

JORGE GARCÉS GONZÁLEZ

Universidad de Zaragoza

jgarces@unizar.es

**La enseñanza de una historia emancipadora. Nuevas didácticas
de la disciplina en Francia**

Resumen:

Un grupo de investigadoras y profesoras francesas, entre las que podemos citar a Laurence De Cock, Irène Pereira y Mathilde Larrère, está reaccionando contra la injerencia política en la enseñanza de la Historia y contra su conversión en un mero anecdotario elaborado en base a *libros blancos*, supuestamente neutrales y objetivos que, en verdad, camuflan una ideología conservadora. Conscientes del riesgo que entraña la interiorización de los métodos liberales en el seno académico, se han propuesto –a través de publicaciones muy recientes– recuperar una enseñanza de la historia basada en la educación popular y en las pedagogías feministas y anticolonialistas mediante un espíritu crítico con el presente, riguroso con el pasado y que construya ciudadanía en base a una profundización democrática.

Palabras clave: Didáctica, Historia, Francia, pedagogía crítica, historia emancipadora

**L'enseignement d'une histoire émancipatrice. Nouvelle didactique
de la discipline en France**

Résumé

Un groupe de chercheurs et de professeurs français, parmi lesquels on peut citer Laurence De Cock, Irène Pereira et Mathilde Larrère, réagit contre l'ingérence politique dans l'enseignement de l'histoire et contre sa conversion en une simple anecdote basée sur des *livres blancs*, supposés neutres et objectifs, qui camoufleraient en vérité une idéologie conservatrice. Conscients du risque que représente l'intériorisation des méthodes libérales au sein académicien, ils ont proposé –à travers des publications très récentes– de retrouver un enseignement de l'histoire fondé sur l'éducation populaire et des pédagogies féministes et anticolonialistes à l'aide d'un esprit critique avec le présent, rigoureux avec le passé et qui construit une citoyenneté basée sur un approfondissement démocratique.

Mots-clé: Didactique, Histoire, France, pédagogie, critique, histoire émancipatrice

La producción historiográfica de Laurence de Cock está aportando a la disciplina histórica un conjunto de obras que se han convertido en referencias indispensables para todos aquellos que estén interesados en la enseñanza de la historia en Francia.¹ Una de sus últimas publicaciones, *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques de la fin du XIX^e siècle à nos jours* (Montreuil: Libertalia, 2018) incide de nuevo en esta problemática.

La obra está dividida en cinco capítulos acompañados por una breve introducción, unas conclusiones y un conjunto amplio de anexos. Las cinco partes se articulan en torno a tres ejes fundamentales: (1) la idea de relato nacional, que articula la enseñanza de la historia en Francia desde el siglo XIX, en los dos primeros capítulos; (2) la politización de la enseñanza de la historia y las presiones sociales y mediáticas que sufre, en los capítulos tercero y cuarto; (3) y, por último, un capítulo de carácter mucho más propositivo que analítico en el que la autora plantea su voluntad de construir una historia emancipadora – veremos qué significa esto –, en la línea de otros textos como *L'Histoire comme émancipation* (2019) o *Les pédagogies critique* (2019).²

El carácter progresista de Laurence De Cock deja su huella en el texto: desde la elección del tema, que remite a una de las preocupaciones profesionales más estudiadas a lo largo de su carrera historiográfica –nos encontramos ante una experta de la enseñanza de la historia en Francia– hasta la perspectiva desde la que lo aborda, enmarcada dentro de la historiografía francesa crítica con la idea de relato nacional elaborado en el Hexágono desde el final de la Segunda Guerra Mundial.

Podríamos tildar *Sur l'enseignement de l'histoire* como una obra política. Un comentario así sería un halago para su autora, que nunca ha dejado de reivindicar el carácter político del estudio y la enseñanza de la historia y la íntima conexión entre el estudio del pasado y la transformación social del presente. Todo ello, tiene por costumbre aclarar con igual rotundidad la necesidad de escribir y divulgar una historia –en este caso la de Francia– desde la rigurosidad profesional, la creencia en un cierto deber ético del historiador o historiadora y la superación de la idea de relato nacional tal y como se ha desarrollado en Francia a lo largo del último siglo y medio.

¹ Investigadora en historia y en ciencias de la educación, es autora de una tesis sobre la enseñanza del pasado colonial francés recientemente publicada con el título *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours* (Lyon: PUL, 2018). A esta obra se añaden sus colaboraciones en otras publicaciones colectivas como *L'Histoire comme émancipation* (Marsella: Agone, 2019) y *Les pédagogies critique* (Marsella: Agone, 2019), y obras anteriores como *La fabrique scolaire de l'histoire* (Marsella: Agone, 2009).

² Si estos son los ejes temáticos que vertebran la obra, tres son también los ámbitos o espacios en los que centra su atención: (1) la escuela, (2) la investigación y (3) la esfera pública.

Comenzando con una breve historia de las transformaciones del sistema escolar francés desde el siglo XIX, y concluyendo este primer eje vertebrador con el análisis de los cambios en el ámbito educativo que produjo el seísmo del mayo de 1968, De Cock traza, en un centenar de páginas, la evolución de un modelo de enseñanza de la historia que se iba desarrollando en paralelo a los acontecimientos históricos y el surgimiento de nuevas tendencias historiográficas.

La influencia de los acontecimientos del año 1968 –fecha que parece obligada a convertirse en hito cuando de la historia francesa se trata– en la educación y la enseñanza de la historia debe relativizarse. Aún así, se pueden rastrear cambios importantes, sobre todo en el conjunto diverso de experimentaciones pedagógicas anti-autoritarias que, para los sectores más conservadores, constituyeron el germen de una crisis de autoridad más profunda que, en el ámbito educativo, se plasmaría en una pérdida de poder del enseñante sobre el alumnado.

Esta “secuencia de ebullición colectiva” (De Cock, 2018: 107) se caracterizó por una novedad según De Cock: la convergencia entre las reclamaciones de los alumnos y las de algunos de sus profesores en base, sobre todo, a la insistencia sobre la formación política. Los resultados y los cambios fueron, con todo, pocos. Las llamadas *pedagogías del despertar* aplicadas a la escuela primaria no terminaron de imponerse y la década de 1960 llegó a su fin sin una renovación profunda del programa de enseñanza de la historia en Francia. Habrá que esperar hasta 1977 para que los programas de segundo ciclo sean modificados, momento en el que Francia ha dado carpetazo a los Treinta Gloriosos y un nuevo debate se impone entre la opinión pública: la inmigración y el fenómeno identitario.

La democratización escolar parece desajustada respecto a la masificación que ha experimentado el sistema educativo francés en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. La integración cultural de la población inmigrante –téngase muy presente la Guerra de Argelia y sus consecuencias sociales y culturales– es una preocupación que afecta al modelo de escuela laica y republicana instaurado en la Vª República. La politización de la cuestión educativa –segundo eje temático de *Sur l'enseignement de l'histoire*– será una constante desde el momento en que la educación de la historia de Francia se vea sacudida por las demandas sociales de ciertos colectivos, por la presión de distintas asociaciones relacionadas con la reivindicación de una memoria particular y por el rédito electoral que pretenden conseguir los partidos políticos en torno a la cuestión identitaria y/o la defensa del relato nacional.

Así pues, varios son los factores o fenómenos que caracterizan las décadas que inaugura el Mayo francés: la culturalización de la cuestión de la inmigración, la internacionalización de la polémica educativa fuera de los ámbitos que le serían propios, la

ampliación del número de agentes socio-políticos implicados en los debates, los usos públicos y políticos de la historia y la tensión entre dos modelos diferentes: uno, tendente a la integración republicana en base a la enseñanza de una historia de Francia que dé cuenta de su capacidad para integrar etnias y religiones y, otro, proclive a trabajar en beneficio de la alteridad cultural. Tensión que permanece irresuelta en la actualidad.

Estamos ante un “momento de hiperpolitización” que tiene como consecuencia “la puesta en vigilancia de la historia escolar tanto desde un punto de vista mediático como político”. De hecho, cuatro comisiones se constituyeron entre 1983 y 1985 para reflexionar sobre la enseñanza de la historia y la geografía y la educación cívica, nacidas por la “necesidad de encontrar el equilibrio a todo precio” entre aproximaciones a la historia tan distintas entre sí como pueden ser la historia social, la *histoire événementielle*, la historia civilizatoria, etc. (De Cock, 2018: 143-144).

La voluntad de consenso en nombre de una falsa neutralidad condujo, tal y como plantea Laurence De Cock, a la despolitización de las cuestiones más polémicas relativas al pasado oscuro de la historia francesa, como la guerra de Argelia. Estos *libros blancos* son el efecto de un giro conservador en materia educativa una vez las brasas del mayo francés fueron completamente enfriadas.

En las últimas décadas del siglo pasado la compleja articulación entre historia y memoria invade los espacios de debate. La Historia es, sin duda, el campo de batalla, pero ésta tiene lugar en diversos escenarios: las escuelas, los medios de comunicación, el mundo editorial, la Universidad, la plaza pública... Los trabajos historiográficos y las creaciones audiovisuales generan debates morales en la sociedad que afectan a la enseñanza de la historia. Esta preeminencia de las cuestiones memoriales en el tránsito del siglo pasado al actual llevó a historiadores como Patrick Garcia y Christian Delacroix a hablar de una “inflexión patrimonial” asociada, sobre todo, a la enseñanza de la historia en segundo ciclo. En un “contexto de sensibilización extrema” (De Cock, 2018: 187) el deber de memoria irrumpe entre los pupitres de las aulas en relación a temas aún candentes como el colaboracionismo francés durante la Ocupación, la experiencia colonial francesa, la guerra de Argelia, el bicentenario de la Revolución de 1789, la crítica del comunismo tras la caída del Muro de Berlín y la cuestión religiosa.

Llegamos así a nuestro presente, tan cargado de polémicas como el pasado. Sorprende, no tanto su existencia sino la similitud entre ellas: la cronología como método de enseñanza, la cuestión nacional e identitaria, la elaboración de los programas educativos y la confección de los manuales escolares, las polémicas historiográficas, etc. “La *demande social*, que se reflejó fuertemente alrededor de 1980, no se debilita [con el tiempo, sino que] sus intereses en

relación a la historia mezclan conocimiento del pasado, puesta en valor del patrimonio y toma de conciencia de la memoria o, más precisamente, de *las memorias*” (García y Leduc: 138).

Con voluntad de hacer de la historia un trampolín hacia la conciencia crítica, Laurence De Cock se interroga sobre la forma de elaborar una historia emancipadora, preocupación que sirvió de fundamento para la creación en enero de 2011 del colectivo *Aggiornamento histoire-géographie*, cuya autora intelectual fue Suzanne Citron (1922-2018), referente para De Cock y los otros miembros del colectivo. Admitiendo la posición de debilidad que ocupan los programas de historia en la transmisión de conocimientos históricos entre los más jóvenes en comparación a la influencia del cine o los videojuegos, *Aggiornamento histoire-géographie* reivindica: que los programas sean más flexibles y las temáticas más amplias, que tenga lugar un cambio de escala espacial, desde lo local a lo mundial, y temporal, que haya una mayor presencia del género femenino, y que se incida en la enseñanza de una historia económica y social desde la causalidad histórica.

Las proposiciones, sin embargo, no son suficientes para explicar en qué consiste la historia emancipadora. Por dicho motivo De Cock desarrolla en el final de su obra un “cuestionamiento riguroso de su epistemología y de sus finalidades”, aunque cabe decir que su brevedad juega en contra de su voluntad. No obstante, ha desarrollado la cuestión en otras obras, muy especialmente en *L’histoire comme émancipation* (Marsella: Agone, 2019), co-escrita junto con Mathilde Larrère y Guillaume Mazeau. En este breve libro se remarca que la emancipación es un llamado a la toma de partido por parte de la historia en relación a los conflictos contemporáneos, sin que por ello se confundan historia y propaganda.

El grupo *Aggiornamento histoire-géographie* advierte que sus reivindicaciones deben ser articuladas en un proyecto global de renovación de la escuela que vaya más allá del ámbito propio de la institución educativa. Afirma que la idea de una despolitización de la historia escolar conlleva trampear el debate, del mismo modo que la de su tan publicitada neutralidad. De Cock sugiere llevar a la práctica el potencial político de la enseñanza de la historia no en el sentido de un adoctrinamiento –“un relato de izquierdas no es más deseable que uno de derechas” (De Cock, 2018: 255), precisa la autora–, sino asumiendo y rehabilitando su potencial movilizador en el presente, aquello que denomina “el principio activo del conocimiento y de la comprensión de la historia” (De Cock, 2018: 254).

En relación a esto, la primera regla de la *pedagogía emancipatoria de la historia* diferenciaría a ésta de la pedagogía partisana, y diría así: el pedagogo no se arroga ninguna competencia sobre las apropiaciones y modos de pensar de los estudiantes. La neutralidad, tal y como la entiende De Cock, no es “el rechazo u ocultamiento de lo político sino la garantía de su funcionamiento al servicio de la democracia” (De Cock, 2018: 263). A esta primera

norma le acompañaría una segunda, derivada de la anterior, y que consistiría en la necesidad de concienciar sobre las relaciones de dominación, principio último de toda pedagogía crítica, como ya desarrolló De Cock en obras más recientes como *Le pédagogies critiques* (Marsella: Agone, 2019), escrita junto a Irène Pereira.

La pedagogía crítica no constituye, para De Cock y Pereira,³ una subdisciplina de la llamada pedagogía alternativa. Su origen se encuentra en los estudios desarrollados por el pedagogo brasileño Paulo Freire, cuyos trabajos fomentaron la aparición de una serie de corrientes desde los años ochenta –donde la pedagogía crítica estadounidense estaba marcada por un esquema marxista– que ponían el acento en la toma de conciencia de las opresiones sociales. Las autoras reivindican con especial interés la herencia viva de las pedagogías de transformación social que se presentan como feministas, *queer*, descolonizadoras, anti-racistas, etc.

Los ámbitos pedagógicos progresistas no han sabido en Francia reaccionar de manera clara a los desafíos planteados por el neoliberalismo en materia de educación. Para las autoras esta sería una singularidad propia del Hexágono, que contrastaría con los Estados Unidos donde el pedagogo crítico Henry Giroux ha subrayado la existencia de tres corrientes: la pedagogía conservadora o tradicional, la pedagogía liberal y la pedagogía crítica. Para De Cock y Pereira el contexto pedagógico francés no habría sabido establecer una línea de demarcación nítida entre la pedagogía liberal y la pedagogía crítica porque las primeras, como las provenientes de la llamada *nueva educación*, han sido utilizadas en los barrios socialmente segregados como prácticas educativas que no pretendían, en ningún caso, combatir las desigualdades sociales (De Cock y Pereira, 2019: 10).

En un contexto más amplio, en Francia las pedagogías críticas han quedado invisibilizadas al ser englobadas como *nuevas pedagogías*, o como *pedagogías alternativas*, sin saber muy bien qué definen etiquetas tan vagas y difusas. Mientras que fuera de la Vª República las pedagogías críticas se distinguen claramente de los métodos liberales, que reducen la educación a un recorrido de transformación personal e individual, Francia se singularizaría según De Cock y Pereira por un debate educativo reducido, a menudo, a una oposición simplista entre tradición y modernidad. Complejizar este debate es uno de los propósitos de su obra.

³ Irène Pereira es investigadora en sociología y en filosofía, ámbito en el que enseña en la École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Créteil. Vinculada con la Universidad París-Est Créteil, es co-presidenta del *Institut de recherche, d'étude et de formation sur le syndicalisme et les mouvements sociaux* (IRESMO) y ha escrito una decena de obras, entre las cuales: *Les Grammaires de la contestation* (La Découverte, 2010), *Paulo Freire, pédagogie des opprimé-e-s* (Libertalia, 2017).

Es esta situación de desajuste entre la pedagogía en Francia y la que existe en el extranjero la que ha guiado su propósito: que las pedagogías críticas participen de un proyecto político de crítica del orden neoliberal y de las dominaciones de todo tipo tomando como referencias a dos grandes reformadores de la educación, Célestin Freinet y Paulo Freire, auténticos referentes para Pereira y De Cock, pese a ciertas críticas,⁴ junto con el brasileño Paulo Freire, el portugués Boaventura de Sousa Santos, el estadounidense Henry Giroux y el australiano Stephen Kemmis. Desde un punto de vista teórico, las obras de Pierre Bourdieu y de Stanley Milgram resultan también fundamentales.

El objetivo de la pedagogía crítica es constituir un amplio movimiento de educación emancipadora que supere los ejes tradicionales de discusión: instrucción escolar, educación popular, enseñanza universitaria. Dicha pedagogía permite hacer dialogar ámbitos educativos que no se relacionan habitualmente entre sí con el propósito de desarrollar capacidades de reacción para los hombres y mujeres oprimidos a fin de apropiarse de corrientes teóricas críticas que pueden constituir armas intelectuales para analizar la sociedad en que viven. Con *Les pédagogies critiques* De Cock y Pereira pretenden esbozar el panorama internacional de dicha pedagogía para demostrar que su desarrollo está claramente más avanzado en otros países que en Francia.

Junto a esta voluntad de demostrar la vitalidad internacional de las reflexiones sobre la pedagogía crítica en contraste con el retraso de Francia, otro de los principales objetivos de la obra es introducir de nuevo la cuestión de la transformación y de la justicia social en el centro de la reflexión sobre la escuela y la enseñanza.

La historia emancipadora tiene necesidad de una matriz epistemológica que reconozca que el razonamiento histórico tiene que superar la trilogía causa-desarrollo-consecuencia para reafirmar el lazo de unión entre pasado y presente, y de un utillaje didáctico que abandone la enseñanza unidireccional profesor-alumno para fomentar la reflexión y la crítica conjunta. Una historia, en definitiva, que devuelva su importancia a la dimensión social del acontecimiento histórico, que sea inclusiva y que, más que fomentar un gran relato identitario, construya herramientas de análisis y de comprensión del pasado y del presente.

Esta es una de las problemáticas presentes en otra obra de Irène Pereira, *Bréviaire des enseignant-e-s: Science, éthique et pratique professionnelle* (Vulaines-sur-Seine: Éditions du

⁴ Así, por ejemplo, Pereira opta por superar a Freinet, cuyo modelo educativo tomaba su inspiración de las cooperativas obreras donde el trabajo tomaba un cariz similar al de los gremios de artesanos medievales. Este modelo de Freinet, cree la autora, no rompe con la concepción técnica de la enseñanza. Es necesario ir más allá y tratar de comprender el nexo entre la pedagogía, como *praxis* (reflexión-acción) y la práctica profesional y su problematización dentro del marco de la pedagogía crítica.

Croquant, 2018), un texto muy breve que sirve como introducción a las pedagogías críticas en relación a la enseñanza de las ciencias sociales. Si durante los años ochenta la pedagogía crítica tal y como se desarrollaba en EEUU se caracterizaba por su matriz marxista, las dos décadas posteriores ven surgir diferentes corrientes en las que la interseccionalidad constituye el nexo de unión entre todas ellas. Las investigaciones en ciencias sociales han tenido en cuenta las diferentes formas de dominación de clase, género o raza, para comprender cómo pueden combinar, superponer e integrar sus efectos sobre el individuo. En este sentido, “la aproximación interseccional se revela particularmente pertinente para evitar que la historia obrera no se escriba en detrimento de la de las trabajadoras o de la mano de obra inmigrante” (De Cock, Larrère y Mazeau: 23).

La llamada pedagogía anti-opresiva parte, como pedagogía crítica, de una concepción de la sociedad que considera que existen diversos sistemas de opresión cruzados (sexismo, racismo, clasismo, etc.) y que configuran una situación de interseccionalidad que debe ser tomada muy en cuenta a la hora de desarrollar una pedagogía educativa tendente a fomentar la conciencia del individuo en relación a los diferentes sistemas de privilegios y de opresión.

La particularidad de la aproximación propuesta en la obra consiste en poner de relieve el campo emergente de la filosofía de la educación dentro del espacio educativo francés en un momento en que esta perspectiva de trabajo se encuentra ya desarrollada desde la década de 1980 en los países de lengua inglesa, española y portuguesa. Para Pereira, la pregunta sobre el lugar que la educación puede desempeñar la adhesión a los valores democráticos y en el rechazo de los regímenes autoritarios, y constituye una problemática poco presente en la reflexión educativa francesa, donde el debate público está mucho más focalizado en la transmisión de los valores republicanos.

La obra realiza, además, una impugnación: no es posible pensar la filosofía de la educación y las controversias pedagógicas a partir de estructuras que emergieron visiblemente a finales del siglo XIX y que estructuran todavía el debate educativo y pedagógico en Francia (Pereira: 9).

Pereira reflexiona sobre la idea de conducir las políticas públicas, en particular las educativas, sobre la base de una aproximación científica y los problemas filosóficos que esto suscita en el marco de un régimen democrático; para ello propone, apoyándose sobre el teórico educativo brasileño Paulo Freire, una distinción entre pedagogía técnico-científica y praxis pedagógica. La reflexión filosófica tendente a determinar qué constituye la esencia humanista de la interacción pedagógica es un eje fundamental de la obra, tarea para la que Pereira se fundamenta en la noción de diálogo desarrollada por Freire, punto de apoyo a partir del cual intenta demostrar que la enseñanza no puede ser una mera actividad automatizable.

En este orden de cosas, la problemática principal de la enseñanza reside en la identificación y control de la potencia del nexo pedagógico establecido entre el enseñante y el alumno, relación de saber, de poder y de afecto (Anheim: 82).

En el desarrollo de una educación que fomente la capacidad crítica de enseñantes y estudiantes, esta filosofía educativa contraria a la concepción positivista tradicional se inspira en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y en el ámbito de la ética educativa y pone especial atención en las condiciones sociales.

Enmarcado dentro del conjunto de preocupaciones que articulan la obra de Irène Pereira, la filósofa cree que el problema fundamental que ha puesto sobre la mesa el siglo XX es saber qué distingue una educación que favorece un *ethos* democrático de una educación que, al contrario, puede conducir a la adhesión hacia regímenes autoritarios. También en esto la figura de Paulo Freire resulta capital. La importancia concedida por Freire al diálogo no proviene únicamente de una perspectiva antropológica, sino también política. Freire distingue, en este orden de cosas, entre tres actitudes: la actitud autoritaria, el *laisser-faire* y la actitud democrática.⁵ Freire rechaza rotundamente la primera pero también la segunda, defendida por autores como Carl Rogers, quien reduce al enseñante al rol de facilitador. La educación democrática, por su parte, no rechaza el respeto intrínseco al enseñante pero se muestra sensible para que no se transforme en sumisión a la autoridad.

En resumen, en sus trabajos junto a De Cock, Pereira se apoya en un conjunto de trabajos recientes en sociología y psicología del trabajo y en filosofía para demostrar que el desarrollo de la capacidad de un individuo para dotarse de voz propia debe constituir un eje importante en la educación de la ciudadanía en democracia y, más en concreto, en la actividad profesional. Respecto a esto, Pereira se interroga el papel que puede ocupar la ciencia en una educación emancipadora, nexo de unión con los trabajos desarrollados por Laurence de Cock, como hemos comprobado, en relación a la enseñanza de la historia en Francia.

En definitiva, una de las adquisiciones más importantes de “este largo proceso de problematización y de autonomización de la cuestión de la escritura de la historia sigue siendo, probablemente, la consciencia creciente, entre los historiadores, de la necesaria reflexión sobre sus prácticas” (Delacroix: 742), de ahí que Pereira y De Cock pongan en valor

⁵ Freire comparte con Habermas la idea de unir la democracia con una ética de la discusión. La *práctica dialógica* implica una educación en la democracia porque constituye por sí misma una práctica profundamente democrática. El diálogo implica reconocer al otro, por lo que el diálogo conlleva una carga moral. Es lo que Habermas llama la *ética de la discusión*. En este sentido, la educación democrática debe velar no sólo por abrir espacios de discusión sino por crear las condiciones necesarias para que estos espacios ofrezcan las mismas posibilidades a todos para desarrollar sus capacidades.

las implicaciones éticas implícitas en la reflexión sobre la autoridad académica y la defensa de una educación democrática.

Bibliografía

ANHEIM, Étienne, *Le travail de l'histoire*, París: Éditions de la Sorbonne, 2018.

DE COCK, Laurence e PEREIRA, Irène (dirs.), *Les pédagogies critique*, Marsella: Agone, 2019.

DE COCK, Laurence, LARRÈRE, Mathilde y MAZEAU, Guillaume, *L'Histoire comme émancipation*, Marsella: Agone, 2019.

DE COCK, Laurence, *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques de la fin du XIX^e siècle à nos jours*, Montreuil: Libertalia, 2018.

DELACROIX, Christian, "Écriture de l'histoire", en DELACROIX, Christian [et al.], *Historiographies II. Concepts et débats*, París: Gallimard, 2010, 731-743.

DELACROIX, Christian, DOSSE, François y GARCIA, Patrick, *Les courants historiques en France : XIX^e-XX^e siècle*, París, Gallimard, 2007.

GARCIA, Patrick y LEDUC, Jean, "Enseignement de l'histoire en France", en VV.AA., *Historiographies I. Concepts et débats*, París: Gallimard, 2010, 124-139.

PEREIRA, Irène, *Bréviaire des enseignant-e-s: Science, éthique et pratique professionnelle*, Vulaines-sur-Seine: Editions du Croquant, 2018.

Jorge Garcés González
Universidad de Zaragoza
jgarces@unizar.es