

La construcción del conocimiento histórico

Enseñanza, narración e identidades

Mario Carretero
José A. Castorina



La construcción del conocimiento histórico

Enseñanza, narración e identidades

Mario Carretero
José A. Castorina



Carretero, Mario

La construcción del conocimiento histórico :
enseñanza, narración e identidades / Mario
Carretero ; José Antonio Castorina. - 1a ed
revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Tilde Editora, 2021.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-48238-3-0

1. Historia. 2. Formación de Formadores. I.
Castorina, José Antonio. II. Título.
CDD 907

© Mario Carretero y José Antonio Castorina, 2021

© Tilde editora, 2021

Primera edición: 2010

Edición cuidada por Nicolás Scheines

Corrección: Marina Pérez

Diseño de cubierta: Julieta Vela

Maquetación: Adriana Llano

Conversión a formato digital: Libresque

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446 de la República Argentina. Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Tilde editora

www.tilde-editora.com.ar

contacto@tilde-editora.com.ar

Yerbal 356, Ciudad de Buenos Aires

Tilde editora tiene en cuenta las recomendaciones para un lenguaje no sexista. El uso del masculino genérico busca facilitar la lectura. Dejamos expresamente indicado que es nuestra intención incluir a todas las personas desde una perspectiva de géneros amplia.

En **Tilde editora** creamos contenidos digitales para la enseñanza y el aprendizaje.

Este libro se complementa con un podcast y con un recurso descargable.

Encontralos en www.tilde-editora.com.ar



Índice

Cubierta

Portada

Créditos

Nota a la edición 2021. Por Mario Carretero y José Antonio Castorina

Introducción. Por Mario Carretero y José Antonio Castorina

Comprensión de la historia y construcción de la identidad nacional

Conocimiento de la sociedad: representaciones sociales, conceptualización e identidad

Los capítulos del presente libro

Capítulo 1. Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. Por Alexander Ruiz Silva y Mario Carretero

1.1 Identificarse con la nación de uno

1.2 El nacionalismo y la educación de los sentimientos morales

1.3 La idea de las narrativas éticas del pasado

Capítulo 2. Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. Por Mario Carretero

y Miriam Kriger

2.1 Sentidos y desafíos actuales de la enseñanza de la historia

2.2 Prácticas de identidad: las efemérides escolares

2.2.1 La concepción de la nación

2.2.2 Reconocimiento de los agentes históricos

2.2.3 Reconocimiento del conflicto

2.3 Perspectivas: los desafíos de un mundo global y renacionalizado

Capítulo 3. Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación. Por Miriam Kriger y Mario Carretero

3.1 La nación imaginada e internalizada

3.1.1 El supuesto ideológico de la nación

3.1.2 El supuesto psicológico de la identidad nacional

3.2 Qué dicen y cómo piensan los “nuevos ciudadanos”

3.2.1 Representaciones de la Independencia (con mayúscula) y de la independencia (con minúscula)

3.2.2 Representaciones de la dependencia

3.3 Del pasado histórico a la política del porvenir

Capítulo 4. La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. Por Mario Carretero y Marcelo Borrelli

4.1 La escuela, entre la historia y la memoria

- 4.2 Enseñanza de la historia y memoria colectiva: un desafío global
- 4.3 Historia reciente: un campo en discusión
- 4.4 La transmisión de los contenidos en el aula. Hacia el pensar históricamente
- 4.5 Conflicto cognitivo y cambio conceptual. Una propuesta de trabajo
- 4.6 El rol docente
- 4.7 Los recursos didácticos
- 4.8 Recomponer la memoria, pensar el conflicto

Capítulo 5. El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. Por José Antonio Castorina, Alicia Barreiro y Lorena Carreño

- 5.1 Los problemas de las representaciones sociales en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales
- 5.2 Breves notas sobre el concepto de representación social
- 5.3 La polifasia cognitiva
- 5.4 Representaciones sociales, conocimientos previos y contexto
- 5.5 Polifasia cognitiva y teorías del cambio conceptual
- 5.6 Consecuencias para la práctica educativa

Capítulo 6. Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales. Por José Antonio Castorina

- 6.1 Cuestiones metateóricas
- 6.2 Problematización de la definición de representación social

- 6.3 La representación cognitiva y la representación social
- 6.4 La lógica natural de las representaciones sociales
- 6.5 Las relaciones entre los programas
- 6.6 Una psicología constructivista compatible con la teoría de las representaciones sociales
- 6.7 Un horizonte de colaboración para investigaciones futuras

Capítulo 7. El problema de la individuación de las representaciones sociales. Por José Antonio Castorina y Alicia Barreiro

- 7.1 La disociación entre individuo y sociedad en la apropiación de las representaciones sociales
- 7.2 El enfoque de Moscovici sobre el problema de la individuación
- 7.3 Representaciones sociales y desarrollo cognitivo: la perspectiva de Duveen
- 7.4 Representaciones sociales y decisiones individuales: el enfoque de Valsiner
- 7.5 Una comparación crítica
- 7.6 Una apertura a la investigación interdisciplinaria

Referencias bibliográficas

Sobre este libro

Sobre los autores

NOTA A LA EDICIÓN 2021

El propósito fundamental de la reedición de esta obra es que puedan seguir a disposición de los profesores y profesoras de Ciencias Sociales, e interesados en general, las producciones de nuestros equipos de investigación sobre la construcción del conocimiento histórico y cuestiones asociadas, como son las identidades nacionales y culturales y el estudio de las representaciones sociales. Y, por supuesto, cómo todo ello impacta sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como sobre otros dispositivos cercanos a la escuela.

Como puede verse en cualquier lectura de la actualidad, los temas aquí tratados no solo no han disminuido su actualidad sino que incluso han intensificado su problematicidad. La vigencia de las guerras culturales en torno a las diferentes versiones del pasado, las luchas de las minorías étnicas y culturales por defender sus derechos identitarios y los enfrentamientos teóricos y prácticos por las hegemonías políticas, tanto en América Latina como en otras partes del mundo, no hacen más que mostrar la necesidad de intensificar los estudios sobre estas cuestiones. Esta intensificación resulta ineludible si queremos avanzar no solo en denunciar, como académicos

y como ciudadanos, lo que no queremos, sino también en generar marcos teóricos y prácticos para establecer cómo podrían ser mundos mejores a los actuales.

En este sentido, los dos equipos que hemos generado esta obra hemos venido produciendo en los últimos años, tratando de continuar nuestro aporte investigador mediante ayudas de proyectos PICT de la Agencia Nacional de Investigación y UBACYT de la Universidad de Buenos Aires, dirigidos por el primer y segundo compilador respectivamente. Algunas referencias destacadas en este sentido se indican a continuación.

Mario Carretero
José Antonio Castorina

REFERENCIAS

- BARREIRO, A. (2020). "A developmental approach to remembering: the dialectical relation between collective memory and identity construction". En B. Wagoner, I. Brescó y S. Zadeh (Eds.). *Memory in the Wild* (pp. 127-142). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- (2018). *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral*. Buenos Aires: UNIPE.
- CARRETERO, M. (2018). "Historical consciousness and representations of national territories. What Trump's and Berlin walls have in common?". En A. Clark & C. Peck

- (Eds.) *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the Field* (pp. 76-90). London: Berghahn Books.
- CARRETERO, M., BERGER S. & GREVER M. (Eds.) (2017). *Palgrave Handbook of Research on Historical Culture and History Education*. NY: Palgrave MacMillan.
- CARRETERO, M., VAN ALPHEN, F. & PARELLADA, C. (2017). "National identities in the making and alternative pathways of history education". En A. Rosa & J. Valsiner (Eds.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, Second Edit. (pp. 424-442). Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRETERO, M., WAGONER, B. & PÉREZ-MANJARREZ, E. (Eds.) (en prensa). *Historical Reenactment: New ways of experiencing history*. Berghahn Books.
- CASTORINA, J. A. (2020). "The Importance of World-Views for Developmental Psychology". *Human Arenas*, 1, 1-19.
- CASTORINA, J. A. & BARREIRO, A. (2014). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA, J. A. & BARREIRO, A. (Coords.) (2021). *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Trad. al inglés: *The development of social knowledge. Towards a cultural-individual dialectic*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, en prensa.
- PSALTIS, CH., CARRETERO, M. & CEHAJIC-CLANCY, S. (Eds.) (2017). *History Education and Conflict Transformation: Dealing with The Past and Facing the Future*. Basingstoke:

Palgrave.

Open

Access.

<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-54681-0>

INTRODUCCIÓN

Mario CARRETERO
José Antonio CASTORINA

Este libro es fundamentalmente el resultado del proyecto de investigación PICT2005-34778 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (ANPCYT), titulado *Procesos de cambio conceptual en el conocimiento social e histórico de niños, adolescentes y jóvenes: aspectos cognitivos y didácticos*, y en menor medida del Proyecto *Representación y cambio de conceptos históricos* (SEJ2006-15461) de la DGICYT de España, ambos dirigidos por el primer autor. También ha sido de ayuda la Fellowship del David Rockefeller for Latin American Studies (Harvard University) para una estancia de dicho autor durante el segundo semestre del curso 2009-2010. Los diferentes capítulos que aquí se presentan incluyen los aportes de las indagaciones llevadas a cabo dentro de estos proyectos durante los últimos tres años, así como las relaciones entre ellos. Tradicionalmente, los contenidos de carácter social e histórico han tenido en la escuela y en la sociedad en general una fortuna desigual, comparados con los

correspondientes a las ciencias naturales, las matemáticas y la lengua. Por un lado, han tendido a considerarse de menor valor, al menos desde la lógica de la importancia académica concedida por la comunidad educativa en general (es decir, no solo por la escuela misma, sino por los padres y los interesados por la educación). En este sentido, se ha considerado también como si implicaran una menor dificultad educativa y cognitiva, es decir, como si efectivamente resultaran más “fáciles” porque son menos complejos. Otro de los problemas asociados a esta cuestión es la excesiva identificación, al menos en nuestra opinión, entre conocimiento científico social e ideología, de forma que a menudo los agentes educativos sostienen, explícita o implícitamente, que lo que determina el conocimiento social que se imparte a los alumnos es sobre todo su opción ideológica, otorgando entonces a su complejidad conceptual y académica un lugar mucho menor. Por otro lado, la propia investigación educativa y psicológica le ha concedido menos importancia y atención, lo cual ha redundado en una menor cantidad de investigación al respecto, si bien esta es una situación que en las últimas décadas ha comenzado a cambiar y al menos se ha producido un aumento notable de las investigaciones en dicho ámbito.

Dos de las preocupaciones centrales que han vertebrado nuestro trabajo son las siguientes: a) el conocimiento vinculado a las ciencias sociales resulta fundamental para que la escuela pueda proporcionar una adecuada comprensión del mundo; b) dicho conocimiento es de gran

complejidad, ya que no solo proporciona una mera descripción o clasificación superficial de los fenómenos, sino que puede generar, si se comprende en profundidad, explicaciones plenas de densidad conceptual, así como un pensamiento crítico acerca de la sociedad actual. Por tanto, resulta esencial estudiar el modo en que los alumnos elaboran su conocimiento de la sociedad y la historia, así como los diferentes fenómenos y problemáticas que rodean a dichos conocimientos. Por ejemplo, las perspectivas teóricas que explican la forma concreta en que los alumnos se apropian de determinados conceptos y las discusiones entre aquellas, la interacción entre el factor individual y social en la representación de los conocimientos, las consecuencias prácticas que supone la apropiación compleja de conceptos vinculados a las ciencias sociales, la relación entre el conocimiento social escolar y la construcción de identidades, sean nacionales o culturales, la función moral que se le asigna a menudo a las “historias” impartidas en la escuela, la legitimación que proveen esas “historias” en relación con determinadas posiciones sociales en la actualidad, etc.

Para dar cuenta de este espacio de problemas hemos pensado este libro en función de dos campos de trabajo que se articulan entre sí. Por una parte, aquellos que ponen principal atención en los problemas vinculados con la enseñanza, el aprendizaje de la historia y la construcción de la identidad; y, por otra, aquellos que toman como eje la cuestión de las representaciones sociales en relación con el

conocimiento de las ciencias sociales y la construcción de la identidad. Entre estos campos se extienden diferentes puentes que van desde el interés por las prácticas sociales concretas, que se desprenden de los aprendizajes de los conceptos en ciencias sociales, el modo en que el saber disciplinar se relaciona con el “sentido común” de las personas y cómo ello se entronca con la construcción de la identidad social, la pregunta sobre cómo se establece la relación individuo-sociedad cuando pensamos en la adquisición de valores, posiciones ideológicas, interpretaciones morales, etc., hasta la manera en que la adquisición de un conocimiento disciplinar puede ser funcional para la construcción identitaria de los sujetos.

COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL

La enseñanza de la historia ha experimentado a lo largo de las últimas décadas una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos. En el trasfondo subyace la tensión entre dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la historia desde el origen de los estados liberales: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo (Carretero, 2007; Carretero, Rosa y González, 2006). Actualmente la historia escolar continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva; en

particular, los contemporáneos hemos vivenciado esta permanencia luego de una época de grandes cambios estructurales para la historia de la humanidad. Lo que se ha denominado como la “caída de los grandes relatos”, que ha sido acompañado de la descomposición de certezas y la consolidación de nuevas certidumbres, ha puesto en primera fila la relevancia de las identidades históricas particulares, de los nuevos nacionalismos, de las historias que se consolidan en oposición al relato oficial del Estado-nación. En diferentes culturas y sociedades vemos surgir apelaciones identitarias que intentan hundir sus reivindicaciones en la simiente de la historia.

En el marco de un proceso de globalización que pone en permanente conexión cultural, social, económica y política a las diversas áreas mundiales, las comunidades han demostrado diversos modos de adaptarse a los nuevos desafíos que plantea la actualidad globalizada. Pero la apelación a la identidad histórica como fuente de legitimidad frente a ciertas tendencias homogeneizadoras del mundo global se ha robustecido y demanda un acercamiento más profundo sobre su significación. En este contexto, el rol que debe desempeñar la enseñanza de la historia nos devuelve hacia aquella tensión entre objetivos ilustrados y románticos: ¿la enseñanza de la historia debe forjar patriotas o educar cosmopolitas? (Carretero y Kriger, 2004). La reactualización de esta disyuntiva nos propone seguir indagando tanto en los aspectos cognitivos como en los culturales de la enseñanza de la historia. Uno de los

aportes de este libro es ofrecer una serie de trabajos que relacionan ese doble registro que, sin duda, es la condición necesaria para orientarnos hacia una enseñanza de la historia cada vez más crítica, más empática y más dinámica, que estimule a pensar en términos históricos sobre la construcción de lo “propio” y del “nosotros”, desde diferentes ópticas interpretativas que abran el enfoque desde la mirada del otro a la mirada hacia el otro.

En este sentido, una de las preocupaciones centrales de los capítulos que indagan sobre el campo de la enseñanza de la historia es la cuestión de la construcción de la identidad nacional. Como sostiene en forma contundente el filósofo Edgar Morin, “la enseñanza de la historia es insustituible para el arraigo de la identidad nacional” (Morin, 2000). Y si seguimos las conclusiones de las investigaciones de la psicología cultural (Wertsch, 1999 y 2002), la enseñanza de la historia es una fuente privilegiada en la construcción identitaria en tanto eje que estructura representaciones culturales. De todas maneras, la presencia en los *curricula* oficiales de los objetivos dirigidos a lograr un tipo de socialización particular suele ser sutil o expresado en forma tangencial, por ello no siempre ha sido captado por los investigadores que trabajan en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales y la historia. En relación a los contenidos relativos a la historia nacional, íntimamente ligados a la construcción de la identidad, la enseñanza de la historia tiende a valorar positivamente al propio grupo social, explicar sus características en términos esencialistas

y no históricos, rechazar las fuentes que ponen en conflicto una versión complaciente de la propia historia, valorar en términos positivos la evolución política del país, recuperar en forma acrítica el rol de ciertos personajes históricos emblemáticos, en muchas ocasiones a través de la dicotomía “héroes y villanos”, y tender lazos de permanencia y continuidad entre los hechos y personajes del pasado y la actualidad del grupo nacional, entre otros aspectos.¹ Además, la relación entre la enseñanza de la historia y la construcción de la identidad que se concreta en tales términos no es una relación mediada solamente por la adquisición cognitiva de ciertos contenidos, sino que está fuertemente basada en aspectos afectivos y emocionales.² Lo cierto es que el estudio de la enseñanza escolar de la historia tiene mucho para decirnos sobre la construcción de la identidad en las sociedades contemporáneas y sobre cómo permanecen incólumes ciertas representaciones sociales sobre la historia colectiva “propia”, las narraciones comunes, los mitos de origen, etc.

A pesar de lo dicho hasta aquí, debe señalarse rápidamente que, en un camino disímil al propuesto por el papel moralizante y aleccionador de la enseñanza de la historia, en las últimas décadas se ha avanzado también en el reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos (Wertsch y Rozin, 2004). Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la historia no se vertebra ya en torno a los personajes, las fechas y los eventos significativos del pasado. Por el

contrario, se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a *pensar históricamente*.³ Se trata de una importante dimensión que enfatiza los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la historia, que en esta versión tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. Al igual que otras materias de la educación secundaria, en las ciencias sociales en general, y en la historia en particular, el hincapié está puesto en la formación de habilidades de pensamiento y en la promoción de las capacidades de aprender a aprender de los estudiantes, y dado que la historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas (no hay “hechos puros”), es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Por lo tanto, “pensar históricamente” supone mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado; requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos. Más allá de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para

comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente.

Por supuesto, esta concepción de la enseñanza de la historia no desconoce que la reapropiación del pasado compartido está estructurada a partir del conflicto; justamente, su presencia se transforma en un verdadero desafío para quienes postulamos una enseñanza de la historia cada vez más crítica, ya que la conflictividad intrínseca de ciertos contenidos debe tratarse sin recaer en versiones excluyentes, polarizadas y que sesguen la comprensión histórica en función de otro tipo de objetivos. Como se analizará en este libro, en el campo de la enseñanza escolar de la historia se han establecido verdaderas “guerras culturales” en torno a ciertos contenidos históricos (Carretero, 2007; Nash, Crabtree y Ross, 1997). En efecto, en detrimento de las voces agoreras que proclamaban el “fin de la historia” (que el capitalismo triunfante tradujo en un “fin de las ideologías”), en diversos países emergieron conflictos que versaban sobre la gestión del pasado en el campo de la enseñanza escolar de la historia.⁴ ¿Por qué esta asignatura levanta discusiones que incluso traspasan el ámbito educativo para llegar al político y expandirse hacia gran parte de la opinión pública? ¿Qué se pone en juego cuando lo que se discute es qué pasado debe enseñarse y de qué manera debe acometerse la tarea? Sin duda se ponen en discusión nada menos que los valores de una comunidad y las bases comunes de su identidad. Y en ese mismo acto reaparece una tensión que

es parte misma de la vida social: el entrecruzamiento de diversos relatos sobre la historia que, de pronto, pasa de ser una historia en común a una historia en disputa. Analizar la vinculación que la historia escolar tiene con el forjamiento de las identidades culturales y, por ende, con ese terreno de disputas, desde una perspectiva que enfatiza las aportaciones de pensar históricamente, intenta ser uno de los aportes de este libro.

CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD: REPRESENTACIONES SOCIALES, CONCEPTUALIZACIÓN E IDENTIDAD

La teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961) ofrece una perspectiva original para abordar el modo en que los niños, adolescentes y adultos interpretan los fenómenos sociales, muy particularmente porque permite elucidar la diversidad de saberes que circulan en el mundo educativo, complejizando la noción misma de “saber previo” utilizada por los docentes y psicólogos del conocimiento. Más aún, la introducción de esta categoría conceptual da lugar a una reformulación de las prácticas educativas tendientes a provocar el cambio conceptual en el campo de la historia y otros conocimientos sociales, en tanto las representaciones sociales operan como apoyo y en ocasiones como obstáculo a la reorganización de los saberes previos.

Las representaciones sociales son complejos de significados producidos colectivamente para dar sentido a

un hecho novedoso que produce una fisura en los significados culturales disponibles (Moscovici, 2001a). Su origen se ubica en las prácticas e interacciones sociales en las que participan los miembros de dicho grupo, en las cuales juega un rol destacado la difusión de los conceptos científicos mediante los medios de comunicación. Asimismo, en tanto expresan a los grupos sociales y sus posiciones particulares en un campo de fuerzas, incluso en su pugna por acceder al poder, las representaciones sociales se recortan sobre un horizonte ideológico, esto es, sobre una visión del mundo que legitima el orden social. Dichas representaciones son apropiadas por los sujetos durante el proceso de ontogénesis, por el cual se convierten en actores sociales y, al hacerlo, constituyen su identidad social. En otras palabras, “las representaciones sociales se activan psicológicamente en los individuos bajo la forma de identidades sociales” (Duveen y Lloyd, 2003). De todos modos se plantea un problema crucial respecto a los individuos que utilizan las representaciones sociales: ¿cuál es el proceso por el cual los sujetos las hacen propias y las utilizan para dar sentido a su vida cotidiana? Ni la psicología social ni la psicología del desarrollo han podido dar cuenta del proceso de su “individuación”, un problema que es extensivo a toda psicología del conocimiento que se reconozca como una teoría social y cultural.⁵ Por otra parte, dicha identidad social se encuentra íntimamente vinculada a la memoria colectiva, lo cual permite que los psicólogos y los docentes piensen a los sujetos no solo en tanto

individuos que recuerdan a partir de sus experiencias personales, sino también como agentes sociales habitados por la historia del colectivo al que pertenecen. “No hay que buscar dónde están los recuerdos, dónde se conservan, en mi cerebro o en algún reducto de mi mente al que solo yo tendría acceso, ya que ellos me son evocados desde fuera, y los grupos de los que formo parte ofrecen a cada instante los medios para reconstruirlos” (Halbwachs, [1925] 1995).

Consideramos que la noción de representación social brinda una herramienta para romper con la tesis de una mente unificada en la psicología del desarrollo que se ocupa de las nociones sociales, ya que muestra la existencia de nociones que no se modifican sustancialmente con la edad, sino que varían con las pertenencias de los sujetos; nociones de origen social que se rigen por otra lógica que las conceptualizaciones individuales y que son características de los discursos e intercambios sociales. Al mismo tiempo, el concepto de representación social tiene significativa importancia para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque solo se pueden entender las interpretaciones que los sujetos hacen de las grandes categorías implicadas en la enseñanza de las ciencias sociales,⁶ si se apela a las figuras de su pasado, a los valores de su grupo, a su identidad social. Desde el punto de vista psicológico, las representaciones sociales constituyen un indispensable intermediario entre la cultura, las prácticas vividas de la experiencia social y las nociones que los individuos elaboran sobre la historia y la sociedad,

porque justamente —como hemos dicho— están vinculadas a la memoria colectiva, a la identidad social de los alumnos, y también por su carga de valores y emociones.

La existencia de diferentes representaciones sobre un mismo fenómeno pone de relieve las distintas pertenencias sociales y no solo un mayor o menor grado de comprensión intelectual. En este sentido, la psicología social ha mostrado que, en el caso de los conocimientos sociales, en el aula coexisten, a veces en estado de tensión, conformando una “polifasia cognitiva”, tres modalidades del conocimiento: los saberes disciplinares, los saberes conceptuales construidos individualmente a partir de las relaciones de los sujetos de conocimiento con los objetos, y las representaciones sociales. Cada una de ellas se adecúa a diferentes contextos sociales y educativos sin que se pueda mostrar una línea de desarrollo.

Dicha polifasia obliga a reconsiderar el proceso mismo de cambio conceptual que pretende ser promovido por la enseñanza de las ciencias sociales, porque no se trata solo de la modificación de creencias individuales, sino que los alumnos, al reorganizar sus ideas, tienen también que lidiar con sus creencias colectivas. Esto es, el cambio conceptual debe ser pensado en los términos de un diálogo de los componentes de la polifasia cognitiva, en el que prima la intención de provocar el encuentro entre los saberes previos, sean conceptuales o representaciones sociales. Las situaciones didácticas que proponen los profesores y maestros plantean preguntas que requieren un paciente

trabajo de investigación empírica, donde es necesario que colaboren los especialistas en ciencias sociales y los psicólogos del conocimiento. ¿Se trata de eliminar o sustituir las representaciones sociales por los saberes disciplinares? ¿Cuáles son las teorías del cambio conceptual que podrían ser compatibles con el empleo de las representaciones sociales?

Brevemente, la introducción de esta categoría presenta dos rasgos que pueden llamar la atención a los lectores y plantear interrogantes para los investigadores y docentes: por un lado, además de las dificultades propiamente conceptuales del aprendizaje de las ciencias sociales y la historia, las resistencias al cambio conceptual se vinculan con las experiencias vividas por los alumnos en el mundo familiar o escolar, sus identidades sociales y los valores que sostienen sus creencias; por otro lado, el carácter mediador de las representaciones sociales las coloca como el primer marco asimilador respecto de la información escolar y cabe preguntarse por la posibilidad de lograr que los alumnos tomen distancia epistémica respecto de sus compromisos valorativos para reconstruir el saber disciplinario sobre la nación, la identidad nacional o la democracia representativa. Dicho de otra manera, si bien no hay conocimiento de la sociedad y la historia sin el involucramiento de los actores sociales (los alumnos mismos) aquel se construye objetivando progresivamente las valoraciones y emociones en un entramado de ideas que se pueden verificar o sustentar argumentalmente. ¿Hasta

dónde este proceso, un clásico de las ciencias sociales, puede extenderse, aunque sea aproximadamente, al aprendizaje en las situaciones didácticas? Más aún, habida cuenta de la polifasia cognitiva en sala de clase, ¿pueden promoverse en los alumnos rupturas epistemológicas con sus saberes cotidianos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales?

LOS CAPÍTULO DEL PRESENTE LIBRO

Como se ha mencionado, hemos pensado este libro a partir de la articulación de dos campos problemáticos: por un lado, la enseñanza de la historia y la construcción de la identidad; y, por otro, las implicancias de las representaciones sociales para el conocimiento de las ciencias sociales y la construcción de la identidad. Los cuatro capítulos iniciales se inscriben en este primer campo de estudios, mientras que los últimos tres hacen lo propio en relación al segundo campo de trabajos.

En el primer capítulo, Ruiz Silva⁷ y Carretero analizan cómo se desarrolla el proceso de identificación con la nación propia, comprendiendo que no es algo a lo cual se llega de manera definitiva, como si se tratara del resultado acabado de la socialización y la educación de las personas, sino que es un proceso relativamente estable en el que se establecen diferencias de grado. Estas diferencias permiten postular ciertas categorías analíticas que describen e interpretan este proceso: la “identificación tenue”, que hace mención a

la identificación que requiere la conciencia de que se es parte de una nación, de tal modo que las personas se conciben, piensan y asumen a sí mismas como pertenecientes a un colectivo nacional determinado; la “identificación densa”, que es más exigente y reclama mayor lealtad afectiva hacia la nación; y la “identificación moderada”, en relación a aquella en la que se presentan solo algunas de las exigencias para la identificación densa, o bien se presentan de forma matizada y prudencial.

Para los autores, la identificación con la nación propia no depende, solamente, de quién lleva a cabo la identificación, sino que es determinante la participación de otros y sus juicios morales sobre la relación que uno mantiene o debería mantener con su nación. La nación, como objeto de la identificación, es también un agente activo que interpela permanentemente a los ciudadanos y los involucra en la narración de sus historias y en la configuración de sus proyectos. Y la versión que cada uno acepta o construye de la nación depende de la distancia que le permiten tomar sus emociones y del nivel de conciencia moral que le exige juzgar su participación. De allí que la identificación con la nación propia implique siempre una tensión entre compromiso y distanciamiento, donde la moderación y la prudencia pueden derivar en un sentido grato e incluyente de la nacionalidad, mientras que la obstinación con una identificación densa, en cambio, puede orientar hacia el nacionalismo y sus trampas.

Justamente, otro de los intereses de este capítulo es analizar críticamente la íntima relación del nacionalismo con la educación de los sentimientos morales. Aquí se le otorga un rol especial a la escuela en tanto instancia mediante la cual el Estado difunde e inculca entre sus ciudadanos el deseo de seguir siendo parte de la nación. Este objetivo se lleva adelante mediante la educación de los sentimientos morales, punto principal de la enseñanza de los relatos históricos oficiales sobre el pasado de la nación. Los autores advierten que la educación en el nacionalismo se puede tornar dogmática, con las consecuencias negativas que ello implica, cuando su punto de vista parcial queda ceñido a un “nosotros ético” (en contraposición de un “nosotros moral”) que impide la posibilidad de aceptar o comprender interpretaciones contrarias o alternativas a las versiones históricas aprendidas. Por último, el capítulo hace hincapié en el análisis de las narrativas éticas del pasado, poniendo énfasis en la construcción del relato histórico nacionalista, que devela su carácter moralizador e ideológico en tanto ordena los acontecimientos históricos de manera acumulativa, coherente, continua y “correcta”.

Interrogar las narrativas éticas de pasado y del presente de la nación, concluyen Ruiz Silva y Carretero, es preguntarse también por las formas éticas de narrarse a sí mismo que tiene cada persona. Los criterios han de ser diferenciales por más densa que sea la identificación que se establezca con la nación de uno. Reflexionar sobre unas y otras, ponerlas en cuestión, deliberar sobre sus alcances y