

LOS CONOCIMIENTOS ACERCA DE LA HISTORIA Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

José Antonio Castorina. UBA y CONICET.

El propósito de esta ponencia es examinar algunos problemas conceptuales que afrontan las teorías psicológicas cuando se pretende utilizarlas para dar cuenta de la adquisición de los conocimientos sociales, principalmente los históricos.

Particularmente, nos vamos a ocupar de una cuestión que retorna una y otra vez en los debates: ¿se puede postular consistentemente una construcción individual del saber social y una construcción social de representaciones? ¿las ideas de los niños y alumnos son solamente producto de su actividad intelectual o provienen de la apropiación de creencias sociales preexistentes?

En primer lugar, vamos a identificar las dicotomías entre comprensión y explicación, así como entre individuo y sociedad, ya clásicas en la psicología del conocimiento, buscando su correspondencia con las que han presidido la discusión en la historia y otras ciencias sociales. Asimismo, buscaremos establecer el significado epistémico de la eventual superación en ambos campos disciplinarios de los enfoques centrados en uno u otro lado de las dicotomías.

En segundo lugar, nos interesa mostrar brevemente algunas indagaciones en psicología cognitiva que muestran la aparición en adolescentes de una interpretación que personaliza la comprensión de la historia. En un caso (Carretero y otros, 1993) se estudian las ideas personalistas de los alumnos respecto de las causas históricas del descubrimiento de América, y en el otro (Rivière y otros, 2004) se interpreta la memoria de textos históricos apelando a la teoría cognitiva, en base a un molde evolutivo para las capacidades mentalistas. Luego, nos proponemos introducir la perspectiva de las representaciones sociales para explicar aquella personalización, evocando un estudio sobre ideas de adolescentes referidas a la monarquía, la democracia y la dictadura, mientras aprenden historia en situaciones didácticas (Lautirer, 1997). Incluso, una indagación psicogenética que sugiere la intervención de representaciones sociales sobre las hipótesis infantiles del gobierno nacional (Lenzi y Castorina, 2000)

En tercer lugar, los estudios anteriores sugieren algunas relaciones entre los enfoques comentados: Primeramente, la tendencia a la personalización que aparece en las ideas de los sujetos son encaradas de modo pertinente a su propio enfoque teórico y metodológico, por cada una de las perspectivas psicológicas. Además, resulta de gran interés que el estudio de Lautier (1997) pone de relieve que un estudio sobre conceptualización prototípica y otro que recurre a las representaciones sociales, tienen ventajas relativas para dar cuenta de ciertos aspectos de los conocimientos históricos o sociales. Por su parte, la indagación sobre el gobierno nacional parece indicar que la actividad constructiva de cada alumno está restringida por un trasfondo de creencias sociales.

Por último, y a modo de conclusión, trataremos de esbozar una evaluación acerca de la relevancia de las representaciones sociales para estudiar los conocimientos históricos de los alumnos, y nos planteamos la cuestión de la comparabilidad epistémica de los programas de investigación cognitivo y psicosocial.

Problemas epistemológicos en historia y psicología del conocimiento .

Como es sabido, la ciencia de la historia ha experimentado en las últimas décadas una seria crisis en la interpretación de sus fundamentos. Según la epistemología empirista de Hempel, los hechos históricos admiten explicaciones o mejor, "esbozos explicativos", en línea con las ciencias naturales.

Según otra perspectiva la historia pertenecería a las Humanidades: se ocuparía de agentes que viven en un tiempo y espacio particulares, y que se comprometen con las situaciones en base a sus creencias y objetivos, que viven en ciertos contextos, utilizando ciertos medios para alcanzar sus objetivos. Tanto las historias como las Historias, las ficciones y los intentos de hacer descripciones verdaderas, son formas narrativas. Pero los argumentos son diferentes, ya que las primeras convencen por su verdad, las segundas lo hacen por su naturalidad.

Por su parte, la escuela francesa de los Annales ha renovado los objetos investigados por los historiadores, pasando nítidamente de la historia política de los grandes personajes, al interés por los grupos sociales, las mentalidades y las estructuras económicas. Ha querido construir una historia explicativa en lugar de una historia narrativa. Sobre todo, la crítica a la versión narrativa se hizo cuestionando al acontecimiento (que Braudel llamó oscilaciones breves o frenéticas del tiempo), particularmente la tesis de que solo hay acontecimiento cuando la historia es la obra de los individuos. Por el contrario, en tanto ciencia social, la historia rechaza los acontecimientos y se ocupa centralmente de la coyuntura, las instituciones, las estructuras sociales o las corrientes de la "larga duración".

En el caso de la Psicología del conocimiento, Bruner (1990) hizo una distinción tajante entre el modo paradigmático y el modo narrativo de investigar los comportamientos de los individuos. Esta distinción es un modo de recuperar la ya clásica oposición entre explicación y comprensión formulada por Dilthey en un intento por legitimar la irreductibilidad de las ciencias sociales a las ciencias naturales (en su versión positivista y empirista). Estamos ante dos versiones inconmensurables (en el sentido fuerte del primer Kuhn): Por una parte, se puede adoptar una posición que enfatiza las interpretaciones que llevan a cabo los niños, en nuestro caso, de la política o de la historia, en términos de su participación en formatos de interacción narrativa. Es decir, cuándo el psicólogo se ocupa de los significados socio-culturales, que como tales no pueden ser explicados causalmente.

Por la otra, se puede adoptar una perspectiva centrada en las causas de las ideas infantiles sobre historia o política, colocándose en el "modo paradigmático" de conocer. Esto es, por ejemplo, cuándo se piensa en una maquinaria natural (y computacional) que hace posible las ideas de los niños, o los intentos de explicar desde el punto de vista neurológico las habilidades, capacidades o competencias de los individuos. Obviamente, también la búsqueda de sistemas universales de tipo lógico-matemático que den cuenta de los comportamientos cognitivos, en un estilo piagetiano. Dicho de otro modo, entre una mirada sobre la actividad intelectual del individuo solitario, separado de los contextos de vida o una perspectiva que considera al contexto el foco principal de la indagación sobre nociones sociales. Esta dicotomía queda asociada a la dicotomía entre explicar de modo universal los comportamientos individuales o comprenderlos en relación a las prácticas o formatos socio-culturales que los constituyen.

Ahora bien, en el caso de la historia se ha cuestionado que estas distinciones tajantes sean inevitables. Es decir, si hay que pensar la historia como explicativa o interpretativa, si su devenir está determinado por estructuras suprapersonales o hay que interpretarlo según las intenciones

más o menos racionales de los agentes. Respecto a la primera dicotomía, Ricoeur (1999) dio una respuesta que pretende integrar lo que ha sido disociado: los historiadores proceden siempre "poniendo orden" o haciendo una síntesis de lo heterogéneo, pero sin situarse imperativamente del lado de la comprensión ni de la explicación.

En la psicología de los conocimientos sociales, las disociaciones entre explicación y comprensión, así como entre individuo y sociedad han tenido un fuerte impacto en la formulación de las investigaciones. En el último caso, la línea principal de los estudios se limitan a describir las ideas diferentes de los sujetos, considerados como productores individuales de sistemas conceptuales o de explicaciones causales, en un vacío social o sin especificar las relaciones sociales con el objeto de conocimiento; otros estudios sitúan a los sujetos en diferentes formatos de interacción social, y sus ideas se caracterizan en función de su participación en esas prácticas, pero no se analiza la construcción individual. La mayoría de las indagaciones sobre las ideas sociales de los niños y alumnos no se ha alcanzado una articulación satisfactoria de aquellos aspectos. Según lo dicho, es lícito preguntarse: ¿Se puede integrar una mirada psicológica centrada en la elaboración individual del conocimiento y un enfoque centrado en inserción de los individuos en la sociedad?, y también, ¿Una perspectiva narrativa excluye trabajar en una perspectiva psicológica paradigmática?. En este trabajo vamos a ocuparnos solamente a la pregunta sobre la vinculación entre la actividad individual y las restricciones que provienen de las prácticas sociales, apelando a la contribución de la teoría de las representaciones sociales.

La personalización en la psicología cognitiva.

Vamos a considerar un rasgo del conocimiento de los alumnos, identificado en diversos trabajos: el rol decisivo que juegan los individuos, las intenciones y la personalización en la explicación de los hechos históricos y en la comprensión de ciertas categorías del conocimiento histórico y político, tales como la estructura del gobierno nacional, la monarquía y la democracia.

En primer lugar, el artículo de Carretero y otros (1994), donde se estudian las respuestas de los alumnos entre 11 y 16 años y de graduados en psicología e historia, sobre las causas de la conquista de América. Uno de los cartones presentados a los sujetos daba una explicación del descubrimiento realizado por Colón, en términos del deseo de aventura y ambición o de los motivos de los reyes de España. Los adolescentes y adultos tienden a subrayar que el rol de los agentes personales en la explicación histórica, en mucho mayor medida que los graduados en historia. De modo semejante, los adolescentes tendían solo a mencionar en sus narrativas a los deseos y motivos de los agentes personales, en tanto los adultos no expertos mencionaban los agentes individuales y sociales. Por su parte, los expertos en historia mencionaban solo agentes políticos y sociales, así como motivos abstractos, por ejemplo, en términos de rivalidad de España y Portugal. En un mismo sentido, Halldén (1986) ha encontrado que los adolescentes tienden a tratar la influencia de las personas mucho más que factores no personales y abstractos.

Por su parte, Angel Rivière (1994) sostienen que al recuperar la narrativa su lugar en el pensamiento historiográfico contemporáneo, luego del fracaso del "eliminativismo intencional", se replantea el alcance de la "modalidad intencional". Sin narrativa no es posible interpretar los fenómenos históricos, y una narrativa no puede formularse sin un lenguaje intencional. Ahora bien, desde el punto de vista psicológico, los estudios sobre la "Teoría de la mente" de los niños ponen de relieve que las expresiones acerca de personas y acciones, así como las "actitudes proposicionales",

podrían constituir el núcleo de donde emergen las interpretaciones de la historia. Esto último explicaría algunos de los resultados antes mencionados: la propensión a personalizar los factores suprapersonales de la historia y el inevitable lazo entre historia y juicios morales, basados en la atribución de intenciones a los individuos, así como la tendencia a acentuar las condiciones psicológicas en la historia. En otro trabajo ulterior (Rivière et al, 2004), se estudia la influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de textos históricos. Aquí se indagaron 144 sujetos estudiantes, divididos en tres grupos, de séptimo, noveno y undécimo grado. A su vez cada grupo se dividía en dos subgrupos, uno de ellos debía narrar lo que recordaba del texto, 25 minutos después de su lectura, y el otro, 24 horas después. El texto se refería al ascenso del partido nazi al poder en Alemania.

Según el enfoque adoptado, se postula que la personalización de la historia sería la expresión indirecta de la acción mental y derivaría de un molde evolutivo para la conformación de las capacidades intencionales y de personalización. En este sentido, se espera que los factores intencionales y personales tengan una hegemonía cognoscitiva en la comprensión de la historia. Los resultados de la experiencia que comentamos muestran que los sujetos recordaron más las causas personales que las no personales. Así, más un texto donde figuraba que 'gran cantidad de Alemanes se quedaron sin empleo debido a que muchos estadounidenses retiraron sus inversiones' respecto de un texto donde el sujeto de la oración era "al aumento de los precios". Pero en contra de lo esperado, recordaron más frecuentemente la información no intencional que la Intencional.

Otros autores (Pozo, 1994) han atribuido también la personalización de la interpretación de textos históricos a la utilización de nociones mentalistas, las que son originales respecto de los conocimientos sociales. Esto significa que el conocimiento de dominio psicológico se "mapea" sobre los procesos sociales e históricos. Más aún, las dificultades en la adquisición de conceptos sobre las instituciones sociales o los aspectos estructurales de la historia, se producen por la persistencia y continuidad de aquellas nociones.

La perspectiva de las representaciones sociales.

Desde una perspectiva psicológica diferente, basada en la teoría de las representaciones sociales, se puede considerar que una buena parte de las respuestas de los alumnos, antes mencionadas, admiten otra interpretación. Es decir, el énfasis en el rol de los individuos o la personalización en los acontecimientos históricos y en los hechos políticos podría deberse a la apropiación por parte de los sujetos, de creencias que les preexisten y que se han constituido en la comunicación social. En otras palabras, para examinar la elaboración de los sujetos a propósito de algunos conceptos que se enseñan en historia parece relevante utilizar alguna categorización que tuviera en cuenta el sentido común de los alumnos. De este modo, éstos podrían interpretar las informaciones provenientes del mundo en que viven, para lo cuál dispondrían de algo así como un sistema cognoscitivo que integrara dichas informaciones, pero incluyendo a la afectividad y los valores en los que creen. Se trata de representaciones que se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales: tal es su status ontológico.

En el estudio de N. Lautier (1997) se indagaron, entre otros temas, las ideas de los alumnos de liceos franceses, sobre conceptos históricos, como democracia, dictadura o monarquía, en situaciones didácticas. Así, al ser preguntados por la "democracia", se nota en las respuestas de los sujetos una ausencia de reconocimiento de los mecanismos de funcionamiento representativo. Una dificultad en

asociar los derechos de los individuos, como la "libertad del voto" o la "libertad de opinión", con la representación política en términos de delegación de soberanía y de diversidad de partidos políticos. En tal sentido, se podría considerar que la resistencia a una conceptualización sistemática tiene que ver con la negativa a abandonar el mito compartido del igualitarismo y el consenso de los individuos.

Los alumnos tienden a tratar la representación en analogía con una cadena de portavoces ("un sistema de delegados hasta la cúspide"), lo que da a los senadores o diputados el rol de portavoces de los individuos que los han votado. En otras palabras, para ellos solo son plenamente legítimos los individuos, con sus derechos básicos, y el presidente. Al referirse a las elecciones, dicen que "sirven para elegir un presidente, para tener personas que se ocupen de lo que ocurre", a la vez que son duramente críticos con senadores y diputados ("para ellos, no somos nada"). Solamente escapan a su imagen negativa de la actividad política, los ciudadanos y el presidente.

El estudio sugiere la intervención de saberes prácticos en las respuestas de los alumnos, los que se vinculan con sus experiencias sociales. Así, proponen una imagen familiar del presidente, al que ven cuidando y ayudando a los ciudadanos (en nuestras propias indagaciones la hemos denominado hipótesis benefactora, Lenzi y Castorina, 2000) sin dar lugar a otras figuras políticas. Hasta podría decirse que el individuo elegido por un elector queda fuera del orden político, al encarnarse en una figura unificadora de las voluntades consensuadas. Por otra parte, la caracterización negativa de los políticos expresa fuertes rasgos afectivos y valorativos, propios de las representaciones sociales.

Por su parte Tabbusch (1998) al estudiar las asociaciones de palabras que hacen los sujetos adolescentes a partir de otra palabra propuesta por el investigador, lo que es un típico procedimiento de los psicólogos sociales, encontró rasgos de sus respuestas que van en la misma dirección que el estudio anterior. Los términos "presidente", "partido político" o "votar" se asocian semánticamente con personas concretas relacionadas con cargos políticos.

También la categoría de poder apareció ligada al presidente pero no al gobierno, dando un lugar a una imagen de fuerte concentración en la autoridad del presidente. En muchos casos, las conexiones semánticas, por ejemplo del término "políticos" tienen que ver con juicios sin contenido político (bueno, horrible, feo, inteligente, etc.). Por el contrario, una palabra como "votar" se conecta en muchos sujetos con obligación, democracia, opinión y candidatos. Por su lado, la palabra "presidente" queda asociada con representatividad, tal como lo mostró Lautier.

Nuestras propias indagaciones (Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997) parecen indicar una significativa "personalización" del presidente, con alta concentración de la autoridad política en su figura, de modo que los otros funcionarios le ayudan ("el gobierno es un conjunto de personas que ayudan al presidente, que no puede hacer todo solo", dicen los sujetos). Además se afirman relaciones personalizadas del gobierno con la sociedad ("los jubilados que no han cobrado su sueldo van a la Casa de Gobierno, donde un miembro del gobierno habla al banco para que le den su cheque"); por último, los límites a las acciones presidenciales no provienen de una legalidad institucional, sino únicamente de su compromiso moral con los votantes.

Ahora bien, se pueden relacionar estas hipótesis de los alumnos con ciertas creencias más básicas: la sociedad esta formada por relaciones individuales y personales, no institucionalizadas; los actos de autoridad son personalizados y responden a un jefe máximo; algunos individuos protegen a otros, dando lugar a tal que unos tienen autoridad sobre otros o los cuidan; el mundo social implica una

armonía sin conflicto entre intereses colectivos, los conflictos sociales se reducen a conflictos entre individuos; las relaciones sociales les aparecen naturalizadas ya que suceden en un orden independiente de la intervención humana (Lenzi y Castorina, 2000). Estas creencias perduran entre los sujetos de diferentes edades (entre 7 y 70 años), lo que parece indicar un atrincheramiento originado en las prácticas sociales. Incluso, la fuerte resistencia de tales creencias a ser modificadas en los procesos de enseñanza, parece ser mejor explicada como representación social que como una prolongación de un módulo o de un conocimiento de dominio mentalista.

Por su parte, Guyón, Mousseau y Titiaux- Guillon (1993) establecieron algunas diferencias epistémicas entre el concepto de nación, propio de la ciencia política y que forma parte del saber a enseñar, y la noción formulada por los adolescentes de un liceo francés. Mientras el concepto científico afirma el carácter histórico de las propiedades atribuidas a la nación, los alumnos las interpretan como estables e inmutables. Es decir, ontologizan o absolutizan dichas propiedades. Así, los alumnos pueden decir: "Una nación.....existe desde siempre.....es prácticamente eterna, algo que no se puede borrar de un golpe" o "El territorio francés existe antes de la aparición del hombre, el territorio francés ya existía.....Francia es ante todo una parcela de terreno". Es plausible pensar que tales afirmaciones están atravesadas por una valencia social, implican actitudes y valores, tanto como una carga emocional, todo lo cuál incide en la constitución de la identidad social de los alumnos.

Los enfoques cognitivo y psicosocial del conocimiento social

Los estudios de psicología cognitiva y de psicología de las representaciones sociales, comentados recién, nos remiten a la cuestión central: ¿cuáles son las relaciones entre las indagaciones realizadas desde las dos perspectivas? En principio, podemos advertir tres modos de vinculación, que no tienen porqué ser los únicos :

En primer lugar, el trabajo de Lautier pone de relieve explícitamente la pertinencia del enfoque cognitivo y del enfoque de las representaciones sociales, en función de la índole del problema planteado a los alumnos. Así, al interpretar los datos sobre la conceptualización de la monarquía o la dictadura, consigna que los alumnos utilizan una estrategia de construcción conceptual por prototipos. Se puede añadir que estos conceptos históricos son difusos y no se presentan en una ordenación jerarquía de clases, se prestan más bien a una representación global, a partir de la selección prioritaria de propiedades familiares (Carretero y Limón, 1995) De este modo, la monarquía es pensada a partir del carácter solitario y absoluto del poder del Rey. Un alumno de 14 años dice: "Todo depende del soberano.....era el poder absoluto, que gobierna todo solo.....pero a veces hubo gente que influenció, como el Cardenal bajo Luis XIII, mientras Luis XIV lo hacía todo solo, no quería tener ministros". Según nuestra autora, todo sucede como si el conocimiento de la monarquía se produjera según la proximidad o el alejamiento de los atributos "típicos", según el "aire de familia" entre las propiedades, como diría Wittgenstein. De este modo, la monarquía parlamentaria se piensa en comparación con la monarquía absoluta de Francia. En tanto que en esta última "se hace lo que dice el Rey", en Inglaterra "había autorizaciones, se podían hacer más cosas independientes"; como añade el mismo alumno: "En una el rey decide todo solo, en la monarquía parlamentaria casi todo debe pasar por un Consejo"

Ahora bien, cuándo se trata del concepto de democracia, caracterizada en los términos de un país, especialmente el país del alumno, el modelo prototípico de pensamiento no es suficiente para

interpretar sus respuestas. Dicho de otro modo, al situar la elaboración en el campo de su experiencia social pasan a intervenir la manera compartida de organizar el mundo en que se vive. Sin duda, adquieren relevancia la crítica a los políticos, cargada afectivamente, la adhesión al presidente "benefactor", el significado que adquieren las situaciones no familiares al ser ancladas en el sentido común, el rechazo a modificar las creencias.

Más aún, en la conceptualización de la democracia, la propia selección de las propiedades prototípicas pone en juego una actividad individual consciente, mientras que las imágenes que "hablan por sí mismas", movilizadas por la figuración, o el rechazo a admitir un sistema de representatividad política, dependen de la inserción del individuo en la experiencia social. En el primer caso hay aspectos implícitos de la actividad intelectual de cada individuo, en el segundo caso se trata de una elaboración que no es transparente por ser socialmente inconsciente (los mecanismos de formación de las representaciones sociales, tales como la "figuración", la naturalización o el anclaje)

En segundo lugar, es factible considerar que el modo de legitimar el conocimiento, así como algunas ideas de los niños, pueden ser enfocadas razonablemente desde la perspectiva cognitiva y desde la perspectiva de las representaciones sociales. Por una parte, el modo de legitimar las representaciones sociales incluye un fuerte sesgo confirmatorio de las ideas. Moscovici (1987) había señalado que la sustentación de una representación del sentido común se basa en su remisión a un referente: "lo dice el periódico", "siempre ha sido así", "es natural que así sea" etc. Es otro modo de decir que las representaciones tienden a ser siempre confirmadas, al buscarse solamente las informaciones que la puedan mantener, o se retienen la apariencias que favorecen las creencias, resistiéndose a cualquier cambio significativo. En tal sentido, hay grandes dificultades en asumir la información que va en contra de la representación directa de la democracia o del carácter benefactor y concentrado de la autoridad presidencial, antes mostradas.

Por su parte, en la psicología cognitiva se ha subrayado dicho sesgo confirmatorio, al estudiar la aceptación unilateral de las confirmaciones empíricas y el rechazo a tratar las , en adolescentes. Esto es, se puede enfocar a un nivel individual lo que Moscovici describe como un rasgo de las representaciones sociales. Se podría considerar, por ejemplo, la interpretación intuitiva de los enunciados condicionales (p entonces q , por ejemplo "si llueve, entonces voy al cine"), dónde los alumnos de escuela secundaria consideran que la conjunción verdadera "llueve y voy al cine" confirma el condicional. Pero para ellos, no lo hace verdadero que sea falso que "llueva" y verdadero que "voy al cine", o que sean falsos que "llueva" y que "voy al cine". Aquí la lógica natural es muy diferente de la lógica de las proposiciones, de los lógicos. Nítidamente, el sesgo confirmatorio deriva de que la lógica natural del sentido común es menos sensible a las contradicciones a causa de que se privilegia los casos que verifican directamente la relación (Richard, 1987)

En lo que se refiere a las ideas, como se ha visto, la personalización de la historia o de los conocimientos sociales ha sido explicada por los psicólogos cognitivos a partir de un modelo de aparato cognitivo natural y de un dominio básico mentalista. Pero ha sido explicada en los términos de la apropiación infantil de creencias sociales preexistentes en las interacciones sociales y en la comunicación. No discutimos aquí la pertinencia de cada enfoque, ya que las indagaciones cuentan con pruebas a su favor, siguiendo sus propias metodologías de obtención y tratamiento de los datos. La cuestión que luego esbozaremos tiene que ver con las condiciones de la articulación de las perspectivas .

En tercer lugar, nuestros trabajos (Lenzi y Castorina, 2000; Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997) sugieren que las representaciones sociales (o un trasfondo ideológico, lo que no exactamente lo mismo) intervienen en la adquisición de los conceptos sociales. Nuestros análisis involucran la adopción de una perspectiva psicogenética: la formación de "teorías" o de hipótesis infantiles es un producto de la interacción con los objetos sociales (o los conceptos propios del saber a enseñar) En cualquier caso, esos objetos se ofrecen a los sujetos junto con metáforas o justificaciones sociales, sea por fuera o por dentro de la escuela, las que intervienen en la producción intelectual. La idea de que el gobierno "debe hacer el bien" o que las relaciones sociales están fuertemente personalizadas, pueden formar parte del imaginario social y probablemente han sido tomado en cuenta por los alumnos a la hora de elaborar sus hipótesis. Por ejemplo, sobre los límites morales (no institucionales) de la actividad del presidente o sobre las relaciones del gobierno con la sociedad. En nuestra opinión, las creencias sociales proporcionan la materia prima para la construcción cognitiva de las hipótesis, más aún, ponen serios límites a lo que se puede pensar conceptualmente. Esto último podría llegar a ser relevante para pensar las dificultades en la obtención del cambio conceptual en la enseñanza.

Si nuestra sugerencia es plausible, la presencia de las representaciones sociales no se contrapone con la actividad reconstructiva que hacen los sujetos de los objetos sociales, a partir de aquellas representaciones, ni con la originalidad de las nociones alcanzadas en el esfuerzo intelectual. Por supuesto, lo dicho no elimina que haya otros modos de intervención más directos y compulsivos de las representaciones sociales en los conocimientos de los alumnos.

La contribución de las representaciones sociales

Cada vez que hemos indagado los conocimientos sociales de los niños y los alumnos nos ha parecido que las experiencias sociales han tenido una influencia relevante en su elaboración. En principio, porque la construcción personal de esos conocimientos se lleva a cabo en ciertos escenarios sociales que restringen lo que se puede pensar. Es decir, que si los niños viven experiencias comunes con otros miembros de su grupo, tienden a formar un conocimiento parecido (Rodrigo, 1996) Pero al hablar de representaciones sociales decimos algo más fuerte: hay creencias que no son elaboraciones personales sino un producto de las interacciones y la comunicación social, y que preexisten a los niños y alumnos. Estos se apropian de las representaciones sociales durante las prácticas institucionales o grupales en que participan.

Hoy comienza a saberse que las representaciones sociales pueden tener una influencia mayor sobre los actos de las personas que la propia fuerza física. Aquí decimos que son imprescindibles para la gestión de nuestras relaciones prácticas con el mundo, aún puede decirse para garantizar un cierto orden al interior del grupo social. Esto significa que no podemos conocer la sociedad y su historia sin las metáforas sociales: porque constituyen una parte del sentido común históricamente constituido, por ser una materia prima para pensar hipótesis específicas sobre el objeto de conocimiento; porque no puede dejar de utilizarse ante ciertos problemas del conocimiento histórico; y porque ponen restricciones u orientaciones a lo que puede ser pensado. En otras palabras, los juicios de los sujetos dependen no solo de sus habilidades intelectuales, sino en muy buena medida de los escenarios en los que piensan, y sobre todo, de las creencias de su sentido común.

Los alumnos disponen de una serie de saberes previos que bajo ciertas condiciones didácticas logran reconstruir en dirección al conocimiento disciplinar en ciencias sociales, aunque los

estudiados por nosotros y preferentemente por Lautier se pueden considerar que ya están en transición hacia el “saber a enseñar”. Queremos llamar la atención sobre la coexistencia de una diversidad de tipos de conocimientos de los alumnos en las instancias de transición, puestos de relieve en las indagaciones. Por un lado, los conocimientos de la “ciencia disciplinar” o las informaciones vinculadas a ellos que han sido ofrecidos en la vida escolar. Por el otro, están las conceptualizaciones propiamente dichas, construídas por los alumnos, ya sea por mapeo desde las nociones mentalistas, ya sea por una atribución prototípica de propiedades, o en forma de hipótesis específicas sobre el gobierno o los hechos históricos. Finalmente, hay un trasfondo ideológico referido a creencias básicas sobre la sociedad y también representaciones referidas a temáticas específicas, ambas vinculadas a las prácticas sociales. Hasta podría pensarse que se trata de tipos de conocimiento que se cruzan y se integran en lo que llamamos saberes “intermediarios” o en transición. En este sentido, el conocimiento de los alumnos presenta una “polifasia cognitiva”, según la expresión de Moscovici (2003). Esta última tiene una doble función con la que debe contar la intervención didáctica: el brindar condiciones posibilitantes para acceder al saber disciplinar y el constituir obstáculos epistemológicos a vencer.

Por último, los programas de investigación de la psicología cognitiva y el programa de las representaciones sociales, ¿pueden hacer algo diferente a tolerarse o ignorarse mutuamente? Según una perspectiva relativista, deberíamos limitarnos a celebrar la inconmensurabilidad de los “puntos de vista”, ya que las tesis de cada programa no se pueden traducir entre sí. En otro punto de vista epistemológico, los programas podrían ser incompatibles si se pudiera mostrar que las hipótesis de uno de ellos son contradictorias con las sostenidas por el otro, lo que obligaría a una elección estricta entre ellos. En este sentido, sería crucial establecer, por ejemplo, si al indagar la “personalización” de las ideas sobre la historia y la sociedad se permanece “desde dentro” de un aparato cognitivo que procesa símbolos de modo descontextualizado, o si se afirma que los alumnos solo se han apropiado pasivamente de las representaciones preexistentes, sin ninguna actividad. No hay duda que de ser así, habría que optar sin remedio por alguna de las versiones.

Quizás sea viable la propuesta de un análisis del marco epistémico de aquellos programas que nos permita vincularlos más satisfactoriamente, de modo que la diversidad de énfasis de cada uno – en la actividad intelectual individual y en la apropiación de significados sociales preexistentes- no implique incompatibilidad. En otras palabras, habría que examinar si la construcción conceptual es posibilitada por un contexto social y si la transmisión de las representaciones sociales supone alguna actividad individual en su apropiación. Es decir, tenemos que explicitar las preguntas y las tesis centrales de cada programa y reformularlas en ciertos aspectos, si fuera preciso, hasta que se postulen claramente algunas relaciones sistemáticas entre lo individual y lo social, entre las restricciones sociales y la construcción conceptual, superando la escisión que ha marcado la psicología del conocimiento social. Ello podría contribuir a la apertura de un espacio de colaboración en la realización de investigaciones empíricas sobre el conocimiento histórico y social. En algunos trabajos, que no podemos comentar aquí, hemos iniciado esta tarea epistemológica (Castorina, Clemente y Barreiro, 2003)

Bibliografía

Bruner, J (1990) **Acts of Meanings**. Cambridge. Harvard University Press.

Carretero, M; Jacott,L, Limón,M; López-Manjón,A y León,J (1994): “Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications. En M. Carretero y J. Voss (Eds)

Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum.

Carretero, M; Limón, M (1995): “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia”, en Mario Carretero: **Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia.** Buenos Aires. Aiqué.

Castorina, J.A; Lenzi, A; Aisenberg, B (1997): “El análisis de los conocimientos previos en una investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas”, en **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.** Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Castorina, J.A; Clemente, F y Barreiro, A (2003): “El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales”, **Investigaciones en Psicología**, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, Año 8, No.3, 23-48.

Guyón, S; Mousseau, M.S; Titiaux-Guillon, N (1993): **Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser.** Paris. INRP

Lautier, N (1997) **À la rencontre de l'histoire.** Villeneuve de Ascq. Presses Universitaires du Septentrion.

Lenzi, A; Castorina, J:A (2000): “El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo”, en J.A. Castorina y A. Lenzi (Comps) **La formación de los conocimientos sociales en los niños.** Barcelona. Gedisa.

Moscovici, S (1987) Les représentations sociales. Exposé Introductif, en **Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.** Actes du Colloque. Paris. INRP

Moscovici, S (2003): **Social Representations: Explorations in Social Psychology.** New York. New York University Press

Richard, J.F. (1987): “La notion de représentation en psychologie cognitive”, en **Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.** Actes du Colloque. Paris. INRP.

Ricoeur, P (1999): **Historia y Narratividad.** Barcelona. Paidós.

Rivière, A: “The cognitive construction of History”, en M. Carretero y J. Voss (Eds) **Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences** (ob. cit)

Rivière, A; Nuñez, M; Barquero, B y Fontenla, F (2004): “La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos”, en M. Carretero y J. Voss (comp.) **Aprender y Pensar la Historia.** Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

Tabbush, C (1999) “Las representaciones políticas de los alumnos”. **Informe Final de Investigación,** Beca de Estímulo, UBACyT, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

