

La construcción del conocimiento histórico

Enseñanza, narración e identidades

Mario Carretero
José A. Castorina



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

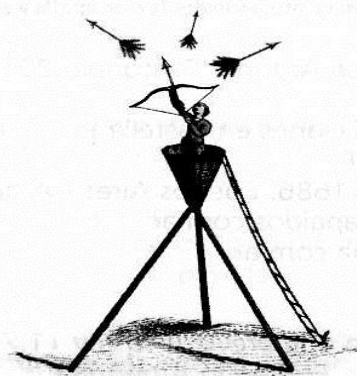
La construcción del conocimiento histórico

Enseñanza, narración e identidades

Mario Carretero
José Antonio Castorina

En colaboración con:

Miriam Kriger | Alicia Barreiro | Marcelo Borrelli
Lorena Carreño | Alexander Ruiz Silva



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Carretero, Mario
La construcción del conocimiento histórico : enseñanza,
narración e identidades / Mario Carretero y José Antonio
Castorina. - 1a ed. - Buenos Aires : Paidós, 2010
216 p. ; 22x16 cm. - (Cuestiones de Educación / Rosa Rot-
temberg)

ISBN 978-950-12-6155-4

1. Enseñanza de las Ciencias Sociales. 2. Educación y
Sociedad. I. Castorina, José Antonio. II. Título
CDD 306.43

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Cubierta: Gustavo Macri.

1ª edición, 2010

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titu-
lares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta
obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© Mario Carretero y José Antonio Castorina, 2010

© 2010 de todas las ediciones en castellano
Editorial Paidós SAICF
Independencia 1682/1686, Buenos Aires - Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Impreso en Artesud, Concepción Arenal 4562,
Ciudad de Buenos Aires
en febrero de 2010

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN 978-950-12-6155-4

La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente

Mario Carretero
Marcelo Borrelli

La escuela, entre la

En los últimos años se advierte una orientación de las sociedades racionales hacia la práctica de la memoria, que algunos autores han denominado como *memoriotropismo* (Candau, 2001). En efecto, la conmemoración del pasado se ha vuelto parte de un fenómeno cultural global, una especie de "memoria global" que recorre de diversas maneras a las sociedades contemporáneas que se preguntan sobre los acontecimientos controversiales y traumáticos de la historia, por lo general reciente. Para algunos autores, esta "obsesión" por la memoria es "sobresaturada" y ha alcanzado niveles de "saturación" (Miles, 1993; Robin, 2003; Gil, por Traverso, 2007). Sin embargo, su presencia en los debates públicos es irrefutable. Por lo tanto, no se trata de plantear si hay que olvidar o recordar los acontecimientos traumáticos del pasado. El recuerdo y el olvido son parte ineludible de la memoria colectiva de las sociedades. El desafío es analizar el sentido y la función que la articulación de ambos tiene en cada sociedad que está atravesada y constituida por procesos históricos traumáticos.

Evidentemente, la escuela debe tomar posición frente a esta realidad ya que se supone que ostenta un rol prioritario en la transmisión del pasado reciente y en la comprensión crítica y activa de la historia. Sin embargo, presenta diversas dificultades para abordar contenidos históricos recientes que son controversiales para la comunidad. La escuela, como parte de la sociedad, está atravesada por visiones dispares sobre el pasado y en ciertas circunstancias se vuelve problemático encontrar consensos mínimos que funcionen como base para tratar estos acontecimientos históricos en la aula. Es por ello que, en este capítulo, se recordarán que sirve de problemas y reflexiones a partir de los desafíos que plantea la comprensión de los eventos traumáticos del pasado reciente para la enseñanza de la historia. Se plantea como un aporte teórico-conceptual sobre las posibilidades didácticas que la enseñanza de la historia tiene para ofrecer en la tarea de transmisión de tales acontecimientos. En particular, se revisarán las posibilidades de la enseñanza de la historia para orientar el proceso de enseñar:

La escuela, entre la historia y la memoria

En los últimos años se advierte una orientación de las sociedades nacionales hacia la práctica de la memoria, que algunos autores han denominado como *mnemotropismo* (Candau, 2001). En efecto, la confrontación del pasado se ha vuelto parte de un fenómeno cultural global; una suerte de "memoria global" que recorre de diversas maneras a las sociedades contemporáneas que se preguntan sobre los acontecimientos controvertidos y traumáticos de su historia, por lo general, reciente. Para algunos autores, esta "obsesión" por la memoria es "sobreabundante" y ha mostrado niveles de "saturación" (Maier, 1993; Robin, 2003, cit. por Traverso, 2007). Sin embargo, su presencia en los debates públicos es irrefutable. Por lo tanto, no se trata de plantear si hay que olvidar o recordar los acontecimientos controvertidos del pasado. El recuerdo y el olvido son parte indisoluble de la memoria colectiva de las sociedades. El desafío es analizar el sentido y la función que la articulación de ambos tiene en cada sociedad que está atravesada y constituida por procesos históricos traumáticos.

Evidentemente, la escuela debe tomar posición frente a esta realidad ya que se supone que ostenta un rol prioritario en la transmisión del pasado reciente y en la comprensión crítica y activa de la historia. Sin embargo, presenta diversas dificultades para abordar contenidos históricos recientes que son controvertidos para la comunidad. La escuela, como parte de la sociedad, está atravesada por visiones dispares sobre el pasado y en ciertas circunstancias se vuelve problemático encontrar consensos mínimos que funcionen como base para tratar estos acontecimientos históricos en el aula. Es por ello que, en este capítulo, se expondrán una serie de problemas y reflexiones a partir de los desafíos que plantea la comprensión de los eventos traumáticos del pasado reciente para la enseñanza de la historia. Se plantea como un aporte teórico-conceptual sobre las posibilidades didácticas que la enseñanza de la historia tiene para ofrecer en la tarea de transmisión de tales acontecimientos. En particular, se revisarán las posibilidades de la enseñanza de la historia para orientar el proceso de enseñan-

za y aprendizaje hacia un pensamiento histórico crítico sobre estos eventos de la historia reciente. Se plantearán ejemplos de controversias sobre la historia reciente en diferentes países, se analizará brevemente la actualidad del campo disciplinar, se describirán los problemas que presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente en la escuela y se realizarán una serie de propuestas para su abordaje. Estas observaciones generales tendrán que ser adecuadas a cada contexto social particular, debido a que el tratamiento social y escolar de los eventos traumáticos de la historia reciente tiene un carácter diferencial en cada comunidad, ligado a la relación que se plantea entre el pasado representado, las condiciones del presente desde el cual se recuerda y la representación sobre el futuro compartido de esa comunidad.

Por lo general, las investigaciones sobre la enseñanza de la historia, que interpretan a la historia como un dominio específico del conocimiento, se han ocupado de estudiar cómo ocurre la comprensión de los contenidos históricos en los alumnos y las formas de razonamiento histórico, cuáles son sus representaciones en torno a esos contenidos, cuál es la comprensión de textos históricos, las formas en que se produce la enseñanza y el aprendizaje de la historia, los recursos didácticos y las estrategias docentes empleadas, entre otros aspectos sumamente relevantes (véase Barton, 2008). Sin embargo, el ámbito de la enseñanza de la historia reciente –particularmente el de la comprensión de los acontecimientos históricos traumáticos– y el de la vinculación de la enseñanza de la historia con la construcción de la memoria colectiva es un empeño más reciente. Tal vez ello se deba al desacuerdo que existe entre los propios historiadores sobre cuál es el estatuto específico de la “historia reciente”. O a que la historia reciente se encuentra indisolublemente ligada a la memoria colectiva de nuestras sociedades y su tratamiento revela los puntos más frágiles y conflictivos de sus conciencias históricas en el presente desde el cual se rememora. En este punto, desde ya, hay claras excepciones. Una de ellas es la memoria del Holocausto, que ya forma parte de la conciencia universal. Sin embargo, el consenso planetario que por lo general existe al recordar el asesinato masivo del pueblo judío europeo no es tan homogéneo cuando las aberraciones contradicen al ser nacional o la conciencia moral de cada una de las actuales sociedades democráticas al rememorar su propio pasado. En definitiva, pensamos que una variable destacable de este tipo de análisis es que al ingresar en este campo se aborda una de las funciones fundamentales de la enseñanza de la historia, aunque no siempre explicitada por los actores escolares: su rol cultural y político en la gestión del pasado.

Como se ha mencionado, diversas sociedades en los últimos años han puesto de relieve su interés por los eventos traumáticos de su historia reciente. Este retorno al pasado tiene diversas explicaciones. En el caso de las socie-

dades democráticas que han sufrido conflictos civiles internos o guerras, el proceso de confrontación con el pasado reciente parece estar destinado a realizar una práctica de tipo catártica sobre los eventos traumáticos. En ese marco, la revisión del pasado ha sido considerada como una precondition para el funcionamiento del sistema político democrático. Una obligación moral ligada a la aceptación de responsabilidades y culpas (Hoepken, 2005) y, en algunos casos, a la idea de reparación a las víctimas. Evidentemente, el ejercicio de esta "memoria global" busca en el pasado las certezas identitarias que permitan comprender el presente de cada comunidad e imaginar su futuro más cercano. A diferencia de la modernidad clásica, que impulsaba a las comunidades a avanzar hacia un futuro cargado de progreso, las sociedades actuales vuelven su mirada sobre el pasado. Los cambios drásticos en los sistemas políticos y culturales de las últimas décadas, y más profundamente desde los cambios ocurridos en la década del 90, fueron decisivos para que actualmente el futuro aparezca como un espacio de tiempo incierto; el futuro abriga temor antes que una promesa de progreso. Las comunidades exploran en su pasado las certezas que el futuro no ofrece: en el pasado religioso para los fundamentalismos; en el pasado de la propia comunidad para los nuevos nacionalismos; en el pasado reciente para las sociedades nacionales democráticas que han vivido episodios traumáticos y deben refundar sus valores democráticos distanciándose o pretendiendo "superar" las consecuencias de los hechos aberrantes que protagonizaron en su pasado cercano.

Sin embargo, el recuerdo de los conflictos recientes no se expresa de igual forma en cada una de las sociedades nacionales. Como observa Italo Svevo "el presente dirige al pasado como un director de orquestas a sus músicos" (cit. por Sarlo, 2005: 65). Entre los factores decisivos que generan apropiaciones diferentes del pasado reciente se encuentran la perspectiva sobre lo que sucedió en el pasado, la situación presente desde la cual cada sociedad recuerda y el horizonte de futuro que cada sociedad imagina colectivamente para sí misma (Carretero, 2007; Carretero y Borrelli, 2008a). En este sentido, Hartog (2003, cit. por Traverso, 2007: 74) plantea la noción de "presentismo" para definir una situación donde el presente se ha transformado en el "horizonte" que "sin futuro y sin pasado" construye a ambos según sus necesidades. Así, en un presente donde los conflictos sociales pasados se mantienen irresueltos y pueden hacer peligrar un futuro que se avizora como prometedor, el pasado tenderá a recuperarse en forma conciliatoria. En este caso, las sociedades facilitan la tramitación del "silencio" o el "olvido" transitorio sobre los eventos traumáticos; y evidentemente el rol de la escuela se vuelve primordial para asegurar estos objetivos. Ignatieff (1999) ha explicado estas "amnesias" políticamente organizadas al mencionar que la cercanía con sujetos, objetos y temas dolorosos

resulta en muchos casos muy difícil de soportar colectivamente, por lo que las sociedades optarían por "olvidar". Pueden mencionarse ejemplos de "olvido" en la forma que la transición democrática española tramitó la gestión del pasado reciente de la Guerra Civil y el franquismo (Aguilar, 1996; Aróstegui, 2006), como también en EE.UU. en relación a la derrota en la Guerra de Vietnam (Hunt, 2000). Por el contrario, existen casos donde la estela traumática del pasado reciente permanece igual y abiertamente sin "resolverse"; allí el "olvido" y el "silencio" se rechazan. Por ejemplo, Alemania occidental de posguerra, que realizó un activo tratamiento de los crímenes del nazismo como estrategia de recuperación moral frente a la barbarie del Holocausto (Hein y Selden, 2000; Soysal, 2000; Wegner, 2000). En este caso la autocrítica se instituyó en sí misma como una evidencia de responsabilidad moral que, según Hashimoto (cit. por Hein y Selden, 2000: 30), posibilitó que la confrontación histórica significara un aumento significativo de su capital simbólico de país. Ello contrastó con la forma en que Alemania Oriental, bajo la tutela soviética, construyó su memoria del nazismo. Ahonen (1992) menciona que en la República Democrática Alemana (RDA) la historia reciente se encuadró en el destino de gloria de la "gran familia soviética", evitando todo examen de conciencia respecto de la política de exterminio al señalar como responsable al "imperialismo", narrativa que tuvo como principal objetivo exculpar de posibles responsabilidades al proletariado alemán de la RDA.

En este sentido, es claro que para analizar esta problemática debe tenerse en cuenta el profundo anclaje que la memoria colectiva tiene en el presente desde el cual se recuerda, el cual produce selecciones y recortes muchas veces arbitrarios, aunque no sin sentido. Existen memorias que en ciertos contextos históricos son "escuchadas" y otras "olvidadas", y luego esas memorias olvidadas se transforman en "víctimas a escuchar", de la misma manera que los antiguos "grandes héroes" caen en el olvido (Traverso, 2006). O memorias que se mantienen "subterráneas" por largo tiempo, y en cierto momento de la historia toman un rol público e interpelan a la "memoria oficial" (Pollak, 2006). Justamente, la enseñanza de la historia debe ser un espacio disciplinar para comprender que según las condiciones históricas presentes existirán "memorias débiles" y "memorias fuertes". Por ejemplo, la memoria del Holocausto fue una "memoria débil" en los años inmediatamente posteriores al fin de la Segunda Guerra Mundial, para transformarse en una "memoria fuerte" en la actualidad. El historiador norteamericano Novick analizó cómo se concretó esa transformación en la sociedad estadounidense y concluyó que la memoria del Holocausto no constituía una "verdadera memoria" porque era "consensual" y estaba "desconectada de las divisiones reales de la sociedad norteamericana", por tanto, en su punto de vista, era una "memoria *apolítica*" (Novick, 1999, cit. por

Traverso, 2007: 87). En el mismo sentido, Mayer (1990, cit. por Traverso, 2007: 87) señala que el Holocausto fue escindido de las circunstancias históricas que lo hicieron posible y su memoria aislada de un pensamiento crítico y contextual.

En resumen, en este capítulo desarrollaremos una perspectiva para la cual resulta fundamental que la enseñanza de la historia trabaje a partir de reconstruir una memoria política de los eventos pasados, alejándose de una memoria de sesgo moralista que simplifique los conflictos en términos maniqueos. De allí que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia será reponer ese sentido crítico y contextual que en algunos casos la memoria colectiva tiende a excluir para no confrontar con su propio pasado.

Enseñanza de la historia y memoria colectiva: un desafío global

Como se ha mencionado, en los últimos años las propias sociedades han encarado un proceso de confrontación con su propio pasado, lo cual ha demandado una política activa de la escuela frente a tales problemas. En efecto, la revisión del pasado en el campo de la enseñanza escolar se ha transformado en una verdadera "guerra cultural" en torno a ciertos contenidos históricos (Carretero, 2007; Carretero y Borrelli, 2008b; Nash, Crabtree y Ross, 1997). Estas "luchas" en y por la enseñanza de la historia ponen de relieve una tensión irresuelta en su seno por las formas de recuerdo social y la proyección de futuro. Aquella que se verifica entre las dos lógicas que articularon la enseñanza de la historia desde el origen de los estados liberales hasta mediados del siglo XX: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo (Carretero, 2007). Como es sabido, la historia como asignatura escolar estuvo vinculada en sus orígenes a la formación de la identidad nacional. Pero desde aproximadamente mediados del siglo XX los objetivos instruccionales e ilustrados (enseñar a pensar críticamente sobre pasado y presente) fueron consagrados oficialmente como centrales para su enseñanza. Esto solapó la existencia de los objetivos románticos en la enseñanza de la historia, sin embargo estos nunca desaparecieron; aún con posterioridad a las transformaciones curriculares de fines del siglo XX, la historia escolar continúa fuertemente vinculada a la construcción cultural de la identidad y a la transmisión de la memoria social (véase el capítulo 3 de este mismo libro). Ya los investigadores pertenecientes a la psicología sociocultural han destacado la función de la historia como materia escolar en tanto portadora de significados y símbolos (Wertsch, 1999; 2002). A través de sus aportaciones, ha quedado expuesto con claridad que los contenidos relativos a la historia escolar son pilares donde se asientan las representaciones socio-culturales. Esto encuentra un ejemplo paradigmático en el caso de las "historias oficiales", tradicional "herramien-

ta cultural” que ha sido utilizada por el Estado como instrumento dispuesto para producir ciertos significados al servicio de un propósito determinado.

En el caso del tratamiento escolar de los contenidos traumáticos de la historia reciente, pueden citarse ejemplos de diferentes países donde ocurrieron fuertes controversias en torno al ejercicio de la “memoria global” y su tratamiento escolar. Esto nos permite vislumbrar dos aspectos centrales: el carácter global y transnacional de las guerras culturales por la enseñanza de la historia y que, pese a que se trata de sociedades nacionales diversas (en algunos casos con grandes diferencias culturales, políticas e ideológicas entre sí) presentan conflictos similares en torno al tratamiento escolar del pasado reciente. Algunos de los ejemplos paradigmáticos son:

- En EE.UU., la controversia surgida hacia mediados de la década del 90 en relación con los *National History Standard*, una propuesta de contenidos creados con el objetivo de orientar el estudio de la historia que nació como respuesta a los bajos niveles académicos de los estudiantes. Su presentación pública generó una polémica muy intensa entre sectores liberales y conservadores en torno al sentido de la historia estadounidense y su función en la distribución de identidades y valores. Sobresalió la controversia en torno a la representación de “tópicos tabú” (Wallace, 1996) de la historia reciente estadounidense, como las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki y la Guerra de Vietnam (Linenthal y Engelhardt, 1996; Loewen, 1995; 2000; Paxton, 1999).¹ La Guerra de Vietnam ha resultado un tema tan controvertido que su tratamiento escolar aparece como una amenaza para la narración nacional estadounidense que hace hincapié en los “éxitos” de la nación (para un análisis crítico –tanto cognitivo como educativo– de los manuales de historia estadounidenses, puede consultarse Beck y McKeown, 1994; Fitzgerald, 1980; Loewen, 1995; y Lindaman y Ward, 2004). De allí que se comprenda por qué el tema se convirtió en un “tabú”, en un país donde, según un estudio realizado entre 1975 y 1981 (Loewen, 2000), el 92% de los docentes de secundario se negaba a discutir en clase temas controvertidos. No obstante, es preciso indicar que la discusión del conflicto ocupa un lugar significativo en algunas de las tendencias de investigación educativa en este país, como puede observarse en Hahn (1994), Perfetti y otros (1994) y Percoco (1998 y 2001).

1. El caso estadounidense es particularmente interesante. Como ha sido destacado por el crítico cultural Bloom (1987), la visión del mundo “norteamericana” no suele construirse teniendo en cuenta los análisis históricos. Por el contrario, tiende a caracterizarse por una mirada unilateral con escasa influencia de perspectivas alternativas e influencias históricas. En ese sentido, Ravicht y Chester (1988) señalan en un estudio empírico sobre sujetos estadounidenses de 17 años el escaso conocimiento sobre cuestiones históricas, sociales y culturales en general. Por su parte, Bloom (1987) realiza una fuerte crítica al sistema académico norteamericano al señalar que en la universidad los alumnos no reciben una formación cultural e histórica adecuada.

- En Rusia, recientemente, el ex primer ministro y actual líder político Vladimir Putin ordenó la escritura de nuevos libros de texto de historia para terminar con la visión "negativa" de la era soviética. Para ello se creó una comisión que tiene el fin de escribir un nuevo libro de texto de historia que será el único que se utilizará en las aulas (el primero será un manual destinado a los profesores). En reiteradas ocasiones Putin expresó su interés por la enseñanza de la historia e insistió en que esta asignatura debía educar a los jóvenes en el sentimiento de orgullo hacia su país. Justamente, uno de los objetivos de la revisión será restaurar una visión positiva sobre la figura de Stalin, recalcando el poder de la Unión Soviética durante su gobierno y la victoria sobre Alemania en la "Gran Guerra Patriótica" (la Segunda Guerra Mundial).
- En China, multitudinarias manifestaciones de ciudadanos durante 2005 repudiaron la forma en que los manuales de historia japoneses comentaban hechos históricos traumáticos en la historia reciente de ambos países (se repudiaba el tratamiento de la invasión japonesa a China, la guerra del Pacífico, la Segunda Guerra Mundial, las vejaciones del ejército japonés cometidas sistemáticamente sobre la población civil de los países de la región, entre otros). La cuestión suscitó un conflicto diplomático entre las naciones orientales, que puso de manifiesto el trasfondo político de la disputa. Por otra parte, dentro mismo de Japón existen divisiones en torno a cómo los manuales de historia deben reflejar el pasado reciente, principalmente sobre los acontecimientos controvertidos antes mencionados (McCormack, 2000; Yoshiko e Hiromitsu, 2000).
- En España, durante los últimos años ha recrudecido la controversia con respecto al recuerdo de la Guerra Civil Española y el franquismo. Esta discusión es relativamente novedosa en la esfera pública, ya que los acuerdos políticos de la transición española fomentaron el "olvido" y la "reconciliación" en la España posfranquista bajo el temor a que se renovaran las antinomias del pasado (Aguilar, 1996).² Incluso después de iniciada la democracia, siguieron ausentes en los libros de texto de historia hechos cruciales como la represión durante y después de la Guerra Civil o el exilio republicano (para un análisis de los manuales de estudio espa-

2. Es interesante señalar las diferentes opiniones que existen en España sobre cómo la historiografía y la sociedad civil han tratado la cuestión de la Guerra Civil y el franquismo. Por ejemplo, una reciente publicación pone en entredicho la forma en que la historiografía clásica ha "contado" la Guerra Civil a toda una generación (Izquierdo y Sánchez, 2006), posición que se enmarca en aquella que recalca la omisión, el silencio y la amnesia como forma predominante en el recuerdo de la Guerra Civil y el franquismo. En cambio, dentro de una perspectiva diferente, Juliá (2006) destaca que desde la transición democrática ha prevalecido un insistente interés por el recuerdo que ha tenido su expresión en recurrentes publicaciones.

ños, véanse Boyd, 2000, 2006). Recién con la reforma de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 comenzaron a abordarse en los manuales de estudio aspectos silenciados como los hechos traumáticos y los orígenes, evolución y significado de la dictadura.³ De todas formas, esto no implicó necesariamente un tratamiento abierto y complejo de los eventos recientes.

- En Chile, el tratamiento escolar del periodo de la dictadura militar de Pinochet ha sido particularmente conflictivo, en el marco de una sociedad enfrentada por el recuerdo de la dictadura pinochetista.⁴ Por ejemplo, en los libros de texto aprobados y distribuidos gratuitamente por el Ministerio de Educación chileno en 1999 no se mencionaban las palabras "golpe" ni "dictadura". Y se orientaban a interpretar el golpe de estado de 1973 como un desenlace "inevitable" de un conflicto "irresoluble" entre dos bandos que estimaban necesaria la lucha armada antes que transigir (Reyes, 2004). La controversia por el recuerdo del pasado reciente tuvo un punto de máxima tensión durante la detención de Pinochet en Londres, en 1998, y luego de que este emitiera una carta desde el lugar de detención donde justificaba el golpe y pedía la reconciliación nacional. Esta manifestación generó profundos debates y fue rechazado por el *Manifiesto de los historiadores*, que reunió la opinión de once historiadores en contra de esas "verdades históricas" (Grez y Salazar, 1999). Evidentemente, la enseñanza de los acontecimientos recientes en Chile demuestra que aún quedan desafíos a encarar para su efectiva comprensión compleja. Pese a ello, en una reciente investigación basada en una amplia encuesta a la pobla-

3. La LOGSE fue la ley educativa española que en octubre de 1990 sustituyó a la Ley General de Educación de 1970. Durante el año 2006 fue derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE).

4. La sociedad chilena ha demostrado en varias oportunidades la pertinaz existencia de una polarización social sobre las formas del recuerdo del régimen pinochetista. Su gobierno es ponderado en amplios sectores como positivo por su lucha contra el "marxismo" y una gestión económica neoliberal "exitosa" (supuesto éxito que aparece desvinculado de la metodología represiva de la dictadura y se explica en forma determinista como efecto directo de la política autoritaria). Esta polarización apareció abiertamente en la esfera pública ante el reciente fallecimiento de Pinochet a fines del año 2006, que mostró los límites que aún tiene la democracia chilena para abordar los elementos controvertidos de su historia reciente (pese a los avances que se han realizado en términos de investigaciones judiciales sobre la violación a los derechos humanos durante el régimen). Cabe recordar que la transición democrática chilena fue pactada con la dictadura militar del general Pinochet, quien se mantuvo en el poder hasta 1990. Mientras que las Fuerzas Armadas aceptaron la vigencia del régimen democrático, los partidos políticos acataron los procedimientos instituidos en la Constitución sancionada por el régimen en 1980. La nueva democracia tuvo que lidiar con injerencias directas del poder militar que afectaron su construcción (un caso notable es el de la ley de educación, por cuya reforma miles de jóvenes estudiantes chilenos se han expresado recientemente en manifestaciones públicas). Bajo esos condicionamientos, la democracia chilena puso el eje en la necesidad de la Reconciliación Nacional sobre los conflictos de los años 70. Principalmente, el miedo a revivir los conflictos llevó a encararlos a partir de este lema. Aunque paulatinamente se aceptó la existencia de violaciones a los derechos humanos durante el régimen pinochetista, no se indagó en las responsabilidades y, más que una memoria del olvido, se trató de erigir una memoria del silencio (Lechner y Güell, 2006).

ción, se señala que el recuerdo de la época se encara con mayor complejidad y multiperspectividad (Manzi, 2006).

Este breve repaso nos permite señalar la actualidad que el tratamiento de los eventos traumáticos ha tomado en un marco global. En esta línea, pensamos que el rol de la escuela tiene que ser insertado en el proceso de globalización que ha erosionado la centralidad de los Estados nacionales como fuente única de legitimidad identitaria. También el rol de la escuela como heredera histórica de la función formadora de la identidad y guardiana del patrimonio nacional se ha puesto en debate. En los últimos años se ha discutido cuál debe ser su función en el contexto de la globalización, donde la autoridad estatal, según ciertos analistas, ha transitado una crisis de legitimidad. Más allá de esta realidad, es evidente que por las brechas de esta resignificación del rol estatal se ha abierto la posibilidad de encarar nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia. Entre ellas, la aspiración a pensar críticamente una enseñanza de la historia nacional abierta hacia el otro y que integre múltiples narrativas históricas (Carretero y Kriger, 2004). Creemos que esta variante es una necesidad disciplinar y ética, vinculada a la emergencia de nuevas "historias", de "otros" excluidos de los relatos oficiales e "identidades" que por mucho tiempo habían permanecido marginados por el propio peso de la racionalidad uniformadora del Estado.

Historia reciente: un campo en discusión

Este breve apartado tiene como objetivo presentar los principales problemas que plantea el campo disciplinar de la historia reciente, y cuáles son sus implicancias para la enseñanza de la historia. Tal vez el aspecto más conflictivo es que la propia definición del objeto de estudio de la historia reciente no solo atañe a los historiadores profesionales, sino que está indisolublemente ligado a la construcción de la memoria colectiva de las sociedades contemporáneas. De allí que los contenidos de la historia reciente no solo respondan a criterios disciplinarios, sino también a las preguntas y cuestionamientos que la sociedad civil realiza sobre su pasado cercano (Franco y Levín, 2007b). Ello tendrá consecuencias directas sobre el tratamiento escolar de tales contenidos.

La *histoire du temps présent* tuvo su origen en Francia, donde se concretaron las primeras formulaciones conceptuales y avances institucionales. Fue en París, en 1978, donde se creó el *Institut d'Histoire du Temps Présent*, dentro del *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS). Luego de la Segunda Guerra Mundial se acrecentó la tendencia hacia el interés sobre los eventos del pasado reciente, rechazando la imposibilidad de su aprehensión

que planteaba tradicionalmente la escuela positivista. Las atrocidades que dejó el segundo conflicto bélico mundial no podían esperar los tiempos demandados por la historiografía tradicional. Pero aun frente a los evidentes desarrollos que se han realizado en el ámbito de la historia reciente en el último cuarto del siglo XX, para la historiografía continúa siendo conflictivo determinar su objeto de estudio. Dentro del campo académico permanece abierto el debate para definir a qué hace referencia exactamente la "historia reciente". La propia variedad en la terminología utilizada para denominar su objeto de estudio demuestra que se trata de un campo en construcción. Algunas variantes utilizadas son "historia reciente", "pasado cercano", "historia contemporánea", "historia actual", entre otras (Aróstegui, 2004). Diferentes criterios se han utilizado para determinar cuál es su objeto de análisis: cronológicos, metodológicos y epistemológicos relativos a la historiografía (Franco y Levín, 2007b). En nuestro caso, coincidimos con Franco y Levín (2007b: 35) en que es posible plantear que los contenidos de la historia reciente se definen principalmente por inquietudes que interpelan a las sociedades contemporáneas en contextos particulares y transforman los hechos del pasado reciente en problemas actuales. Sin esas inquietudes no habría problematización del pasado. Por ello los problemas de la historia reciente surgen a partir de interrogantes y preocupaciones que atraviesan a las sociedades en el presente. Esto ocurre indubitablemente con aquellos eventos que se consideran traumáticos y se han vuelto objetos primordiales de esta historia. De tal manera que, uno de los criterios para definir el objeto de la historia reciente ha sido definido por la permanencia de los "traumas" que el pasado proyecta sobre el presente. La amplia gama de investigaciones sobre eventos traumáticos o de alto impacto social en diversas sociedades demuestra que es un criterio que ha intervenido en la delimitación del objeto de estudio de la historia reciente. Un criterio que no responde únicamente a demandas disciplinares, sino también sociales, éticas y políticas de las sociedades desde las cuales se recuerda.

Una variable controversial para la definición de la "historia reciente" es la forma en que se relacionan historia y memoria colectiva. Definir con precisión a qué hacen referencia, cuáles son sus diferencias, sus puntos en común y sus vinculaciones es fundamental por sus implicaciones didácticas para la enseñanza de la historia. Sabemos que la historia y la memoria colectiva son herramientas culturales que se definen por características diferentes (Nora, 1984; Wertsch, 2002). Su forma de indagar en el pasado se realiza de acuerdo con metodologías, objetivos y procedimientos que las diferencian (Carretero, Rosa y González, 2006). Diversas posiciones epistemológicas han interpretado la relación entre historia y memoria colectiva. Una postura deudora de la búsqueda de objetividad positivista opone de manera irreconciliable y binaria el

ámbito de la historia al de la memoria colectiva. En esta visión, la historia sería una práctica científica que no puede ser homologable a la práctica de la memoria y no tendría relación con ella. La historia sería una práctica imparcial, crítica, regulada por criterios objetivos y ligada al develamiento de la "Verdad". Por su parte, la memoria es concebida como un proceso subjetivo, parcial y fragmentario por definición. La historia permitiría captar la totalidad; la memoria colectiva solo fragmentos. Una posición contraria asimila historia y memoria en un mismo nivel, planteando que todo relato histórico del pasado se basa en la memoria y que toda historia es una suerte de ficción, un relato construido con base en memorias vinculadas a puntos de vista e interpretaciones más o menos verosímiles y plausibles de la realidad social historiada. Una instancia superadora de estas visiones opuestas sería postular una interpelación entre ambos registros (Franco y Levín, 2007b: 41-42), sin desconocer que son dos registros diferenciados de comprensión del pasado. En esta interpretación, la memoria señala, desde la ética y la política, cuáles son los hechos de ese pasado que la historia debe preservar y transmitir (LaCapra, 1998, cit. por Franco y Levín, 2007b: 42). Por ejemplo, toda investigación histórica suele estar fundamentada en cierta demanda de la memoria colectiva por ampliar el conocimiento del pasado (o al menos será la demanda de la memoria colectiva la que le brinde relevancia pública a una investigación histórica). También la memoria colectiva puede transformarse en una fuente privilegiada —no neutral— para la historia ante la imposibilidad de acceso a otras fuentes. Por ejemplo, la indagación de relatos orales, con las necesarias precauciones metodológicas, es una fuente de información privilegiada para el historiador. Por su parte, la historia ofrecerá su saber disciplinar para advertir sobre ciertas alteraciones sobre las que se asienta la memoria, sin por ello anteponer "verdad histórica" a "deformación de la memoria" (Jelin, 2002). En otro sentido, según Ricoeur (1999: 41, cit. por Lorenz, 2006: 280), la historia se vinculará con el discurso de la memoria como un aporte *documental*, un modo *explicativo* y otro *crítico*. El *documental* aportará elementos para la construcción de una memoria, el *explicativo* ofrecerá una narración histórica que despliegue explicaciones sobre el pasado, y el *crítico* pondrá bajo juicio crítico a los discursos de la memoria. Otra interrelación posible entre ambas esferas se concreta cuando la historiografía toma como objeto de estudio a la memoria colectiva. Aquí, la historia analiza los archivos históricos, los documentos materiales o escritos y el testimonio de los actores sociales. La historia se distancia momentáneamente de la memoria para estudiarla (aunque la historia forme parte de la memoria colectiva de una comunidad). Se trata de inscribir el análisis de la memoria colectiva dentro de un contexto histórico lo más amplio posible. Porque el historiador no puede ignorar y debe respetar, explorar e intentar

comprender las memorias individuales que han vivido episodios traumáticos (aunque su trabajo de historiador no deba quedar sometido a la interpretación de la memoria subjetiva).

La historia y la memoria colectiva construyen narraciones sobre el pasado común de los miembros de una cultura y desde su singularidad están en permanente entrecruzamiento. Estas dos esferas se han acercado por diversos motivos en los debates de las últimas décadas. En primer lugar, la influencia de los enfoques narrativistas –y lo que se ha denominado “el giro lingüístico” (White, 1992)– ha puesto en crisis el concepto de “objetividad” tan relevante para la historiografía positivista. Ello ha permitido la apertura a nuevas formas de narración del pasado. En segundo término, el fin de la Guerra Fría propició una reconfiguración de los paradigmas historiográficos que, sumados a la caída del paradigma de la corriente marxista ortodoxa y a la creciente pérdida de centralidad del Estado-nación, estimuló la búsqueda de nuevos abordajes disciplinares y el énfasis en otros sujetos históricos. Como ejemplo de la primera transformación puede mencionarse el desplazamiento de la investigación histórica al terreno de la cotidianeidad. Para el segundo caso puede señalarse la prioridad que la investigación histórica ha demostrado hacia la emergencia de las identidades transversales, los grupos minoritarios y las subculturas.

La transmisión de los contenidos en el aula. Hacia el pensar históricamente

¿Qué tipo de desafío particular implica el tratamiento de los temas controvertidos de la historia reciente para la escuela? En principio, señalaremos una serie de paradojas que ubican a la escuela en un rol complejo frente a la temática. Los eventos traumáticos de la historia reciente suelen referirse a hechos que contradicen los objetivos humanistas y liberales de la modernidad clásica. Y ponen en entredicho los valores democráticos de los ciudadanos del presente, sustento moral de las sociedades contemporáneas occidentales. En segundo término, los procesos traumáticos vinculados al nazismo, el franquismo, el estalinismo o a las dictaduras latinoamericanas remiten a la violencia del Estado (que generó distintas situaciones y actitudes en la población civil, desde el sometimiento violento, a la complicidad o el consenso pasivo). Ese mismo Estado que en la escuela pretende transmitir explicaciones históricas “legítimas” y “valores” que en el pasado su propia práctica ha violado sistemáticamente. En tercer término, la enseñanza de los eventos traumáticos de la historia reciente contradicen las bases tradicionales sobre las cuales se ha sostenido la enseñanza de la historia en la escuela. Este tipo de enseñanza tuvo como

objetivo primigenio la formación de la identidad nacional sobre la idea de acuerdo y consenso dentro de la comunidad nacional (que, junto con el Estado, tienden a ser valorados positivamente). En contraposición, los eventos traumáticos que han golpeado a esa comunidad señalan el conflicto y la posibilidad de disgregación, replantean la función histórica del Estado-nación moderno, proponen volver a pensar su proyecto histórico y señalan actitudes ciudadanas que contradicen la ética de las sociedades democráticas. Tal contradicción es evidente en el recordatorio escolar de las fechas vinculadas a procesos traumáticos. En Argentina, por ejemplo, el Gobierno nacional ha dispuesto en 2006 que se incluyera dentro del calendario escolar de las efemérides al 24 de marzo, día del golpe de estado militar de 1976, como día "Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia". La realización de esta efeméride contrasta con el calendario de fechas tradicionales, que tienen como finalidad "celebrar" algún acontecimiento vinculado a la grandeza de la patria o de sus "héroes" (más allá de las controversias que desde hace años se suscitan con el 12 de Octubre, día de la llegada de los europeos a América).⁵

Por lo tanto, el tratamiento de los contenidos traumáticos de la historia reciente introduce en la escuela el desafío de trabajar sobre cuestiones socialmente controvertidas; sobre un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad. Trilla (1994), al analizar el tratamiento de los valores controversiales en la escuela, plantea que las cuestiones socialmente controvertidas son aquellas que conllevan algún conflicto entre valores y son percibidas públicamente como relevantes. Según Trilla, estas cuestiones deben ser introducidas en el aula si tienen la suficiente relevancia en el contexto social específico y son de actualidad para el interés público. Una vez constatada esta prioridad podemos observar qué desafíos representan para la institución escolar el tratamiento de los contenidos socialmente controvertidos vinculados a la historia reciente. ¿Cómo abordar en el aula una historia que incluye hechos aberrantes y horribles restituyendo su complejidad histórica y la posibilidad de pensarlos históricamente?; ¿cómo abordarla teniendo en cuenta que esos hechos emergen del seno de la propia sociedad o que pueden poner en entredicho sus certezas morales y éticas actuales? (Lorenz, 2006); ¿qué tipo de relato se debe privilegiar al momento de la enseñanza: el de las víctimas, el de las memorias contrapuestas o el de la historiografía?; ¿cómo pensar históricamente sobre un pasado cuyos protagonistas pueden estar vivos y los efectos de sus actos permanecen en la agenda pública actual?

5. Para más información sobre esta efeméride puede consultarse el sitio del Ministerio de Educación: <<http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/index.html>>.

Esta enumeración, que no se pretende exhaustiva, pone de relieve el carácter conflictivo que es intrínseco a los contenidos de la historia reciente (y, aunque de diferente manera, a los de la enseñanza de la historia en general). Para Sarlo existe un componente "intratable" en el pasado, y proponerse no recordar es "como proponerse no percibir el olor, porque el recuerdo, como el olor, asalta" (Sarlo, 2005: 9). Sin despreciar su carácter indómito, pero aceptando que puede ser comprendido, enfatizamos que la escuela debe ejercer una política activa que no rechace el tratamiento de los problemas del pasado reciente (Carretero y Borrelli, 2006; 2008a). Por eso pensamos que su componente conflictivo debe afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no ser solapado con el fin de evitar posibles controversias. Ello no implica que la escuela deba resolver aquellas disputas y controversias que persisten en otros ámbitos sociales. Pero sí debería incorporarlas en su tratamiento. Como señala Lorenz (2006: 282), en la escuela la existencia de visiones dispares sobre el pasado es una realidad con la que debe trabajarse y no una precaución metodológica que deba tenerse en cuenta. Carretero y otros (1994) han señalado que la adquisición del conocimiento histórico está decisivamente influenciada por los valores sociales, individuales y la ideología de los sujetos. Por lo tanto, es una característica propia de la enseñanza de la historia que existan múltiples interpretaciones sobre el mismo acontecimiento histórico. Y la correcta introducción de temas conflictivos en la clase de historia puede resultar sumamente positiva para analizar las visiones contrapuestas de los protagonistas de esos acontecimientos, las diferentes interpretaciones sobre las causas y las consecuencias de los hechos históricos, y para realizar las analogías históricas pertinentes entre las controversias contemporáneas y los hechos históricos estudiados (Hahn, 1994: 207). Por otra parte, si se trabaja el pasado histórico sin apelar a la noción de conflicto se niega su protagonismo como fuente de cambios en la historia. Por lo tanto, sería interesante proponer una perspectiva sobre la noción de conflicto en la historia como promotor de cambios y fuente de creación, desligándolo de un sentido negativo que lo vincule al "caos" o al desorden.

¿Cómo encarar en la práctica docente la transmisión de acontecimientos controvertidos de la historia reciente? Primeramente, creemos necesario que se explicité al alumnado por qué se recuerda el pasado reciente, cuál es su valor presente para la sociedad y la pertinencia de pensar históricamente sobre ese pasado (Holt, 1990; Vilar, 1997; o véase el capítulo 3 de este mismo libro). No dar por sentado ni suponer una importancia que tal vez el alumnado no logre captar o solo acepte por formalidad. En otras palabras, sería indispensable no transmitir el pasado en términos absolutos, abstractos y sagrados que se vuelvan intangibles para el educando. Esto puede devenir en un acerca-

miento poco crítico del pasado histórico y una desvalorización de la historia, que torne irrelevantes los valores y acontecimientos enseñados que se aceptarán por pura formalidad. En el caso de los recuerdos traumáticos, un grave perjuicio para la enseñanza de la historia reciente es instalar de forma compulsiva el “deber” de recordar (Bárcena, 2004). Así, la enseñanza se presentará como una obligación impuesta a los alumnos en forma externa, y no como una posibilidad para descubrir activamente nuevos conocimientos. Al analizar la enseñanza de Auschwitz, el supuesto “deber de memoria” tiene que ser sometido a crítica y análisis, la transmisión de los eventos traumáticos estará abierta a la elaboración cuando a quien recuerda se le brinda la posibilidad “de hacer variaciones sobre el modo de ver lo que se le transmite” (Bárcena, 2004: 141). De allí que la enseñanza de un acontecimiento traumático de las características de Auschwitz pueda traducirse en un *aprendizaje de la mirada*, “un modo de ver lo que los conflictos de la historia nos traen como algo dramático y trágico a partir de cuya recepción significativa se pueda, por uno mismo, hacer una nueva experiencia” (ibíd.). En este sentido, es válido recuperar la distinción que realiza Todorov (1995) sobre la *memoria literal* y la *memoria ejemplar*. En la memoria literal el recuerdo queda encerrado en su absoluta literalidad y se tiende a una recuperación estática y paralizante del pasado. La memoria ejemplar, en cambio, particulariza el acontecimiento recordado y lo recupera desde un punto de vista más general para poder ser utilizado como ejemplo para comprender situaciones similares, nuevas o diferentes. La enseñanza de la historia deberá, entonces, orientarse para trabajar hacia este horizonte.

Justamente, uno de los problemas más recurrentes al momento de trabajar estas cuestiones en el aula es que al intentar transmitir tales hechos aberrantes de la historia puede ocurrir que se obstaculice más que se propicie la comprensión. Esto se verificará si se confirman diversas hipótesis: si se presentan relatos históricos desprovistos de los elementos conflictivos que caracterizaron a los acontecimientos pasados –y que aún permanecen en el presente histórico– para no generar controversias, si se elimina la ambigüedad propia del accionar histórico, si se reducen los posicionamientos de los actores involucrados en explicaciones maniqueas y simplistas, o se descontextualizan sus acciones y se las tiende a juzgar en términos puramente valorativos que imposibilitan una verdadera comprensión histórica. Este último punto es de gran relevancia. Ocurre que la escuela suele brindar una enseñanza basada principalmente en valores morales, en el sentido de que se enseña a los alumnos y futuros ciudadanos lo que “corresponde” a cada uno de sus roles y sus posiciones sociales. Y por lo general nunca se examinan críticamente la distribución de esos roles y las condiciones históricas en que fueron formulados (véase

el capítulo 1 de este mismo libro). Esto es todavía más crucial en la enseñanza específica de la historia, cuyo objetivo principal ha sido desde sus inicios hacer partícipes a los niños de una identidad cultural común y de una sociedad. En este contexto, las lecturas morales de los conflictos recientes son particularmente efectivas por su potencia para simplificar la comprensión del pasado. Los alumnos suelen quedar involucrados cognitivamente con las explicaciones de este tenor que dividen en oposiciones binarias de "héroes y villanos" a los actores del pasado. Especialmente cuando se utilizan valores morales ligados al presente frente a los cuales los jóvenes quedan inermes por su eficacia argumentativa. Se promueve así una visión más bien presentista o poco empática sobre los acontecimientos históricos (Limón, 2002). Más aún si se tiene en cuenta que los alumnos adolescentes suelen presentar una comprensión anecdótica y personalista de las causas históricas, con dificultad para interpretar factores abstractos como los aspectos políticos, económicos y sociales (Halldén, 1986; Voss y Carretero, 1998).

Un ejemplo común se verifica en las explicaciones que resumen las causas del Holocausto solamente en la decisión personal de Hitler de llevar adelante la matanza de los judíos europeos. En este tipo de explicación, Hitler es presentado como un "villano" que en forma individual asume la total responsabilidad del Holocausto. De esa manera, se tiende a menoscabar la relevancia de otras variables de cuyo análisis se derivan explicaciones más complejas sobre este acto criminal, y que además ayudan a comprender la innegable voluntad política ejercida por Hitler en esta decisión. En otro sentido, para el caso argentino, puede citarse una reciente investigación de Levín y otros (2007), quienes analizaron 150 monografías de alumnos argentinos de nivel Polimodal sobre la dictadura militar argentina realizadas en el año 2001, al cumplirse 25 años del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, en el marco de la convocatoria del Ministerio de Educación titulada "Concurso nacional de monografías: la dictadura militar. 25 años después del Golpe". Allí los autores dan cuenta de la incidencia en los adolescentes de las versiones moralizantes, acríicas y despolitizadas sobre el pasado de la última dictadura militar argentina. Entre sus aspectos más relevantes, el análisis realizado sobre las monografías constata una recurrente presencia de la teoría de los "dos demonios" y de lo que los autores denominan "la memoria del Nunca Más" como narrativa explicativa hegemónica;⁶ una apelación a interpretaciones maniqueas que

6. Sucintamente, la teoría de los "dos demonios" plantea que en la Argentina existió una guerra entre "dos demonios", la guerrilla y las Fuerzas Armadas, cuya acción violenta transformó en "víctima inocente" a una sociedad ignorante y ajena a lo que ocurría, violencia de la cual los únicos responsables y culpables son los jefes de ambos "demonios". De este relato se desprende la idea de que las víctimas del terror estatal fueron "inocentes", cuyo máximo exponente es la representación descontextualizada y despolitizada de la figura del desaparecido (Levín y otros, 2007).

distinguen las acciones del pasado entre buenos y malos o héroes y villanos; una lectura despolitizada de los años 70 que se evidencia en la "presunción de inocencia" de las víctimas del terrorismo de estado (presunción que obstaculiza la reflexión compleja sobre la militancia política de esos años y, como bien señalan los autores, revela además que para esta argumentación si no hubieran sido "inocentes" habrían merecido ser objeto del terrorismo estatal), en la imagen romántica y despolitizada de la militancia política (donde está ausente la figura del guerrillero), o en la interpretación del Golpe de Estado como algo abrupto que irrumpe en una sociedad idealizada como intrínsecamente democrática y pacífica. Según algunas monografías, todo lo acontecido durante este periodo trágico de la historia argentina se torna "inexplicable e increíble", y "no hay palabras" para describir lo ocurrido; frente a ello, lo único que puede hacerse es repudiarlo. De allí que se concluya en la imposibilidad de representar el pasado reciente, el cual es significado en términos absolutos de *horror*. En resumen, los autores constataron la existencia de abordajes descontextualizados, prejuicios, clisés, una sobrevaloración de la memoria y el recuerdo, ejemplificado en la frase "recordar para no repetir", y la dificultad para reflexionar autónomamente y construir juicios críticos sobre el pasado reciente (para profundizar en el análisis del tratamiento del pasado dictatorial en el contexto escolar argentino, puede consultarse: De Amézola, 1999; Dussel, Finocchio y Gojman, 1997; Dussel y Pereyra, 2006; Gonzalez, 2004-2005, 2007; Guelerman, 2001; Kaufmann, 2007; Lorenz, 2004; Pereyra, 2007; Raggio, 2004; Levín, 2007).

En definitiva, el problema de las explicaciones moralmente polarizadas surge cuando se anteponen y obstaculizan a una explicación de tipo histórica, y obturan la posibilidad de repolitizar la enseñanza de la historia. Ello no supone desconocer la importancia de comprender la historia desde un punto de vista que involucre la interpretación moral. No se trata de rechazar los dilemas morales que se generan por la rememoración de los eventos traumáticos. De hecho, lo hacen permanentemente, y para ello una propuesta didáctica posible es confrontar a los alumnos con casos concretos donde su creencia de la justicia y su interés personal pueda entrar en conflicto (Barton y Levstik, 2004: 107). En definitiva, de lo que se trata es de utilizar un tipo de razonamiento histórico para el debate de estas controversias entre el alumnado. Por lo tanto, pensamos que una variante necesaria para dar este tipo de debates es reponer el contexto histórico de los hechos estudiados: qué pasó, cómo pasó y fundamentalmente por qué pasó. Y al hacerlo tener en cuenta la capacidad cognitiva del alumno para entender la controversia y otorgar sentido a los valores en juego. Como hemos mencionado en otros trabajos (Carretero y otros, 1994; Limón y Carretero, 1999), no es posible explicar los cambios históricos

solamente en términos de las causas, intenciones y propósitos de los agentes humanos. Los actos humanos integran una compleja red de determinantes sociales y deben ser explicados a través de su interrelación con tales acontecimientos políticos, ideológicos, sociales, económicos y culturales; por ello es una prioridad para la enseñanza de la historia analizar la estructura social, vinculando actos humanos con condiciones sociales (que no significa negar u ocultar la densa cuestión de las responsabilidades individuales cuando se trata de crímenes aberrantes o hechos traumáticos).

Por ejemplo, al abordar el estudio del Holocausto será de suma relevancia comprender cuáles fueron los pasos que siguió el nazismo antes de tomar la decisión de aplicar la "solución final", cuáles fueron los factores internos al régimen y externos vinculados con la guerra que influyeron en esta decisión, cuáles eran las bases ideológicas en las que se sustentó semejante acto criminal, qué rol tuvo la sociedad civil alemana, cuál era la situación de los judíos europeos antes y durante la guerra, qué rol tuvieron los aliados frente a la decisión de Hitler, entre otros factores posibles (para una experiencia educativa innovadora sobre la enseñanza del Holocausto, véase Forges, 1997). En el caso de los sistemas represivos implementados por las dictaduras militares latinoamericanas instauradas en las década de 1970, será necesario comprender con qué fines sociales las dictaduras tomaron el poder estatal, qué conflictos sociales previos fueron configurando las condiciones de posibilidad dictatorial (Siede, 2007: 130), por qué llevaron adelante planes represivos clandestinos, que conexión puede trazarse con ese escenario previo y cuáles son los elementos de ruptura que introduce la represión clandestina y masiva, a qué intereses de sectores económicos nacionales favorecieron sus políticas de gobierno y qué vinculaciones existieron con los poderes político-económicos internacionales, por qué fueron apoyadas –o contaron con la pasividad– de sectores civiles de la comunidad nacional, qué influencia tuvieron las disputas ideológicas en el marco de la Guerra Fría y la aparición de organizaciones político-armadas revolucionarias, y cuál era la cultura política de cada sociedad donde se constataron aberrantes violaciones a los derechos humanos. Por supuesto, en todos los casos, es fundamental reponer y comprender el sufrimiento de las víctimas de hechos aberrantes, sus historias de vida, sus memorias y cómo el poder estatal llegó a convertirlas en víctimas. Se trata, en definitiva, de explicar las condiciones históricas que hicieron posible lo "horroroso".

Además de proporcionarles al alumnado las explicaciones para que puedan situar las causas de los fenómenos en un contexto lo más amplio posible, habrá que utilizar herramientas conceptuales y valores que tengan sentido en el presente para los alumnos. Sobre este último aspecto, una investigación que ana-

liza la visión de la enseñanza de la historia reciente de alumnos y profesores españoles (Valls, 2007) menciona que los jóvenes españoles encuestados sobre cómo deberían tratarse los temas conflictivos de la historia reciente española en la escuela secundaria (la II República española, la Guerra Civil, el franquismo y la transición democrática) demandan en forma coincidente una orientación más práctica de la enseñanza de la historia, con un enfoque cívico y crítico de sí misma vinculada a los problemas del presente (Valls, 2007: 67).⁷ Distanciándose de una visión erudita del conocimiento histórico –como mero conocimiento memorizado de hechos y personajes del pasado–, los alumnos destacan la necesidad de incluir una metodología histórica que conecte la comprensión del pasado histórico con las necesidades y urgencias del presente. De tal manera que sería positivo proponer una enseñanza que remarque la utilidad presente de los contenidos históricos estudiados, sin que la adopción de esta perspectiva suponga una desvalorización del conocimiento histórico *per se*, o devenga en interpretaciones “presentistas” que recurran a anacronismos. Se trata de concebir el conocimiento histórico también como una posibilidad de comprender las sociedades actuales, sus conflictos, sus dinámicas intersectoriales y las posiciones de sus actores políticos y sociales poniéndolas en vinculación con aquella sociedad pasada estudiada (observando continuidades y quiebres entre el tiempo histórico pasado y el presente). En definitiva, para que los alumnos se conciban como parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos, y en el cual pueden ser activos protagonistas. Y en sintonía con esta última propuesta, es indispensable concebir la enseñanza de la historia en el marco de una didáctica “que no ignora que quienes aprenden son unos alumnos concretos, con unas preocupaciones y condiciones específicas y particulares” (Bárcena, 2004: 147). Es decir, una didáctica centrada en el sujeto y sus capacidades de intervención y transformación del mundo social que habita.

Conflicto cognitivo y cambio conceptual. Una propuesta de trabajo

Una estrategia de posible utilidad, orientada hacia el logro de los objetivos que venimos planteando, es recurrir a actividades didácticas que busquen generar un conflicto cognitivo en el alumnado, concibiendo esta estrategia

7. Vale destacar que en el ámbito español esta es una de las pocas investigaciones empíricas que se ha planteado estudiar las concepciones de los alumnos sobre la historia reciente española. Evidentemente, el carácter conflictivo de la historia reciente también es un obstáculo para las ciencias sociales en ciertos contextos nacionales.

como motor para el aprendizaje.⁸ La tarea del docente es la de guía y propiciador de aprendizajes significativos a partir de la superación de ciertos obstáculos epistemológicos o resistencias al aprendizaje. Para ello, el docente puede presentar situaciones problemáticas que pongan en conflicto los saberes previos de los alumnos de manera que desarrollen una actividad cognitiva propia y autónoma orientada a propiciar un cambio conceptual.⁹ Al presentar los casos que pueden generar un conflicto cognitivo, deberá propiciar el clima necesario para posibilitar el pensamiento autónomo del alumno. En esta tesis, será fundamental que sus hipótesis de trabajo sean formuladas de forma lo suficientemente abierta como para iniciar posibles debates, otorgándole un rol nodal a los problemas planteados por los alumnos. Las situaciones problemáticas propuestas tendrían que hacer posible que los alumnos pongan en actividad sus esquemas ya adquiridos, aunque ello no sea suficiente para la resolución de la situación problemática, y también que la situación problemática requiera de nuevos conocimientos o interpele al alumno de manera tal que deba establecer nuevas relaciones respecto de lo ya elaborado. Por tanto, el problema propuesto tendrá que orientar a los alumnos para que tomen sus propias decisiones, produzcan inferencias y comparen ideas diversas.

Para la formulación de este tipo de estrategias creemos muy importante plantear la tarea con las ideas previas de los alumnos. En efecto, las posibilidades de ocurrencia del cambio conceptual están estrechamente vinculadas a las características del conocimiento previo. Las ideas previas de los alumnos son un conjunto de hipótesis, nociones y representaciones sociales que se ponen en juego en el aprendizaje de los contenidos escolares y que funcionan como esquemas asimiladores de dichos contenidos. Desde una perspectiva constructivista, tales creencias son producto de la interacción social y de las prácticas sociales que son apropiadas por los individuos en su vida cotidiana (véase el capítulo 7 de este libro). Las ideas previas son centrales para el aprendizaje del

8. Téngase en cuenta las investigaciones pioneras de Piaget que sitúan al conflicto cognitivo como uno de los motores para que las personas desarrollen su conocimiento (Piaget, 1974). Para una revisión sobre el concepto de conflicto cognitivo, véase Limón (2001).

9. El cambio conceptual es concebido de modo diferente por los distintos autores que se ocupan de él. Algunos de estos se centran en los aspectos racionales; otros destacan el papel del uso del conocimiento y el contexto de aplicación del mismo, y otros insisten en la importancia de factores motivacionales y afectivos. De todas maneras, la mayoría de ellos distingue dos tipos de cambio. Uno, de menor grado, se caracteriza por la incorporación de información nueva en la estructura de conocimiento, pero no por la generación de un cambio en los conceptos centrales o en el núcleo duro de las teorías. El otro tipo de cambio, de mayor grado, se caracteriza por la modificación de los conceptos centrales, de modo que la nueva información pueda ser incorporada. En este caso, la transformación produce un cambio teórico. Desde nuestra perspectiva, adscribimos a los estudios sobre expertos y novatos que conciben el desarrollo cognitivo como un progreso en la estructura de conocimiento debido a la experiencia y el aprendizaje en dominios específicos. Se trata de una alternativa a la concepción piagetiana del desarrollo intelectual como un proceso general y enfatiza las estrategias de conocimiento que se utilizan en un campo particular del conocimiento, como puede ser el de la historia y las ciencias sociales.

conocimiento disciplinar, ya que no se trata de ideas aisladas, sino de ideas vinculadas a otras en forma de redes semánticas que los alumnos utilizan como marco de análisis y de interpretación de la información que se le está presentando en la escuela. Desde el punto de vista del cambio conceptual, tales creencias se pueden considerar como "obstáculos epistemológicos", en el sentido de constituir un conocimiento propio del sentido común que se resiste a su modificación. Vale destacar que el trabajo con las ideas previas se orienta a explorar los conocimientos de los alumnos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. No se trata, entonces, de hacer un mero relevamiento y diagnóstico inicial de ideas previas, casi por formalidad, para luego olvidarlas. De esa manera, solo se mantendrían en paralelo el saber previo y el saber disciplinar, obstaculizando la posibilidad futura de un cambio conceptual. Se trata, como se ha mencionado, de trabajar con las ideas previas de manera activa y recurrente durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario advertir que poner en práctica una estrategia basada en el conflicto cognitivo es un requisito necesario, pero no suficiente, para la transmisión de nuevos conceptos y la ruptura de ciertos saberes previos. Como ha quedado comprobado en investigaciones específicas, los conflictos cognitivos no siempre producen un cambio conceptual. En ciertos casos, los sujetos pueden considerar que tales conflictos son una excepción y que pueden explicarse mediante supuestos *ad hoc* (Beveridge, 1985), y además los conceptos erróneos pocas veces son reemplazados y hasta coexisten con los conceptos nuevos (Caravita y Halldén, 1994). Además, es más que probable que el contenido histórico tienda a ofrecer una mayor resistencia al cambio que el contenido científico (Carretero y otros, 1994). Ello tal vez se deba a la estrecha relación que existe entre el contenido histórico y las posturas afectivas e ideológicas de los sujetos. Ello se vislumbra, por ejemplo, si se valora que en el dominio específico de la historia no es suficiente presentar una versión alternativa coherente y documentada para que otra sea rechazada (Limón y Carretero, 1999). Por lo tanto, tal vez sea positivo complementar la estrategia que apunta al conflicto cognitivo con explicaciones de los docentes sobre conceptos de alto nivel de abstracción que sean especialmente problemáticos (Estado, instituciones republicanas, dictadura, democracia, guerra, conflicto interno, etc.) o con la correcta organización del tiempo histórico, entre otras consideraciones.

El rol docente

Desde ya, el rol activo del docente será fundamental para tratar las controversias que se susciten en el aula. Además de su esencial aporte pedagógi-

co, el docente puede contribuir, como el historiador, a la formación de la conciencia histórica de la comunidad, y su participación en la sociedad civil no se reduce a un mero transmisor de conocimientos, sino que tiene un rol activo como agente cultural e intelectual crítico (Giroux, 1988).

Como muchos docentes podrán acreditar, los contenidos traumáticos del pasado reciente refieren a cuestiones delicadas para su abordaje pedagógico. Las inquietudes y las indagaciones que se abren incluyen a personas, grupos sociales y grupos de interés, acontecimientos y orientaciones ideológicas que permanecen y tienen vigencia en el presente desde el cual se recuerda. Diversos problemas u obstáculos pueden suscitarse para su tratamiento. Por ejemplo, en países como Argentina, Chile y Uruguay el Estado desplegó un apego formal al respeto de los derechos humanos y la condena de los regímenes dictatoriales, pero al mismo tiempo se ausentó en su función educativa y dejó "solos" a los docentes en los procesos de enseñanza sobre la historia reciente que debían materializar esos valores (Jelin y Lorenz, 2004). Esta "ausencia" del Estado se transforma en una señal clara sobre la falta de voluntad institucional para tratar estos temas. En ese sentido, los responsables de las instituciones que no tienen la voluntad de ejercer una política activa al respecto pueden obstaculizar su tratamiento o dar instrucciones poco precisas que desalienten la tarea docente. Ahora bien, también los propios docentes tienen sus precauciones al respecto. En ocasiones, porque suele ocurrir que no están lo suficientemente capacitados para tratar estas cuestiones. Tanto por una insuficiente o nula capacitación disciplinar, que deberían ofrecer las instituciones responsables, por la impronta de tradiciones escolares y culturas institucionales que desalientan la transmisión de los contenidos conflictivos de la historia reciente (Gonzalez, 2004-2005: 48), o por el desafío didáctico que implica tratar temas que generan conflictos de este tenor en el aula. Además, estos contenidos obligan al docente a explicitar sus supuestos ideológicos y ello lo ubica en tensión con el requerimiento de la institución escolar –no siempre explicitado– de mantener cierta "objetividad" o "neutralidad" a la hora de enseñar historia. Asimismo, debe recordarse que los programas oficiales relegan estos temas históricos privilegiando contenidos "tradicionales". Frente a ello, los profesores propensos a no tratar estos temas encuentran allí una justificación burocrática para evitarlo o tratarlo rápidamente. Y quienes se comprometen a hacerlo se ven constreñidos por las demandas temporales que conllevan el cumplimiento efectivo del programa curricular.¹⁰

10. Para el caso argentino, un estudio sobre la relación de los profesores de escuela secundaria con la enseñanza de la historia reciente argentina pone de relieve las dificultades que se suscitan al encarar su tratamiento (Gonzalez, 2004-2005). A partir de varias entrevistas a profesores de historia de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires (de secundaria, EGB3 o Polimodal) sobre cómo encaran los

Por supuesto, es muy positivo que el docente cuente con un fuerte apoyo institucional para tratar estas temáticas, con una elaboración institucional previa de ciertos consensos sobre las mejores estrategias didácticas para llevar estos temas al aula, y sin imposiciones para un tratamiento meramente formal. Es una responsabilidad ineludible de las instituciones escolares y los organismos oficiales propiciar las condiciones pedagógicas necesarias para el abordaje de tales contenidos y no abandonar a los docentes frente a sus alumnos. Sin olvidar, por cierto, que el docente cuente con la libertad para proponer sus propias estrategias, sus puntos de vista y sus límites éticos y profesionales. En lo que respecta a las situaciones de aula, hemos planteado que es recomendable no evitar los debates conflictivos que puedan generarse. El despliegue de las discusiones tendrá que ser encauzado dentro de un intercambio con fines pedagógicos, donde el rol docente será primordial. Es interesante que las propuestas formuladas por el profesor sean claras y abiertas a la polémica. Su actividad principal estará orientada entonces a "gestionar el disenso", valorando el punto de vista de los alumnos. El profesor puede encauzar los debates conflictivos articulándolos con los contenidos y conceptos históricos enseñados y rectificar aquellas reflexiones que tergiversen hechos históricos documentados.

Otro aspecto sumamente relevante, que convierte a la enseñanza de la historia reciente en un "desafío", es el involucramiento subjetivo y personal que supone para los docentes el tratamiento de los temas controvertidos; por vivencias personales o familiares directas en relación a los temas tratados, por cuestiones generacionales o de otro tipo. Según el caso, ello será un motivo de rechazo personal para su tratamiento (lo cual no inhabilita la posibilidad de trabajarlos en el aula) o, por el contrario, esa experiencia cercana funcionará

temas vinculados a la historia reciente, la investigación observa que la selección de contenidos está más ligada a los aspectos cronológicos que a la jerarquización temática, que los temas suelen darse de manera rápida y con poca dedicación –o que directamente "no se llega" a darlos–, que los profesores deciden si tratar el contenido vinculado a la historia reciente argentina según el nivel que traen los alumnos a clase y que la selección de contenidos no siempre depende del programa oficial, sino también de la voluntad de los profesores, entre las consideraciones más relevantes. En términos generales, el estudio constata la aún frágil legitimidad de la historia reciente argentina como contenido autónomo y que los alumnos suelen quedar solos ante el desdibujamiento del rol docente en la transmisión de estos temas, que tienden a desistir del tratamiento frente a la resistencia que presentan ciertas tradiciones escolares, culturales e institucionales. Por otra parte, cabe destacar que pese al consenso que existe en la Argentina sobre el repudio a la violación de los derechos humanos durante el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional", recién en 1996 los manuales escolares comenzaron a tratar la etapa de la dictadura militar. Este "retraso" se entroncaba en una tradición escolar que tendió a desvalorizar los contenidos de la historia contemporánea de la Argentina, bajo un sentido común pedagógico que rechazaba los temas controvertidos por despertar pasiones y emociones (Finocchio, 2007). También ha sido un obstáculo para su consolidación la escasa producción historiográfica sobre la historia reciente que diera sustento pedagógico a su enseñanza (más allá del avance que se ha verificado en los últimos años sobre los estudios vinculados a la historia reciente argentina).

incentivando el tratamiento del tema, seguramente con un sesgo personal y hasta emotivo en el abordaje. La constatación de este involucramiento subjetivo nos remite nuevamente a la cuestión moral. Un estudio específico señala cómo los propios docentes pueden quedar involucrados con las respuestas de tipo moral de los alumnos. Barton y Levstik (2004), en una investigación sobre respuestas morales frente a hechos históricos realizada con jóvenes estudiantes norirlandeses y estadounidenses, afirman que los docentes no solo están interesados en analizar las causas históricas de hechos como la esclavitud o el Holocausto, sino que también esperan que sus alumnos condenen moralmente estos acontecimientos; si esto no ocurre, el docente tiende a quedar impactado o aun ofendido. Esta situación será innegable para muchos de los que han ejercido la docencia. Pensamos que a la hora de la presentación de acontecimientos traumáticos no debe negarse la propia posición del docente en el aula, que puede ser incluida como parte de la discusión con los alumnos. Sí debe tenerse en cuenta que la posición personal del docente no obture el intercambio de perspectivas diferentes sobre el tema, tanto historiográficas como provenientes de las ideas previas de los alumnos (Van Sledright y Limón, 2006).

✓ Por último, es necesario recordar que comprender históricamente no implica justificar. Será tarea primordial del docente intervenir cuando las discusiones en el aula se trasladen hacia posiciones "relativistas" que tiendan a negar los acontecimientos traumáticos o los crímenes aberrantes. Las investigaciones históricas o la jurisprudencia estatal son una herramienta ineludible para advertir sobre posiciones "negacionistas" o que menosprecien los sucesos criminales que se han cometido por motivos políticos, étnicos, o de otro tipo. Ello establece los límites en que se dará la discusión y son un piso desde el cual se puede discutir y dialogar, que no implica "judicializar" las discusiones (para el caso argentino, véase el interesante planteo de Siede, 2007: 126-127). La indudable condena que, desde una concepción plural y democrática, deben recibir los crímenes más aberrantes del pasado reciente debe ser en forma simultánea a la posibilidad de comprender históricamente cómo pudieron acontecer.

Los recursos didácticos

✓ En referencia a los recursos didácticos que pueden emplearse, es interesante adicionar a los recursos tradicionales empleados en la clase de historia, y al empleo de múltiples fuentes, la utilización de la historia oral como fuente legítima de abordaje de los acontecimientos recientes (véase Benadiba, 2007;

para el caso español puede consultarse Banegas, 2006 y Ferré, 2006).¹¹ Este abordaje puede promover un alumnado crítico y activo en la comprensión del pasado (para una crítica de los usos y abusos de los testimonios, véase Sarlo, 2005), por supuesto se deberá procurar no utilizar los testimonios y las voces de testigos como una única fuente de acceso para revisar los eventos pasados. Como señala Ricoeur (1999), si se realiza un uso generalizado y casi ritualizado de las voces de los testigos o víctimas de eventos traumáticos –a través, por ejemplo, de la presencia directa de los afectados o a través del cine– sin brindarle a los alumnos los conocimientos y los instrumentos de interpretación histórica necesarios, es posible contribuir más a la desvalorización de esos hechos dolorosos que a su comprensión crítica. La tarea de la enseñanza escolar es incluir las herramientas que permitan procesar las memorias en juego para promover el diálogo sobre las memorias sin trasgredir terrenos de intimidad, ni transformar a las memorias familiares en objeto de estudio y enseñanza (Siede, 2007: 124).

Otra herramienta didáctica es la inclusión de debates entre el alumnado. En una investigación sobre el tratamiento de temas controvertidos en la escuela secundaria en EE.UU., se advierte que los profesores a menudo tocan los temas controversiales reduciéndolos a una lista de causas y consecuencias a ser memorizada, sin incluir a los alumnos en la exploración (Hahn, 1994: 209). Según esta misma investigación, la participación activa del alumnado en el análisis y la investigación de eventos históricos conflictivos puede ser un elemento positivo en su futura participación como ciudadanos. De sus conclusiones se desprende que los alumnos que han tenido un rol activo en la discusión sobre temas controversiales demostraron luego estar más interesados en cuestiones vinculadas a la política y a la ciudadanía, como así también elaboraron respuestas en términos amplios y poco autoritarias (Hahn, 1994; 1998). Para el caso español, Valls (2007) señala que los alumnos encuestados afirman que los debates son una actividad prácticamente ausente cuando se tocan contenidos vinculados a la historia reciente española (pese a que ciertos manuales

11. Benadiba (2007) resume de manera precisa los aportes del trabajo con fuentes orales para la investigación histórica: a) complementan a las fuentes tradicionales y enriquecen la investigación; b) aportan más sobre el significado de los acontecimientos, que sobre los acontecimientos mismos; c) transforman la práctica de la historia y el trabajo del historiador, desafiando el lugar del historiador y democratizando la práctica de la historia; d) desafían al historiador que, al participar como entrevistador en la construcción del testimonio oral, deja su huella en la fuente; e) cuestiona la idea de que "el pasado ya pasó", recuperan la "presencia" del pasado, lo reactualizan incorporando su influencia en el presente. En relación a los aportes de la historia oral para los adolescentes, se señala que: a) participan activamente de la construcción del pasado próximo; b) recompone y revaloriza los lazos intergeneracionales; c) estimula la apropiación del conocimiento histórico; d) propicia el respeto hacia los diferentes puntos de vista; e) los involucra directamente con la investigación histórica; f) se entrenan en tareas de investigación; y g) permite un mayor acercamiento a la complejidad de los conceptos en ciencias sociales.

de estudio proponen actividades de debate sobre temas conflictivos). Según el punto de vista del alumnado, la memorización y la repetición continúan siendo los principales ejes demandados por la enseñanza de la historia. En definitiva, es indispensable que el docente habilite intercambios que relacionen nuevos conocimientos y reflexiones propias de los alumnos, en el marco de discusiones que trabajen la multiperspectividad de las explicaciones históricas.

Recomponer la memoria, pensar el conflicto

Las controversias en torno a la confrontación de la memoria colectiva que tuvieron y tienen lugar en distintos países sobre el final del siglo XX e inicios del siglo XXI expresan los conflictos suscitados en las sociedades contemporáneas en torno a la construcción de nuevas versiones de la historia oficial (la historia que los Estados han intentado imponer como la versión legítima de la historia nacional). Esas nuevas versiones desafían los viejos relatos oficiales donde las sociedades nacionales eran valoradas positivamente; este tipo de conflicto se inserta en un contexto internacional atravesado por una "memoria global" que enfatiza el recuerdo de episodios considerados traumáticos y que pone en entredicho los valores democráticos actuales que profesan las sociedades occidentales. Si bien cada sociedad tiene su modo específico de confrontar con su pasado, es posible establecer cierto denominador común: en todos los conflictos está presente el ejercicio de una violencia estatal que no puede ser asimilada por la conciencia democrática de nuestra época. La responsabilidad de los Estados nacionales en esos crímenes lo ubica en un rol contradictorio. Por una parte, exige de los ciudadanos respeto hacia ciertas normas de convivencia, pero por otro, la historia del Estado nacional se asienta sobre crímenes que transgredieron toda norma social; esto no transforma al Estado en criminal, pero sí plantea una paradoja para sus instituciones. En nuestro caso, hemos intentado analizar la que refiere a la escuela al momento de tratar la transmisión de los acontecimientos traumáticos en el aula.

Como se ha planteado, la escuela tiene un rol central como espacio para la transmisión del pasado reciente y para la comprensión crítica y activa de la historia, por ello pensamos que debe tener una política activa en la transmisión, comprensión y análisis histórico sobre por qué ocurrió esa violencia en el pasado. Para ello las aristas controvertidas del pasado reciente deben ser abordadas en el aula reponiendo el contexto histórico, trabajando con fuentes diversas, privilegiando las explicaciones multicausales, repolitizando los conflictos históricos enseñados, remarcando la utilidad presente de la enseñanza de la historia y abriendo el debate entre el alumnado en el marco de una ense-

ñanza centrada en el sujeto. La enseñanza de la historia tendrá que orientarse, entonces, a que los alumnos capten la relevancia que ese pasado tiene para su propio presente (y seguramente para su futuro), aprendiendo a pensar históricamente. En este sentido, repensar las continuidades y los quiebres entre las estructuras sociales y las mentalidades de los hombres que hicieron ese pasado y los que hacen su presente, facilitará la comprensión activa y el compromiso de los alumnos con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como lo demuestran los ejemplos que se han presentado, las consecuencias traumáticas de esos acontecimientos se prolongan en el tiempo y se transmiten de generación en generación, con lo cual las preguntas sobre el pasado permanecen, se reformulan, se resignifican y demandan ser respondidas. La escuela tiene una responsabilidad indelegable para cumplir ese objetivo. La enseñanza de la historia es uno de los pocos ámbitos disciplinares donde los jóvenes pueden apropiarse críticamente del pasado, evaluar diferentes fuentes históricas, contraponer diversas interpretaciones sobre los acontecimientos, intercambiar ideas y puntos de vista sobre el pasado, entre otros aspectos. Pensar históricamente el pasado reciente y los acontecimientos traumáticos implica propiciar una comprensión formada desde la multiperspectividad, recreando los contextos históricos en sus dimensiones más estructurales y reponiendo las motivaciones de los actores sociales de cada época según su contexto histórico de actuación.

Comprender históricamente los genocidios y atrocidades que se han cometido en el siglo XX permitirá reinterpretar esas acciones dentro del contexto de actuación de los sujetos históricos. Introducirá explicaciones fundadas allí donde el sentido común propone la imposibilidad de una explicación que haga aprehensible la barbarie humana. Si no se pueden elaborar explicaciones racionales, fundadas e históricas sobre los comportamientos históricos de los seres humanos, se corre el riesgo de que estos pasen a explicarse por motivaciones "extra" humanas, irracionales y carentes de lógica, y de este modo las responsabilidades históricas y las motivaciones que justificaron ciertos crímenes quedarían diluidas en formas abstractas e incomprensibles. Los genocidios seguirían siendo obra de "monstruos" o "villanos" que solo se regodeaban en su más absuelta crueldad. No se trata de negar la crueldad de sus actos ni la ruptura absoluta que significan estos crímenes para la historia de la humanidad, sino de comprender históricamente cuáles fueron las motivaciones históricas que llevaron a ciertos actores a ponerlos en marcha, y a otros actores sociales a permitirlos.

En conclusión, los contenidos de la historia reciente como asignatura específica para las nuevas generaciones es relativamente novedosa y refiere a las demandas sociales contemporáneas que revalidan la legitimidad de las "me-

morias" Expresión de su "juventud" es que la escuela no se ha apropiado completamente de sus contenidos, sino que en muchas ocasiones aparecen confinados a un espacio reducido de la currícula. También que para la historia académica tradicional es un contrasentido proponer la posibilidad de una "historia reciente", debido a valorizaciones de tipo metodológicas aún ligadas a una visión positivista de la disciplina. Pero el fragor dialéctico que en diferentes latitudes han despertado los hechos vinculados al pasado reciente obliga a las instituciones escolares y a los historiadores a poner bajo revisión sus propios saberes para dar cuenta de esa transformación. La consolidación de estos contenidos sugiere la necesidad de nuevos posicionamientos metodológicos en la enseñanza de la historia, que tengan en cuenta su particularidad. Evidentemente, los ecos del pasado reciente que reverberan en las sociedades actuales permiten intuir que queda mucho camino por desandar. Esos ecos nos devuelven más preguntas que certezas: ¿cómo recordar sin transformar a la memoria en una obsesión cultural?, ¿cómo reponer un pasado reciente en toda su complejidad?, ¿cómo articular las formas de la memoria sin caer en la negación del pasado, pero tampoco en el sufrimiento constante del Funes borgeano que no podía dejar de recordar todos los detalles de su vida? Tal vez se trata de conciliar formas de recuerdo del pasado que no paralicen, sino que habiliten su comprensión activa para la construcción de nuevos presentes y esperanzadores futuros.

El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual

José Antonio Castorina

Alicia Barreiro

Lorena Carreño



Los problemas de aprendizaje en el contacto de la enseñanza de las ciencias con la cultura popular. El concepto de RS formulado por Moscovici (1981) se refiere al conjunto de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: por un lado, permitir que los individuos se orienten y puedan dominar su entorno; por el otro, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad mediante el aporte de un código para clasificar los distintos fenómenos de su mundo social y su historia individual y grupal (Guzmán, 2007). Este concepto está estructurado por una parte que introduce aspectos relevantes para el análisis del conocimiento de los alumnos. En primer lugar, pone de manifiesto que estos no son solo sujetos individuales de conocimiento, sino que son inseparablemente individuos sociales. En segundo lugar, permite superar la perspectiva dualista que reduce a las ciencias a un ámbito común del conocimiento reduciendo los conocimientos como mentalidades cognitivas que interactúan entre sí. En tercer lugar, introduce la relación y la interacción colectiva de la explicación de las ciencias que sostiene los alumnos.

La teoría de las RS se ha desarrollado en la investigación de diversas disciplinas como la historia, la sociología y la psicología del desarrollo (Vassallo, 2007). Su origen ha determinado el carácter algo borroso e impreciso del término, de tal manera que los antecedentes disponibles no ofrecen criterios constructivos que permitan discernir claramente de otras enseñanzas de las ciencias sociales, entre ellas: teoría implícita, mentalidad histórica, ideología, mitos, narrativas e incluso las meras opiniones de las personas. Sin embargo, la teoría de la RS se parece en mismo rigor y de una notable capacidad heurística que han permitido formular hipótesis que se han prestado a la verificación empírica (Castorina y Caplan, 2003). Estas notas adquieren particular importancia cuando se examinan los roles de los alumnos sobre la historia, la cultura o las instituciones sociales.

El concepto de RS se ha utilizado en los estudios de desarrollo de la historia y de otras ciencias sociales, especialmente en Francia, con resultados los vistos

Los problemas de las representaciones sociales en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales

El concepto de representación social (en adelante RS) formulado por Moscovici (1961) se refiere al conjunto de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: por un lado, permitir que los individuos se orienten y puedan dominar su entorno; por el otro, posibilitar la comunicación entre los individuos de una comunidad mediante el aporte de un código para clasificar los distintos fenómenos de su mundo social y su historia individual y grupal (Duveen, 2007). Este concepto está estructurado por una teoría que introduce aspectos relevantes para el análisis del conocimiento de los alumnos. En primer lugar, pone de manifiesto que estos no son solo sujetos individuales de conocimiento, sino que son inseparables de su identidad social. En segundo lugar, permite superar la perspectiva dualista que escinde a las creencias del sentido común del conocimiento racional, asumiéndolas como modalidades cognoscitivas que interactúan entre sí. En tercer lugar, introduce la historia y la memoria colectiva en la explicación de las creencias que sostienen los alumnos.

La teoría de las RS se ha conformado en la encrucijada de distintas disciplinas, como la historia, la sociología y la psicología del desarrollo (Moscovici, 2001a). Ese origen ha determinado el carácter algo borroso e impreciso del término, de tal manera que los antecedentes disponibles no ofrecen criterios consensuados que permitan diferenciarlo claramente de otras categorías de las ciencias sociales; entre ellas: teoría implícita, mentalidad histórica, ideología, mitos, narrativas e incluso las meras opiniones de las personas. Sin embargo, la teoría de la RS dispone de un mínimo rigor y de una notable capacidad heurística que han permitido formular hipótesis que se han prestado a la verificación empírica (Castorina y Kaplan, 2003). Estas notas adquieren particular importancia cuando se examinan las ideas de los alumnos sobre la historia, la política o las instituciones sociales.

El concepto de RS se ha utilizado en los estudios de didáctica de la historia y de otras ciencias sociales, especialmente en Francia, con resultados fructíferos

para interpretar algunos de los conocimientos previos de los alumnos identificados en las actividades en sala de clase y para establecer relaciones con los saberes disciplinares que se enseñan (Deleplace y Niclot, 2005; Guyon, Mousseau y Tutiax-Guillon, 1993; Lautier, 1997, 2006; Moniot, 1993). Estos trabajos han descrito respuestas de alumnos referidas a la democracia representativa, la Primera Guerra Mundial, la colonización de América o la revolución (Deleplace, 2006; Deleplace y Niclot, 2005; Lautier, 1997; Magioglou, 2000).

Las representaciones que se pusieron de relieve en estas investigaciones –al igual que en otras referidas a la patria, la nación o la democracia– conviven durante el aprendizaje escolar con los saberes disciplinares sobre la política o la historia. En este sentido, el concepto de polifasia cognitiva acuñado por Moscovici (1961) adquiere particular relevancia, dado que postula una interrelación dialéctica entre las RS y los saberes disciplinares. Por nuestra parte, y a diferencia de Moscovici, incluiremos también en la polifasia cognitiva a los conceptos construidos por los individuos en las condiciones sociales de su existencia; más aun, consideramos que el concepto de polifasia cognitiva plantea un interesante desafío a las teorías contemporáneas del cambio conceptual, ocupadas en estudiar los mecanismos de reorganización de los saberes previos que los alumnos tienen acerca de la sociedad o de la historia; principalmente –respecto de los componentes de esos saberes previos– los aspectos de su resistencia al cambio y los procesos que explican sus modificaciones.

¿Qué exigencias o compromisos plantea para la teoría del cambio conceptual el reconocimiento de la polifasia cognitiva?, ¿cuál es la organización de los saberes previos en la enseñanza de las ciencias sociales?, ¿hay “rupturas” con los conocimientos de sentido común durante las adquisiciones en las situaciones didácticas?

En este capítulo se intentará responder a tales preguntas mediante el examen del significado y alcance de la categoría de RS. Asimismo, consideraremos el constructo teórico de polifasia cognitiva, su utilización en el estudio de las ideas previas de los alumnos y los desafíos que propone a los investigadores del cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales; más específicamente, el propósito será establecer cuáles son las contribuciones de las RS para reconsiderar tanto las resistencias de los conocimientos previos a las transformaciones propuestas desde los saberes disciplinares en la escuela como el alcance del cambio conceptual.

Breves notas sobre el concepto de representación social

El concepto de RS intenta aportar los medios para comprender la vida

social desde una perspectiva psicológica, como un prerrequisito necesario para entender la influencia de las relaciones sociales en los procesos psicológicos. Además, se trata de una teoría que sitúa las actividades psicológicas en la vida social (Duveen y Lloyd, 2003).

Moscovici (1961: 33) define estas actividades como:

- Sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos.
- Teorías de las "ciencias colectivas" *sui generis*, destinadas a interpretar y construir lo real.
- Un conocimiento que la mayoría de nosotros emplea en su vida cotidiana. En el transcurso de este empleo, el universo se puebla de seres, el comportamiento se carga de significados.

En las palabras del autor, las RS se presentan como estructuras significantes que tienen por función aportar un código compartido respecto de lo que la "realidad es", que permite la comunicación entre los integrantes de un grupo. Otro rasgo central de las RS es su vinculación constitutiva con las prácticas sociales de los grupos; emergen, básicamente, de los intercambios comunicativos y la interacción social entre los individuos que enfrentan los problemas de la vida cotidiana. También su vínculo con las prácticas sociales es evidente, dado que son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros; las RS y las prácticas de las que forman parte son acciones significativas del grupo; esto es, solo se hacen inteligibles a los investigadores por la interpretación de las acciones que efectúan los actores. Incluso, tal interpretación de los investigadores supone que las acciones son significativas para los propios actores porque ellos participan del universo simbólico de las RS (Duveen, 1994).

Las RS surgen ante un vacío de significados en la cultura provocado por un hecho novedoso: los grupos sociales llevan a cabo un proceso de habituación con lo desconocido mediante la reconstrucción significativa de ese objeto (Moscovici, 2001a). La génesis de las RS se lleva a cabo, específicamente, mediante los mecanismos constructivos de *objetivación* y *anclaje*. La objetivación transforma los conocimientos disponibles en la cultura del grupo concretizándolos en imágenes vinculadas con la vida cotidiana mediante una selección y una descontextualización de elementos de esos conocimientos (como en el caso de los saberes científicos), y por último, ese saber objetivado se naturaliza, es decir, se confiere realidad a las entidades así constituidas y se las coloca en el lugar del objeto. El proceso de anclaje constituye la contracara dialéctica del proceso de objetivación, enraíza o integra la representación del objeto en la red de conocimientos, valores y significados existentes en la cultura de un grupo.

Durante el proceso de habituación con un fenómeno novedoso, su interpretación involucra claramente la pertenencia del sujeto a un grupo social y su participación en la cultura; esto es, el lazo significante que se establece con el objeto es social y debe ser interpretado de ese modo (Jodelet, 1985). En otras palabras, la representación del objeto que se construye mediante los procesos de objetivación y anclaje es la restitución simbólica de lo real.

Esta posición constructivista en la relación con el objeto parece evitar, *prima facie*, el dualismo entre mundo y mente en el que se apoya la representación en la psicología cognitiva computacional (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005; Wagner y Hayes, 2005). No se establece un corte entre el universo exterior y el interior del individuo o del grupo, debido a que el objeto y el sujeto no son heterogéneos. El primero está inscripto en un contexto activo, dado que fue concebido por la persona o la colectividad y solo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo (Moscovici, 1961). En síntesis, las RS, dado que son metáforas sociales, se caracterizan por su carácter figurativo, que sustituye a la abstracción propia de los conceptos; por expresar el punto de vista del grupo de pertenencia y por estar conformadas por imágenes colectivas cargadas de valores y emociones.

Por todo lo señalado, desde el punto de vista epistemológico, las RS no son un reflejo de la realidad "objetiva", sino su estructuración significante. Esta última depende de factores contingentes, vinculados con la situación o contexto social y de factores más generales, como la ubicación del individuo en la organización social o la historia del grupo (Castorina, Barreiro y Clemente, 2005). De esta manera, al formular la teoría de las RS, Moscovici (1961) se opone a la tesis de una marcha general de los conocimientos desde estados de menor a mayor validez, dado que no hay representaciones más correctas que otras en términos de una aproximación más acertada a la realidad. Las RS están formadas por un núcleo figurativo en torno del cual convergen diversos significados que no tienen una estricta consistencia entre sí. En este sentido, Duveen (1998) evoca los mecanismos de condensación y desplazamiento postulados por Freud, por los que los símbolos representan un entramado de significaciones que pueden ser contradictorios, lo cual indica otra lógica respecto de la que rige el conocimiento consciente. La sistematización de los conceptos científicos no se contrapone con la ausencia de lógica de las RS, sino que convive con otro tipo de implicaciones y articulaciones entre significados, como se ha visto en el capítulo anterior. A medida que los sujetos significan el mundo social, también construyen su identidad. La sociedad en la que los niños nacen ofrece RS específicas que constituyen el modo de pensar el mundo para ese grupo; así, los niños se convierten en actores sociales de su comunidad al apropiarse de las RS que componen su identidad social, como

es el caso del género. Este proceso no está limitado a la infancia, se produce cada vez que algún individuo se involucra con nuevas RS que le permiten ingresar en la vida de distintos grupos (Lloyd y Duveen, 2003).

Es necesario señalar un aspecto de las RS; hablar de la apropiación de estos conocimientos producidos colectivamente no implica dejar de lado un proceso de construcción individual. En el último de los capítulos que componen este libro revisaremos los distintos enfoques de los psicólogos sociales y culturales respecto del proceso de apropiación de las RS y destacaremos las contribuciones, omisiones y dificultades de cada uno de ellos. No obstante, también señalamos que es posible coordinar sus perspectivas sobre la apropiación de las RS y sobre la construcción individual de conceptos porque comparten el supuesto ontológico de la articulación dialéctica entre individuo y sociedad, entre la génesis de las RS y su apropiación individual, y entre procesos intersubjetivos e intrasubjetivos.

La polifasia cognitiva

La tesis de la polifasia cognitiva fue desarrollada por Moscovici (1961) en su estudio pionero sobre las representaciones sociales del psicoanálisis en Francia. Según sus postulados, el pensamiento no se desarrolla unívocamente desde formas prelógicas a formas lógicas, sino que distintas lógicas coexisten, incluso en sujetos adultos, conformando una polifasia cognitiva.

Resulta forzoso abandonar la oposición lógico-ilógico, racional-afectivo, social-no social que ha suscitado tantas controversias célebres y [que] con frecuencia visita los espíritus. Nos encontramos entonces ante una pluralidad de sistemas cognitivos y situaciones sociales entre las cuales existe una relación de adecuación.

Para Moscovici, las ciencias cognitivas han erigido a la lógica formal como un modelo ideal del pensamiento, sin tener en cuenta que solo es un modelo entre otros posibles y no el resultado necesario del desarrollo humano. Si al comparar el pensamiento natural con el científico lo juzgamos como prelógico, le estamos imputando un déficit; pero en realidad se trata de una deficiencia en nuestros conocimientos sobre los procesos cognoscitivos. En la vida cotidiana, existen RS o significados culturales que a veces son contradictorios entre sí, lo cual implica que los sujetos, al utilizarlos, sostenerlos o apropiarse de ellos, recurren a lógicas o sistemas de pensamiento diferentes. La polifasia es, entonces, el resultado de aportes tanto sociales como cognitivos.

Un estudio de las representaciones sobre la enfermedad mental realizado en la ciudad de Patna en la India (Wagner, Duveen, Verma y Themel, 2006) ilustra claramente que la polifasia cognitiva surge de la competencia en un mismo grupo social de RS contradictoras, surgidas del cambio social y del anclaje de tales representaciones en distintos contextos. La ciudad de Patna, ubicada en la ribera sur del río Ganges, es una de las ciudades menos desarrolladas y más pobladas de la India, con una importante corriente migratoria de campesinos. A su vez, casi todos los habitantes tienen acceso a la televisión y la radio, que difunden los valores de la cultura occidental, los cuales conviven con los valores tradicionales de Patna. El estudio realizado mostró, específicamente, dos concepciones sobre la enfermedad mental y el modo adecuado de tratarla: los curanderos tradicionales o la psiquiatría clásica. Si los entrevistados pensaban la enfermedad mental en los términos de la psiquiatría tradicional, afirmaban que era causada por deseos insatisfechos, miedos, depresión, etc., resultantes, en la mayoría de los casos, de problemas familiares y conyugales. Contrariamente, quienes la representaban a partir de la tradición la explicaban por desequilibrios en los humores corporales y posesiones de espíritus malignos. El tratamiento de los curanderos consiste en restablecer el equilibrio o en la expulsión del espíritu. A pesar de las diferentes concepciones etiológicas de la enfermedad mental y de su tratamiento, los entrevistados decían que si un pariente o ser querido manifestara síntomas de ese tipo, lo llevarían a un sanador tradicional o a un psiquiatra, en el caso de que uno u otro no fuera tan efectivo como se esperaba. Esta contradicción se expresa claramente en las palabras de una de las entrevistadas: "Tengo algo de confianza [en los curanderos tradicionales] y al mismo tiempo no creo en ellos" (Wagner, Duveen, Verma y Themel, 2006: 170). Asimismo, quienes preferían recurrir a un médico psiquiatra dijeron que de todos modos llevarían al enfermo para que lo tratara un curandero si así lo quisiesen los familiares, lo que señala el carácter colectivista de esta sociedad, dado que el punto de vista del grupo, en este caso la familia, prevalece sobre las decisiones individuales.

Estos resultados son convergentes con la tesis de Moscovici (1961), ya que muestran una lógica que corresponde al pensamiento científico o a las producciones intelectuales análogas y otra vinculada al tipo de elaboración intelectual propio de las RS. De esta manera, la tesis de la polifasia cognitiva rechaza la "unidad de la mente" predominante en el paradigma de las ciencias cognitivas. La oposición entre un desarrollo del conocimiento hacia la racionalidad y el carácter irracional de todo proceso alternativo, sostenida por buena parte de la psicología cognitiva del desarrollo, supone afirmar la tesis de la unidad mental y de un criterio trascendental que decide sobre otras formas de pensamiento. En este sentido, Moscovici (2001a) rechazó explícitamente el

postulado de la *reductibilidad*, según el cual el desarrollo tiende a eliminar las creencias del sentido común por los postulados científicos. Este postulado característico del proyecto intelectual de la modernidad ya no puede defenderse con argumentos satisfactorios (Jovchelovitch, 2006b; Moscovici, 2001a).

La tesis de la polifasia cognitiva implica abandonar la idea de un desarrollo único del conocimiento que marcha hacia estados de mayor consistencia, como postuló Piaget (1990; 1997) en muchos pasajes de su obra. Por el contrario, sostiene que hay una relación de adecuación entre las distintas situaciones y los modos de pensamiento, sin que medie una línea evolutiva entre ellos. Como la gente vive en espacios cotidianos, no hay razón para esperar que en el desarrollo histórico un modo de razonamiento, por ejemplo el científico, se convierta en el objetivo a alcanzar por el conocimiento: "Los modos de pensar son el producto del desarrollo cognitivo, pero no representan diferentes estadios de validez o valor para la vida de la gente" (Wagner, Duveen, Verma y Themel, 2006: 170).

Las relaciones entre esos conocimientos se caracterizan por las tensiones y hasta por las contradicciones entre representaciones sociales y conceptos disciplinares o entre informaciones escolares y conceptos individuales. Estas tensiones solo son experimentadas por los sujetos cuando las diferentes lógicas se expresan en forma simultánea en su discurso. Sin embargo, esta experiencia de contradicción no conduce a la construcción de una instancia superadora, sino que se mantiene una coexistencia contradictoria sin la exigencia de cambio, al menos mientras no se implemente una situación didáctica con ese objetivo.

Es necesario aclarar que la polifasia cognitiva, tal como la conciben los psicólogos de las RS, no consta de elementos inconmensurables, de fragmentos diversos de conocimiento, o de conocimientos naturalizados e inmodificables que siguen caminos paralelos de adquisición. Moscovici (2001a) ha puesto de relieve una interacción básica entre conocimiento científico y creencias sociales en la génesis social e histórica de las RS. Así, en la constitución del conocimiento científico se asiste a un proceso que va de lo concreto a lo abstracto y, paralelamente a otro en dirección contraria: los conceptos científicos se concretizan en imágenes y figuraciones al circular por los medios de comunicación. Según lo dicho, es posible identificar procesos de intercambio entre ambas formas de conocimiento.

Por otra parte, Jovchelovitch (2006b) señala que los componentes de la polifasia cognitiva no corresponden solo a dos contextos diferentes –cotidiano y académico–, lo cual contradice las hipótesis de algunos autores que sostienen una correspondencia término a término entre saber y contexto (Pozo, 2003; Rodrigo, 1997). No habría tal correspondencia estricta, sino que en el mismo contexto (para nosotros, particularmente el escolar) pueden coexistir y entrecruzarse distintos modos de conocimiento.

Ahora bien, cuando los psicólogos sociales hablan de polifasia generalmente comparan el conocimiento científico o saber disciplinar con el conocimiento de sentido común (considerado solo en términos de las RS), y contraponen la racionalidad de los discursos cotidianos a la racionalidad del saber científico. Por lo general, la elaboración individual de conceptos no es admitida por ellos, con la excepción de Duveen, Leman y Rosa (Duveen y Rosa, 1992; Leman, 1998; Leman y Duveen, 1996). Incluso, en algunos textos de Moscovici (2001a) las nociones que clásicamente han sido objeto de estudio para la psicología del desarrollo, referidas al mundo natural o social, no son otra cosa que indicios de la existencia de RS apropiadas por los sujetos. Nuestro autor, además, concuerda explícitamente con las ideas de Chomsky, según las cuales uno de los rasgos sobresalientes del conocimiento de la física, la biología o la economía intuitivas es su adquisición inmediata y uniforme, sin demasiadas interacciones ni esfuerzo.

Sin embargo, es preciso reconocer la producción de ideas que no son estrictamente colectivas, ni resultan únicamente de la apropiación de creencias sociales; es decir, reconocer que los sujetos llevan a cabo un proceso de elaboración conceptual. Los resultados de investigaciones empíricas en psicología del desarrollo no muestran la inmediatez ni la falta de esfuerzo de las que habla Chomsky. Tanto la adquisición de las nociones de conservación física (Piaget, 1997) acerca de la autoridad escolar y política (Lenzi y Castorina, 2000), como también ciertas nociones económicas (Berti y Bombi, 1988; Faigenbaum, 2005) y morales (Barreiro, 2008; Turiel, 1983), o el dominio del tiempo histórico (Carretero, 1995), requieren un prolongado esfuerzo de elaboración intelectual y reorganización del entramado de ideas.

En los estudios citados, los sujetos construyen sus conocimientos sobre los fenómenos sociales en interacción con el objeto social, aunque este proceso involucra la intervención restrictiva de RS y prácticas sociales sobre la formación de conceptos (Castorina, 2005b). Estas investigaciones señalan la formación de conocimientos "más avanzados", ya sea en el sentido de un pasaje de conceptos indiferenciados a otros diferenciados e integrados en una totalidad, o en el sentido de haber relativizado notas consideradas primero en forma absoluta.¹

Ahora bien, los procesos de equilibrio característicos de las elaboraciones individuales de conceptos sobre los fenómenos sociales coexisten e interactúan con otras formas de saber que no presentan estadios o niveles en su desarrollo (en el sentido de pasaje de menor a mayor validez), como es el caso

1. Cuando las investigaciones señalan conocimientos más integrados o relativizados, lo hacen en función de una comparación con el estado del saber científico o ético; por ejemplo, en términos de una sistematización conceptual o articulación de las ideas sobre la autoridad política.

de las RS. Cabe insistir sobre lo siguiente: al plantear la polifasia entre ciencia y sentido común, los psicólogos sociales no han considerado las construcciones propiamente conceptuales de los individuos. Para nosotros, entonces, los conceptos de dominio construidos en las prácticas sociales forman parte de la polifasia cognitiva, junto a las RS y a los saberes de las disciplinas que se enseñan.² Esta interacción entre conocimientos plantea problemas de enorme interés para el estudio del cambio conceptual en los conocimientos sociales.

Representaciones sociales, conocimientos previos y contexto

En trabajos anteriores (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005), hemos sugerido que los psicólogos cognitivos consideran una especie peculiar de polifasia cuando investigan los saberes previos de los alumnos y el proceso de cambio conceptual, aunque no la denominan de este modo. Ellos postulan que las teorías implícitas alcanzan una relativa consistencia que depende de principios "representacionales" de origen innato, y que, sobre esa base, los individuos elaboran modelos mentales o situacionales como respuestas a las demandas de cada contexto cultural (Pozo, 2003). Tales elaboraciones se distinguen del sistema teórico explícito de la ciencia con su rigor formal y su gran poder explicativo.

La tesis de la polifasia cognitiva de los psicólogos computacionales supone que la mente humana individual está constituida por dominios de conocimiento diferentes (Castorina y Faigenbaum, 2002; Hirschfeld y Gelman, 2002). De este modo, no han abandonado el postulado de una mente individual que procesa información del mundo exterior a partir de un programa de origen biológico basado en restricciones constituidas por representaciones innatas, que canalizan el desarrollo de cada dominio. Según este enfoque, el desarrollo conceptual se produce por la modificación de las teorías específicas de cada dominio. Sin embargo, para que esas teorías se modifiquen en el sentido de los saberes disciplinares, debe mediar un proceso "instruccional"; no obstante, tales ideas previas siguen presentes en la vida cotidiana (Gelman, Coley y Gottfried, 2002; Resnick, 2002; Vosniadou, 2002; entre otros).

Las teorías implícitas cambian por la actividad mental de los individuos, mientras que su contenido es de origen cultural y se adquiere a partir de la experiencia social. Así, los formatos de interacción sociocultural en los que participan los sujetos suministran la materia prima para la elaboración conceptual; y como estos formatos son compartidos por un mismo grupo, los sujetos

2. La polifasia cognitiva también involucra a las ideologías como un horizonte donde se inscriben las RS, pero por razones de espacio no se desarrollará este tema.

elaboran teorías semejantes (Rodrigo, 1997; Rodrigo y otros, 1993). Las prácticas sociales intervienen sobre la actividad del individuo, pero en ningún caso hay representaciones específicas de grupo o de clase que se transmitan o sean apropiadas por los individuos.

Por el contrario, la teoría de las RS no identifica al sentido común con las elaboraciones conceptuales de dominio específico basadas en restricciones de origen innato. Las RS componen principalmente el sentido común y conviven en la vida de los individuos, particularmente en la escuela, con las informaciones escolares y saberes propios de los campos disciplinares. Como ya hemos señalado, las creencias cotidianas se construyen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal y de la comunicación social. Los individuos de un grupo no solo comparten el mismo ámbito cultural e intercambian entre ellos lo que entienden sobre el mundo, sino que comparten los mismos significados socialmente producidos. En este sentido, Marková (1996: 163) afirma lo siguiente: "Las representaciones sociales son parte del entorno simbólico en que viven las personas. Al mismo tiempo, ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos" Hay que agregar que este entorno simbólico existe para las personas como su realidad ontológica y que estas lo perpetúan mediante sus actividades habituales y automáticas de reciclaje y reproducción.

Según las consideraciones anteriores, se infiere que el vínculo entre individuo y sociedad adopta una polaridad diferente en cada perspectiva. La psicología cognitiva de las teorías implícitas centra su análisis en la elaboración personal, según un aparato mental natural "encarnado" (Pozo, 2001); en este sentido, las representaciones individuales no solo expresan la impronta del mundo, sino la acción misma del cuerpo en este. En cambio, la psicología social se centra en el estudio de la formación y transmisión social de las RS, atribuyendo a los agentes individuales no su construcción, sino su apropiación activa en la ontogénesis (Lloyd y Duveen, 2003).

Para aclarar esta diferencia de enfoque, subrayamos que la psicología cognitiva mantiene su tesis de un aparato mental, aunque tratando de eliminar el carácter formal de la actividad computacional básica. Estos intentos de romper el dualismo entre individuo y sociedad, o entre aparato natural y contexto cultural, presentan serias dificultades, particularmente porque los autores no han historizado el aparato mental en un sentido estricto. En otras palabras, no postulan actividades de origen sociocultural que sitúen el aparato natural en una historia de interacciones sociales; no se reconoce, todavía, que la subjetividad se estructura socialmente. Por el contrario, en la teoría de las RS es central la sociogénesis de estas (Duveen y Lloyd, 2003), es decir, el proceso histórico de constitución a lo largo de diversas prácticas sociales e interacciones

comunicativas. Las RS expresan los intercambios en la cotidianidad moderna (lo que explica su mutabilidad y maleabilidad); de ahí que pueda considerarse a la mayoría de ellas de corta duración. Cuando se logran precisar las condiciones sociocomunicativas bajo las cuales las RS emergen, por los procesos de objetivación y anclaje, se vuelve sospechosa la creencia en la universalidad de ciertos conocimientos sociales. En todo caso, las invariantes o las ideas que se reiteran en distintos sujetos tienen que ser puestas en interrelación con sus condiciones históricas y culturales. De este modo, se puede sostener la desnaturalización del sentido común, a diferencia de su naturalización en la psicología cognitiva o de su versión puramente lógica en la psicología genética más clásica (Castorina, 2006).

Otro rasgo de la teoría de las RS que desmiente la tesis del sentido común reducido a un proceso mental "ahistórico" de elaboración de teorías es su relación con la memoria colectiva. Sin duda, la hipótesis de una memoria cognitiva intraindividual, pensada como un proceso puramente natural de inscripción y recuperación de lo registrado, tiene suficiente verificación en la investigación psicológica. Sin embargo, no puede dar cuenta por sí sola de las relaciones entre los sujetos, los otros y los acontecimientos históricos estudiados o aprendidos por los individuos en sus vidas (Jodelet, 1993). Es preciso considerar la memoria colectiva que se expresa a través de las RS, ya que gracias a las imágenes familiares o grupales compartidas en la experiencia social pueden recuperarse los acontecimientos históricos. El individuo se piensa "dentro del grupo"; se reconoce en la memoria de su grupo, que le suministra los valores compartidos y los cuadros de pensamiento desde donde evoca los hechos históricos (Halbwachs, [1925] 1995).

La apelación a la memoria colectiva como constituyente básico de las identidades sociales de los individuos supone evitar la reducción de la memoria a un dispositivo universal: "No hay memoria universal. Toda memoria colectiva es sostenida en el espacio y en el tiempo por un grupo específico" (Halbwachs, 2004: 75). Las identidades de los individuos se vinculan con la historia y las diversas experiencias familiares, grupales y escolares. Los individuos se reconocen por su pertenencia a un grupo que adquirió una imagen de sí mismo, de acuerdo con sus valores y en el contexto de las experiencias vividas colectivamente.

Por su parte, la perspectiva psicogenética que adoptamos sobre los saberes previos es muy distinta del enfoque de las teorías implícitas antes comentado; si bien postula la existencia de conocimientos de dominio, estos no se basan en el procesamiento de representaciones, sino en la peculiaridad de la relación entre sujeto y objeto. Además, los saberes sobre la sociedad a partir de los cuales los alumnos asimilan los saberes disciplinares presentan ciertas particularida-

des respecto de aquellos referidos a la naturaleza. Algunos estudios sobre conocimientos infantiles de la autoridad escolar y política (Lenzi y Castorina, 2000), la noción de valor económico (Faigenbaum, 2005), las creencias sobre la justicia (Barreiro, 2008) o sobre el derecho a la privacidad (Horn y Castorina, 2008) ponen de manifiesto una relación con el objeto de conocimiento diferente a la que se establece con los objetos del dominio natural. La interacción con los objetos sociales, básicamente no es metafórica sino literal: el sujeto trata de comprender un objeto que a su vez lo tiene a él como blanco de su acción. En otros términos, un rasgo central de cualquier conocimiento social consiste en que los sujetos participan de prácticas sociales con el objeto que pretenden conocer; y tanto las representaciones de los grupos de pertenencia como las prácticas propiamente institucionales ponen serias limitaciones a la elaboración conceptual. Los conceptos no provienen de una actividad solitaria de los individuos con el objeto, sino que son construidos mientras estos participan en diversas prácticas sociales. Tales conocimientos están posibilitados y limitados por las prácticas sociales, sean estas actividades conjuntas (como el intercambio económico), la presión de las instituciones sociales, o las creencias colectivas que emergen de las prácticas grupales (Castorina y Barreiro, 2007).

También hemos señalado que los estudios de psicología social, al igual que las investigaciones de la psicología genética, muestran una perduración de ciertos saberes que va más allá de las transformaciones propias del desarrollo cognitivo de los sujetos. Así, por ejemplo, la personalización es un rasgo de las interpretaciones infantiles que no varía sustancialmente con la edad: los alumnos hasta bien entrada la adolescencia interpretan el sistema de gobierno en términos de un presidente benefactor cuyo accionar se encuentra limitado principalmente por compromisos morales, pero no institucionales, aun cuando han estudiado en el colegio los sistemas políticos (Lenzi y Castorina, 2000). En el mismo sentido, otras investigaciones han observado que los sujetos no expertos en historia de diversas edades explican los acontecimientos históricos, como el descubrimiento de América o el ascenso del régimen nazi, antes de la Segunda Guerra Mundial, en términos de intenciones individuales de los actores (Carretero, López-Manjón y Jacott, 1997; Rivière, Nuñez, Barquero, Fontenla, 2004). Asimismo, la idea de nación como una categoría eterna que preexiste a los hechos históricos, que les otorga a los niños y adolescentes una identidad común vinculándolos emocionalmente, está asociada con la enseñanza romántica de la historia patria (Carretero y Krieger, 2006). Por otra parte, estudios realizados por psicólogos sociales (Duveen y Rosa, 1992) muestran que las ideas de niños acerca de la diferencia de remuneración entre grupos dominantes y dominados se mantienen por mucho tiempo, observándose solo diferencias según la pertenencia social de los interrogados.

Los conocimientos que perduran a pesar del desarrollo cognitivo pueden ser considerados RS. Asimismo, la importancia y significado de estas últimas en los conocimientos previos de ciencias sociales e historia de los alumnos al parecer es más significativa que en los conocimientos sobre el mundo natural. Al respecto, investigaciones sobre nociones sociales e históricas de los alumnos manifestadas durante las actividades propuestas por los docentes en las aulas sugieren elaboraciones que ponen en juego figuraciones y concretizaciones del pensamiento (Lautier, 1997; 2006). Tales procedimientos derivan de la objetivación y anclaje de las ideas de los alumnos en la experiencia familiar o escolar. El primer acercamiento de los alumnos a la comprensión de la Primera Guerra Mundial no consiste en reconstruir el concepto de una guerra interimperialista por los mercados, sino que pasa a un primer plano el horror de las trincheras y la bestialidad de los actores sociales (Lautier, 1997). Las imágenes, y no los conceptos, las escenas cargadas de valoración y emotividad son una elaboración cognitiva compartida que permite la asimilación de los conocimientos históricos en las situaciones didácticas.

En este mismo estudio se observa que los alumnos tienden a valorar a la representación política como una especie de analogía con una cadena de portavoces, "un sistema de delegados hasta la cúspide" (Lautier, 1997: 104), extraída de su experiencia en la participación en centros de estudiantes, lo cual convierte a los senadores y diputados en portavoces de los ciudadanos, no en sus representantes. Tales portavoces son muy cuestionados por los alumnos "por no interesarse en el destino de las personas" (Lautier, 1997: 104). En los dichos de los alumnos tomados como ejemplo, se destaca la fuerte tonalidad afectiva y valorativa, y también la utilización de argumentos que siguen una lógica propia para justificar lo que se dice, diferente del sistema de razones del pensamiento científico, como planteamos en el capítulo anterior.

Por último, cabe señalar otra diferencia relevante entre los enfoques. El concepto de RS requiere aceptar su carácter implícito, aunque en un sentido propio que deriva de su naturaleza colectiva: los sujetos desconocen el origen social de sus creencias, que les imponen simbólicamente lo que la realidad es para ellos, y sus efectos reguladores sobre las prácticas de las que participan. En cambio, en el marco de la concepción de las teorías implícitas de la psicología cognitiva el carácter implícito apunta a la dificultad de tematizar una actividad cognoscitiva de procesamiento que opera por fuera de la conciencia. En el caso de las hipótesis y los esquemas conceptuales examinados desde la teoría psicogenética, su carácter implícito deriva de la insuficiencia de su tematización por parte de los niños que los han elaborado, ya que la práctica de la abstracción que produce los conceptos sociales siempre precede a su toma de conciencia.

Polifasia cognitiva y teorías del cambio conceptual

Las teorías del cambio conceptual se elaboraron principalmente para las ciencias naturales (Duit, 2006; Strike y Posner, 1992; Vosniadou, 2006).³ Su punto de partida ha sido la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes sobre temas de física, química o biología; se formularon diferentes concepciones sobre la naturaleza y organización de estos saberes, que van desde la de "teorías intuitivas" y sistemas más amplios que incluyen a las teorías específicas, hasta las nociones fragmentarias sin una organización de conjunto (Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006a y b).

Tales investigaciones se centraron en el proceso de modificación de esos saberes; las diferentes teorías del cambio conceptual han puesto de relieve distintos modos de explicar la reorganización de los conocimientos. El modelo "clásico" o "frío" de cambio conceptual (Strike y Posner, 1992), inspirado en la epistemología de Kuhn, propone un modelo que, muy sintéticamente, puede resumirse en tres momentos: el primero, ante los problemas planteados por el docente, el alumno llega a cuestionar sus ideas previas, hasta ese momento implícitas; el segundo, ante las dificultades de sus propias ideas, el conocimiento científico propuesto por el docente se torna un candidato para resolver el problema del alumno; y finalmente el tercer momento, el nuevo conocimiento sustituye al saber cotidiano. Frente a las dificultades de este enfoque, los teóricos del cambio conceptual elaboraron modelos "calientes" (Rodríguez Moneo, 1999), que dan un lugar significativo a las motivaciones o a la vida emocional para explicar las resistencias y el cambio de las ideas previas.

Señalemos que el debate entre los modelos del cambio conceptual está en curso, principalmente en lo que se refiere a los dominios de conocimiento en los que fueron pensados originalmente, aunque aquí lo extenderemos respecto de los saberes previos en ciencias sociales e historia.

La inclusión de la polifasia cognitiva en la explicación del cambio conceptual plantea problemas a algunos de los modelos teóricos desarrollados hasta el momento. No sería compatible con una teoría que interpretara el cambio conceptual en los términos del modelo clásico de "sustitución" de las ideas previas (Strike y Pozner, 1992), porque en la perspectiva de la polifasia cognitiva se postula que las RS constitutivas de los conocimientos previos no se abandonan, sino que perduran dentro y fuera de la práctica escolar. Algunos estudios de didáctica de las ciencias sociales favorecen la tesis de la polifasia

3. Existen dos enfoques en las teorías del cambio conceptual: uno originado en los estudios sobre la enseñanza de la ciencia, y otro, en los desarrollos de la psicología evolutiva (Vosniadou, 2006). En este capítulo solo nos referiremos al primero de ellos.

cognitiva al mostrar que no hay un camino único en la adquisición de conocimientos sociales en el aula; por ejemplo, cuando los alumnos utilizan la analogía o el razonamiento analógico, lo hacen de modo más cuidadoso y controlado durante ciertas intervenciones didácticas del maestro (Lautier, 2006). Sin embargo, esos mismos alumnos, en otro momento de una situación didáctica, producen analogías más primitivas, del estilo de "la cadena de portavoces" que antes comentamos. En otras palabras, los alumnos no abandonan definitivamente el anclaje del pensamiento en la memoria colectiva, en las experiencias de su grupo, aunque puedan alcanzar un modo más refinado de razonamiento. Al parecer, los conocimientos escolares de ciencias sociales no siguen una trayectoria lineal desde un saber primitivo hacia un saber científico despojado por completo de sentido común.

Por otra parte, el cambio conceptual puede vincularse con las ideas de Vigotsky referidas al desarrollo de los conceptos por su apropiación cultural, dado que es compatible con las tesis que postulan que la cultura está conformada por los mediadores semióticos, cruciales para la modificación de los conocimientos. Tales ideas han permitido interpretar las transformaciones en los saberes según los términos de internalización de instrumentos culturales por parte de los alumnos. En lugar de estudiar el cambio conceptual como la modificación de modelos mentales, teorías implícitas o sistemas conceptuales elaborados por los individuos, las ideas de cuño vigotskiano se centran en la apropiación de herramientas culturales, de modo que cualquier funcionamiento mental está irrevocablemente ligado al uso de tales instrumentos. La unidad de análisis de estas indagaciones sobre cambio conceptual es siempre la apropiación gradual de los conceptos, que son elementos del discurso, desde los menos reconocibles por los individuos hasta los que les resultan más dominables, bajo el fuerte apoyo comunicativo en el diálogo con alguien que sabe más.

Aun así, puede señalarse que el enfoque que Vigotsky tiene de la cultura presenta cierta limitación para pensar el cambio cognoscitivo; en su versión es un conjunto de signos embebidos en prácticas sociales, sin diferencias de valores, de poder, ni de conflictos que estructuren los fenómenos sociales. De este modo, simplicidad y homogeneidad son las notas más destacadas de la cultura. La internalización de instrumentos culturales no está marcada por creencias propias del colectivo del que participan los sujetos. En este sentido, se introducen estos rasgos característicos cuando se considera el aprendizaje de los instrumentos culturales desde la perspectiva de la polifasia cognitiva postulada por Moscovici. En otras palabras, el cambio conceptual se complejiza con la intervención de significados que provienen de los grupos sociales y, por lo tanto, dan lugar a una diversificación de valores que no está en las tesis vigotskianas de la cultura.

Algunos de los investigadores del cambio conceptual que se consideran neovigotskianos y adscriben a tesis contextualistas (Ivarsson, Schoultz y Säljö, 2002; Lave y Wenger, 1991) interpretan el pensamiento de Vigotsky desde una perspectiva relativista, al considerar que no hay progresión en el pasaje de un conocimiento a otro. El cambio conceptual solo depende de variaciones que resultan de la inserción del alumno en diferentes contextos, con sus propias demandas discursivas. Se trata de contextos independientes, no comparables entre sí, de modo tal que los alumnos recurren a los instrumentos culturales más adecuados según los formatos de interacción de la vida cotidiana o académica. Vigotsky, en cambio, siempre defendió que la apropiación de instrumentos científicos era decididamente "más avanzada" que el conocimiento cotidiano.

Según la versión de la polifasia cognitiva, en el contexto escolar conviven en estado de tensión las RS, las ideas personales de los alumnos y el saber escolar. Los alumnos apelan a una modalidad u otra de conocimiento en el contexto de las prácticas escolares y respecto de una misma temática, según las condiciones restrictivas de la actividad didáctica sobre la elaboración de las ideas o de las demandas de las situaciones socioculturales específicas (Lautier, 1997, 2006).

Por supuesto, lo dicho no se contrapone con el predominio relativo de una modalidad de conocimiento en el contexto escolar, lo que vale para el conocimiento histórico o político. Pero en ciertas situaciones didácticas se favorece la emergencia del conocimiento conceptual o la regulación del uso de ciertos procedimientos comunes a ambas modalidades del conocimiento: los alumnos interpretan un texto de historia desde sus vivencias asociadas con su vida familiar o los medios de comunicación. De este modo, las imágenes familiares o los relatos mediáticos les permiten dar un sentido a los acontecimientos históricos; por ejemplo, mediante la analogía de un pasado con otro pasado, por la cual interpretan una monarquía en función de los rasgos de alguna dictadura relativamente actual (Lautier, 2006). En cualquier caso, la utilización de este razonamiento analógico podría controlarse bajo ciertas condiciones didácticas, que permitan a los alumnos afinar las comparaciones, cuestionar sus fuentes o discutir el alcance de la analogía establecida.

En nuestra opinión, y a diferencia de la perspectiva contextualista del cambio conceptual, esto no significa otorgar un valor de verdad equivalente a los conocimientos o volverlos inconmensurables a partir de la especificidad del contexto en el que emergen. Los conocimientos de la disciplina histórica, con sus incompletudes y ausencia de universalidad, o las teorías de las ciencias sociales, con el ejercicio del pensamiento crítico, siguen siendo el "saber a enseñar", cuya reconstrucción aproximada por parte de los alumnos es el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales.

Otro problema al que la bibliografía sobre el cambio conceptual ha dedicado un amplio espacio es la resistencia de los conocimientos previos a su modificación en las prácticas educativas (Carretero, 1997). Desde nuestra perspectiva, esta resistencia puede derivar, en buena medida, de las dificultades propiamente conceptuales que implica la elaboración individual de nociones sociales. Además, cabe destacar que esta elaboración se produce mientras los niños, en tanto agentes sociales, participan de las prácticas cotidianas. La experiencia con los objetos sociales y su interpretación está mediada por el contexto social, de modo tal que la fuerza de credibilidad de las ideas está condicionada por la actividad comunicativa entre los actores sociales y por la presión de las instituciones, ya sean la escuela, la familia, etc. (Castorina, Kohen y Zerbino, 2000).

La introducción de las RS en la explicación del cambio conceptual permite considerar otro tipo de resistencia, derivada de las identidades sociales de los alumnos, cargadas de valores y emociones y marcadas por la memoria social. Aquello que los especialistas del cambio conceptual denominan una "versión caliente" asociada con la motivación, la vida afectiva y el carácter contextual de las ideas (Rodríguez Moneo, 1999) para nosotros puede entenderse, también, por la pertenencia del alumno a un sector social, por sus experiencias vividas expresadas en las RS de su grupo.

Muy probablemente, la polifasia incluye RS que obstaculizan la aproximación a los saberes disciplinares, como la eternidad y sustancialidad de la nación y respecto de las cuales el alumno tiene que tomar distancia para reconstruir los conceptos de las ciencias sociales, lo cual permitiría que piense históricamente la nación. Sin embargo, la polifasia cognitiva también incluye RS que suministran una materia prima para la elaboración intelectual, es decir, un apoyo a la reconstrucción conceptual que tienen que llevar a cabo los alumnos para apropiarse de los saberes a enseñar (Jodelet, 2001). Así, se entabla un diálogo más o menos conflictivo entre la conceptualización individual, orientada por las situaciones didácticas, y las creencias sociales. Estas creencias son favorecedoras y limitantes de esa construcción, esto es, condicionan la actividad de elaboración de algunas ideas personales y, desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias sociales, constituyen un marco de interpretación inicial con el que los alumnos dan sentido a las informaciones escolares y tratan de resolver los problemas que se les plantean.

A partir de las características de la polifasia mencionadas, y teniendo en cuenta los entrecruzamientos posibles de sus componentes, podemos preguntarnos: ¿hay o no hay "ruptura" epistemológica con el sentido común en el proceso de aprendizaje de los conceptos de las ciencias sociales? El análisis de ciertas prácticas de enseñanza de los conceptos se orienta hacia la adquisición de un pensamiento crítico mediante el cuestionamiento de las creencias socia-

les respecto de la historia, la identidad nacional, la nación o la democracia representativa, etc. (Aisemberg, 2000; Lenzi, Borzi, Pataro e Iglesias, 2005). Esta línea de enseñanza supone que para reconstruir los saberes disciplinares es preciso tomar una fuerte distancia del compromiso valorativo y emocional.

En este sentido, podría ser correcto afirmar que se producen rupturas epistemológicas en el aprendizaje de las ciencias sociales porque, como ya hemos señalado, algunos de sus conceptos se adquieren a condición de tomar distancia de los saberes cotidianos, de sistematizar en definiciones artificiales nociones que se caracterizan por una asociación de contenidos figurativos y por un esencialismo cargado de valores. Es el caso de una caracterización histórica y relativa del concepto de nación, propia de las ciencias sociales, contra la concepción intuitiva de una categoría eterna con la que se identifican los alumnos; por ejemplo, cuando afirman que somos una nación desde siempre, sin poder determinar una fecha de origen (Carretero y Kriger, 2006b).

Sin embargo, Deleplace (2006) ha sostenido que en lugar de una ruptura epistemológica se produce una "reconfiguración controlada" de las modalidades del sentido común. Es posible que esto se deba a que entre el modo de hacer historia de los historiadores y la historia transpuesta en saberes "a enseñar" en la escuela es poca la distancia epistémica respecto de los procedimientos para pensar los eventos históricos utilizados por el sentido común de los alumnos. Tal sería el caso del ya mencionado razonamiento analógico; su modalidad salvaje, propia de la vida cotidiana, se caracteriza por establecer relaciones rápidas, sin recaudos metodológicos, que son extraídas de las experiencias familiares de la vida social (por ejemplo, decir que un monarca es un dictador); en cambio, cuando los historiadores recurren al pensamiento analógico lo hacen de una manera crítica, mediante comparaciones sistemáticas entre los eventos y apelando a la veracidad de las fuentes a las que se recurre. En algunas situaciones didácticas, se trata de que las analogías salvajes sean modificadas por el establecimiento de analogías más cuidadosas y discutidas durante las actividades propuestas por el docente.

En la misma dirección, otros didactas (Cariou, 2006; Lautier, 2006) consideran discutible que los saberes históricos se adquieran por "rupturas" con las RS, dado que aquellos siguen siendo generalizaciones empíricas, incompletas y, hasta cierto punto, contextuales en lugar de universales, lo que desde el punto de vista epistémico no involucra una gran distancia de las RS. Ahora bien, las RS de que disponen los alumnos parecen constituir un sistema de socialización inicial del "saber a enseñar", como cuando asimilan un monarca a un dictador, en una primera instancia de resolución de problemas. Luego, mediante una intervención didáctica que promueva la crítica, el recurso a las fuentes, la aproximación cuidadosa a los episodios, el control del razonamien-

to analógico y la periodización histórica, los alumnos pueden establecer una vinculación entre un monarca absoluto y los faraones egipcios, lo que resulta más riguroso.

Según esta perspectiva, la tesis de la polifasia, más que una ruptura epistemológica en sentido estricto, involucra un entrecruzamiento dinámico del conocimiento de sentido común y el conocimiento de la disciplina histórica. En nuestra opinión, la idea misma de cambio conceptual supone un proceso de reorganización de las ideas de los alumnos, lo que involucra poner en juego situaciones didácticas que desafíen la actividad intelectual y promuevan un aprendizaje reconstructivo en dirección al "saber a enseñar". A este respecto, siguen siendo problemáticas para la investigación las situaciones del proceso de distanciamiento intelectual del sentido común.

Consecuencias para la práctica educativa

Los conocimientos de sentido común deben ser interpretados por el maestro como un complejo entramado de conceptos personales o teorías implícitas, saberes escolares utilizados por los alumnos y especialmente RS. Estas últimas aportan parte de los marcos de asimilación de los saberes curriculares sobre la sociedad y la historia. Tales nociones constituyen un objeto de análisis didáctico muy interesante por el hecho de ser implícitas, por ser obstáculo y condición del aprendizaje escolar y porque nos colocan ante la intervención de la identidad social de los alumnos en la comprensión de la historia y las ciencias sociales.

La introducción de las RS (e incluso de un marco ideológico) está decididamente en contra de la creencia (común entre maestros, psicólogos del conocimiento y docentes) según la cual los estudiantes son solo sujetos epistémicos del conocimiento, que construyen por su cuenta saberes próximos a los científicos o a quienes les basta una actividad metacognitiva individual para reorganizar sus conocimientos previos. La enseñanza no puede sustituir las creencias sociales y el sentido común sobre la sociedad; lo que sí puede hacer es cuestionarlas, ponerlas entre paréntesis y, de esta manera, permitir que frente a ciertos problemas de la ciudadanía se adquiera una actitud crítica. Apostamos a una contribución a la formación del ciudadano, a que el avance en el conocimiento social de los alumnos les permita un análisis político e histórico menos atado al sentido común en aquellos contextos en los que tienen que tomar decisiones políticas.

Volvemos a evocar aquella coexistencia de conocimientos, el énfasis puesto en determinadas ideas o creencias según las condiciones contextuales, de

lo que resulta la significación del planteo didáctico de problemas que promueven una rigurosa reconstrucción conceptual del "saber a enseñar" y una versión progresivamente sistemática de los problemas de la sociedad para lograr una perspectiva crítica de los estudiantes. Pero los saberes cotidianos no son eliminables, dado que forman parte de la memoria colectiva que constituye nuestra identidad social; con ellos hay que dialogar, y a veces tomar distancia, para avanzar en el conocimiento del mundo social.

Los análisis anteriores han mostrado una "porosidad" e interrelación entre RS y conocimientos disciplinares, entre creencias sociales y conceptos construidos individualmente. Esto supone un marco que deben adoptar los investigadores del cambio conceptual; no hay un conocimiento individual solitario de los fenómenos sociales e históricos, ni un saber social que simplemente se imponga a los individuos. Es preciso afirmar una relación dialéctica entre la transmisión social de creencias y la actividad de resignificarlas, entre el individuo y la sociedad, entre el sujeto individual y social y los objetos sociales. Solo desde este marco epistémico puede entenderse que ciertas indagaciones destaquen el aspecto conceptual y otras el socioafectivo del conocimiento social, sin que ello impida que sea posible pensar sus interrelaciones.

Otra consecuencia de lo desarrollado en este capítulo es la exigencia de estudiar las interacciones entre los componentes de la polifasia cognitiva durante la puesta en acto de situaciones didácticas específicas, las que según sean formuladas pueden favorecer u obturar la adquisición de saberes disciplinares. De este modo, se podrán aclarar las relaciones entre el saber social "a enseñar" y los conocimientos previos, renovando la teoría del cambio conceptual.

Una reflexión final: la polifasia cognitiva suele parecer un *en sí* para el sentido común académico, porque los conocimientos cotidianos del mundo social e histórico, como los saberes disciplinares, se imponen como "ya dados" en su coexistencia. Es decir que son naturalizados, con lo que se pierde la perspectiva de su historicidad, vinculada a la memoria grupal y a las distintas elecciones curriculares o a las diferentes situaciones didácticas en que se transmite el saber escolar. En otras palabras, como investigadores, nos encontramos condicionados por el "aire intelectual" que respiramos; nuestro marco epistémico nos impide considerar la polifasia en los términos de la sociogénesis y ontogénesis de su componente social. En cambio, al asumir una perspectiva histórica para el análisis de la polifasia cognitiva se interpelan de otro modo a los saberes disciplinares y las RS en las prácticas educativas, y ello es una condición para promover la formación del pensamiento crítico de los alumnos.