? ¿O sería sólo la consecuencia de una didáctica que, bajo una apariencia praxeológica, sigue siendo todavía más prescriptiva e instrumental?

## **7. A modo de conclusión...**

El análisis crítico de la documentación científica quebequense con relación a la ECH ha puesto en evidencia algunas tensiones en relación con los fundamentos, las perspectivas y la trama conceptual propios del campo de la didáctica de las CH en la primaria en Quebec tras la aparición del Informe Parent. Se trata de tensiones entre finalidad de socialización y finalidad de emancipación, tensiones entre sujeto que sabe adaptarse y sujeto que sabe reflexionar, tensiones entre saber cosificado y saber construido, tensiones entre procesos naturales y procesos de carácter científico. Estos son algunos elementos que caracterizan ese campo. Influenciadas a veces por teorías llamadas personalistas y por otras llamadas tecnológicas, otras veces por teorías llamadas constructivistas (BERTRAND, 1998), las tensiones identificadas son pruebas de una diversidad de concepciones y de puntos de vista. Estos últimos están directamente relacionados con los

fundamentos subyacentes al pensamiento de los que lo ponen en práctica y nos invitan, investigadores en educación y formadores de docentes, a observar la máxima prudencia en cuanto a la transposición de algunos conceptos, métodos y perspectivas, que sean del área de la psicología, de la sociología, de la formación, de la economía y aun de la disciplina científica de la que esta didáctica se hace la representante.

### **Referências bibliográficas**

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. Aperçu du champ de la didactique des sciences humaines et sociales au primaire après la parution du rapport de la Commission Parent en 1964 au Québec. *Educação*, 2021, 46, p. 1-22.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A., LISÉE, V., LENOIR, Y. ET MAUBANT, P. Planification des savoirs d'enseignement chez de futures enseignantes du primaire au Québec. In : P. Maubant (Ed.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 129-155.

ASTOLFI, J.-P. Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 1997, 120, p. 67-73.

AUDIGIER, F. *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Tesis de doctorado, Université Paris VII, Paris, 1993.

BAILLY, A. y BÉGUIN, H. *Introduction à la géographie humaine* (8<sup>a</sup> ed.). Paris: Armand Colin (1<sup>a</sup> ed. 1982), 2001.

BAILLY, A. y FERRAS, R. *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin, 1997.

BARTH, B.-M. L'enseignant, l'étudiant et la relation au(x) savoir(s): Comment avons-nous appris ce que nous savons?. *Transversalités: revue de l'Institut catholique de Paris*, 2000, 74, p. 51-72.

BECKER, F. *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. Informe de investigación. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1992.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, 1995, 19(1), p. 89-96.

BERTRAND, Y. *Théories contemporaines de l'éducation*. Laval: Éditions Agence D'Arc/Lyon: Chronique sociale, 1998.

BEST, F. *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris: Armand Colin, 1973.



CASTAÑON, G. A. Constructivismo, inatismo e realismo: compatíveis e complementares. *Ciências e cognição*, 2007, p. 115-131.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

COUTURIER, Y., GAGNON, D. y DUMAS-LAVERDIÈRE, C. La compétence contre l'incompétence? L'erreur de cadre pour un faux débat. *Nouvelles pratiques sociales*, 2004, 17(1), p. 149-155.

DA MADEIRA FREITAS, R. A. y LIBÂNEO, J. C. (2006). *Relações entre teorias pedagógicas e teorias do conhecimento*. <<http://agata.ucg.br/formularios/ucg/docentes/edu/libaneo/pdf/pedagogicasconhecimento.pdf>>.

DAUDEL, C. *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Berne: Peter Lang, 1990.

DESHAIES, B. L'orientation de la recherche dans l'enseignement de l'histoire. *Revue de l'École Normale Laval*, 1965, 2(2), p. 67-74.

DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF, 1992.

DEVELAY, M. Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 1997, 120, 59-66.

DUPUIS, J.-C. *Définitions et objectifs des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire: perceptions des enseignants*. Tesis de doctorado en educación, Université de Montréal, Montreal, 1977.

DUPUIS, J.-C. Les sciences humaines au primaire de 1937 au livre vert. *Bulletin de liaison de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 1979, 17(2), p. 10-13.

DUPUIS, J.-C. y LAFOREST, M. *Je réfléchis... Les sciences humaines au primaire: document de présentation*. Montréal: Lidec, 1983.

GAYA, A. (2006). A reinvenção dos corpos: Por uma pedagogia da complexidade. *Sociologias*, 8(15), p. 250-272.

GOBIERNO DE QUEBEC. *Programme d'études des écoles élémentaires*. Quebec: Departamento de la Instrucción pública, 1959.

GOBIERNO DE QUEBEC. *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec* (5 vol.). Quebec: Gobierno de Quebec, 1964.

GOBIERNO DE QUEBEC. *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1971.

GOBIERNO DE QUEBEC. *Programme d'études – primaire: sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle)*. Quebec: Ministerio de la Educación, Dirección general de desarrollo pedagógico, 1981.

HALTÉ, J.-F. *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France, 1992.

JONNAERT, P. y LAURIN, S. Des orientations didactiques. In : P. Jonnaert y S. Laurin (Ed.), *Les didactiques des disciplines: un débat contemporain*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 2-8.

LAFOREST, M. *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*. Tesis de doctorado en sociología, Université Paris VII, París, 1989.

LAURIN, S. La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. In : J.-L. Klein y S. Laurin (Ed.), *L'éducation géographique: formation du citoyen et conscience territoriale* [La educación geográfica: Formación del ciudadano y conciencia territorial] Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 1998, p. 9-31.

LAURIN, S. La géographie au tableau: problématique de l'école québécoise. *Cahiers de géographie du Québec*, 1999, 43(120), p. 379-392.

LAVILLE, C. L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment. In Y. Lenoir y M. Laforest (Ed.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* Sherbrooke: Éditions du CRP, 1991, p. 55-66.

LAVILLE, C. Quelle histoire au primaire? *Traces*, 1993, 31(1), 14-19.

LE ROUX, A. *Didactique de la géographie* (3<sup>a</sup> ed.). Caen: Presses universitaires de Caen (1<sup>a</sup> ed. 1997), 2005.

LEBRUN, J. *Les modèles d'intervention éducative sous-jacents aux prescriptions relatives à la pratique enseignante en sciences humaines au troisième cycle du primaire: une analyse des manuels scolaires approuvés*. Tesis de doctorado, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2002.

LEBRUN, J. Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, 2009, XXXV(2), 15-36.

LEBRUN, J., HASNI, A. y OLIVEIRA, N. Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et de sciences humaines et leur enseignement. In: G. Baillat y A. Hasni (Ed.), *La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire* Sherbrooke: Éditions du CRP, 2008, p. 217-247.

LEBRUN, J. y LENOIR, Y. Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 2001, XXVII(3), p. 569-594.

- LEBRUN, J. y LENOIR, Y. La conception de la didactique des sciences humaines dans la documentation scientifique française. In M. Sachot e Y. Lenoir (Ed.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval, 2004, p. 133-165.
- LEBRUN, N. Importance des sciences humaines au niveau primaire. *Traces*, 1993, 31(5), 18-22.
- LEFEBVRE, A. *Histoire et mythologie: essai sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*. Montreal: Beauchemin, 1964.
- LENOIR, Y. Apport spécifique des sciences humaines dans la formation générale des écoliers du primaire. In: G.-R. Roy (Ed.), *Actos del 2º Congreso de ciencias de la educación de lengua francesa de Canadá*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 1989, p. 681-691.
- LENOIR, Y. Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies*, 1992, 4, p. 43-102.
- LENOIR, Y. Regards sur les rapports entre savoirs et didactiques: différents sens pour les didactiques. In P. Jonnaert e Y. Lenoir (Ed.), *Sens des didactiques et didactique du sens* Sherbrooke: Éditions du CRP, 1993a, p. 367-417.
- LENOIR, Y. Entre Descartes et Hegel: De quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique. In: P. Jonnaert e Y. Lenoir (Ed.), *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 1993b, p. 29-99.
- LENOIR, Y. y VANHULLE, S. Les finalités en éducation: des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In: D. Fabre (Ed.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*. Bruselas: De Boeck, 2008, p. 55-72.
- LENOIR, Y. y LAFOREST, M. Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 1994) 19(4), p.431-447.
- MARTINS, P. L. O. Conteúdos escolares: A quem compete a seleção e organização? In: I. P. A. Veiga (org). *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus, 1988, p. 65-82.
- MEIRIEU, P. *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF, 1985.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. *Didactique de la géographie: organiser les apprentissages* (2ª ed.). Bruselas: De Boeck (1ª ed. 2005), 2006.
- MONIOT, H. *Didactique de l'histoire* [Didáctica de historia]. Paris: Éditions Nathan, 1993.
- PLONCZAK, I. *Le rapport au savoir scientifique d'enseignantes et d'enseignants du primaire*. Tesis de doctorado en educación, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2003.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (8ª ed.). Petrópolis: Vozes (1ª ed. 1995), 1999.

REY, B. *Les compétences transversales en question* (2<sup>a</sup> ed.). Paris: ESF (1<sup>a</sup> ed. 1996), 1998.

RIOUX, M. Sur l'évolution des idéologies au Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1968. 1, p. 95-124.

RISNER, G. P., NICHOLSON, J. I. y WEBB, B. Cognitive levels of questioning demonstrated by new social studies textbooks: what the future holds for elementary students. *Informe de investigación*. Florencia, AL: University of North Alabama, ERIC 448108), 2000

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 2006, 14(51), p. 173-196,

ZHAO, Y y HOGE, J. D. What elementary students and teachers say about social studies. *The social studies*, (septiembre/octubre), 2005, p. 216-221.

\*\*\*

#### **Sobre o autor:**

**Anderson Araujo-Oliveira:** Anderson Araújo-Oliveira, Ph.D. em Educação pela Universidade de Sherbrooke, é professor titular da Faculdade de Ciências da Educação da *Université du Québec à Montréal* e membro da *l'Ordre de l'excellence en éducation du Québec*. Os seus trabalhos de pesquisa incidem sobre a intervenção educativa em ciências humanas e sociais no ensino primário, a formação em meio prático e a análise das práticas de ensino dos professores em exercício e dos futuros professores.

\*\*\*

**Artigo recebido para publicação em:** 04 de maio de 2021.

**Artigo aprovado para publicação em:** 24 de novembro de 2021.

\*\*\*

#### **Como citar:**

ARAUJO-OLIVEIRA, Anderson. Análisis crítico de las tensiones subyacentes al campo de la didáctica de ciencias humanas y sociales em la primaria em Quebec después de la aparición del informe parent. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n.º. 23, 2021. pp. 39-58. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/59630>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.59630

