

La contribución de las representaciones sociales al estudio de los conocimientos sociales de los alumnos

JOSÉ ANTONIO CASTORINA¹

Diversas razones explican que los estudios sobre las nociones previas en el dominio social han sido menos relevantes que en otros campos del conocimiento escolar. Entre otras, podemos destacar el criterio positivista de ciencia que ha situado a estos conocimientos en la periferia de la escena académica, en tanto son poco rigurosos y fuertemente “sesgados” por enfoques ideológicos. De ahí la tesis que una buena enseñanza debería evitar los enfoques ideológicos, aspirando únicamente a una correcta descripción de hechos sociales “objetivos”. Es obvio que para tal concepción del aprendizaje los conocimientos previos de los alumnos carecen de toda relevancia. Incluso en muchas revistas de enseñanza de ciencias cuentan únicamente las ciencias naturales, a veces la lengua, pero quedan fuera las ciencias sociales.

Se puede añadir que en el mundo educativo es frecuente tratar a los problemas referidos a la concepción del mundo social como pertinentes al pensamiento adulto, pero sin interés respecto a los niños. Se espera que éstos, al final de su educación, alcancen la ciudadanía y puedan comprender la historia o la vida política. Por el contrario, resulta crucial para una perspectiva crítica de la enseñanza comprender que los niños son agentes sociales que participan en diversas prácticas e interacciones comunicativas con sus pares y con los adultos. Básicamente, ellos elaboran ideas personales sobre fenómenos políticos, económicos e históricos antes, paralelamente y durante su vida escolar.

Nos permitimos mencionar algunas de las indagaciones psicológicas que han tratado de reconstruir el punto de vista de los niños con el que se encuentra el docente a formular una situación didáctica: acerca del sistema de gobierno (Delval, 1989; Lenzi y Castorina, 2000; Aisenberg y Kohen, 2000; Furth, 1981), el intercambio económico (Faigenbaum, 2000; Berti y Bombi, 1988), los acontecimientos históricos (Carretero y Voss, 2004); las nociones de justicia (Piaget, 1997; Barreiro, 2009) o el derecho a la intimidad (Helman y Castorina, 2005).

En buena parte de los trabajos disponibles en la bibliografía, la preocupación central es la descripción de la elaboración individual de conceptos e hipótesis, en ocasiones se ha tratado de identificar el pasaje de niveles de menor a mayor conocimiento de la sociedad, con un inicio de explicación del proceso de construcción. Pero con algunas excepciones (Lenzi y Castorina, 2000; Castorina, 2005; Horn y Castorina, 2008) los autores no han considerado que los niños son agentes sociales y viven en un mundo social e histórico, lo que influye de modo significativo en sus ideas. Según nuestra posición, las ideas infantiles están asociadas con creencias sociales que les preexisten y de las que se apropian en aquellas prácticas con los adultos y maestros. De ahí nuestros interrogantes centrales: ¿Cuál es la relación entre el conocimiento social construido individualmente por los alumnos y sus creencias sociales?; ¿cuál es la vinculación de las ideas infantiles con la apropiación de metáforas sociales que circulan fuera o dentro de la escuela?

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Los alumnos, en tanto participantes de prácticas sociales con otros niños y con adultos, sean padres o maestros, se apropian de concepciones que sus grupos sociales de pertenencia han producido (Duveen y Lloyd, 2003). Es decir, hay conocimientos de sentido común que llamamos representaciones sociales (en adelante RS) que se han constituido en las interacciones sociales y que los niños utilizan para dar sentido a las situaciones de la vida social o a la información escolar. Se trata de metáforas sociales ca-

racterizadas por su carácter figurativo a diferencia de 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.

Así, los análisis de las situaciones didácticas en clase ponen de relieve las imágenes a que recurren los alumnos, extraídas de la vida colectiva del presente o del pasado, y organizadas como representaciones compartidas. Por ejemplo, las trincheras simbolizan para ellos el horror y la bestialidad en una figuración que expresa una condena a la Primera Guerra (Lautier, 2006). Las imágenes, y no los conceptos, las escenas cargadas de valor y emotividad, son una elaboración cognitiva compartida que permite la asimilación de los conocimientos históricos en las situaciones didácticas. En otras palabras, al interpretar un conocimiento histórico, los alumnos ponen en juego las experiencias vividas en su vida cotidiana, con su connotación social.

Además, podemos mencionar la idea de nación asociada a la enseñanza de la historia patria, como una categoría eterna que preexiste a los hechos históricos que les otorga a los niños y adolescentes una identidad común vinculándolos emocionalmente. Se trata de creencias sobre el “ser nacional”, que son apropiadas por los alumnos en sus prácticas sociales, tanto escolares como no escolares, y expresan una construcción social preexistente: Alumno, 14 años: “Bueno, Nación somos desde siempre...”; Entrevistador: “¿Pero no hay una fecha que vos digas a partir de ese momento somos una nación?” Alumno: “No, no no!” (Carretero & Krieger, 2006).

Finalmente, otros trabajos ponen de relieve que los alumnos tienden a tratar a la representación política apelando a la analogía con una cadena de portavoces, (“un sistema de delegados hasta la cúspide” (Lautier 1997), 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 ocuparse de los individuos que los han votado” (Tabusch, 2000) o “por no interesarse en el destino de las personas” (Lautier, 1997). En los dichos de los alumnos tomados como ejemplo se destaca la fuerte tonalidad afectiva y valorativa, así como también la no utilización de argumentos fundados para justificar lo que se dice.

LA PERSONALIZACIÓN DE LA VIDA SOCIAL

Las indagaciones ponen de relieve que algunos conocimientos de la historia y del sistema político que se pueden interpretar tanto desde el punto de vista de la construcción individual de conceptos, como desde el punto de vista de las RS. Un caso muy significativo es la personalización de los hechos históricos y del sistema de gobierno. En una investigación realizada en España, en una escuela secundaria, sobre el surgimiento del partido nazi en Alemania, se ofrecen a los niños textos que exponen sus causas, desde fenómenos estructurales o económico sociales, a los rasgos personales de Hitler (Rivière y otros, 2004). Los sujetos recuerdan mucho más los textos que ponen a las ambiciones o los rasgos personales de cómo las causas que provocaron el origen del movimiento político.

Por nuestro lado, preguntábamos por qué hay un gobierno nacional en el país, y las respuestas de niños de 11 años era que *el presidente no puede hacer todo solo*, por eso tiene que haber ministros, diputados, senadores. Al indagar los límites que tendrían los poderes del presidente, los chicos consideraban que eran solo morales, y se referían a no robar o no matar tanto como a sus compromisos electorales. No surgen criterios constitucionales que pongan limitaciones a las posibles actividades que lleve a cabo el presidente. Cuando se le pregunta a un chico de fin de la escuela primaria, como es que el gobierno se conecta con la población, la respuesta remite a una forma directa. De modo que si un jubilado pide hablar con el presidente, algún miembro del gobierno llama por teléfono al banco para que le paguen. Esto muestra que para estos niños la autoridad política esta basada en relaciones personales: el presidente es un benefactor que cuida de los individuos y su autoridad no tiene límites institucionales (Castorina y Aisenberg, 1989).

¿Cómo explicar la personalización de los fenómenos políticos e históricos?

Por una parte, hay explicaciones de la formación de nociones sociales basadas en los procesos de conocimiento individual que se da por entero en la cabeza de los chicos, ya que éstos elaboran ideas, com-

binan representaciones individuales en una elaboración puramente interna de procesamiento de la información. La tesis principal es que cuándo los niños interpretan la historia como un escenario donde se mueven los individuos que luchan por pasiones, por ambición, están proyectando sus creencias mentales. Esto es, un sistema de representaciones que les permite entender, desde muy pequeños, cómo funciona el mundo de los deseos, actitudes e intenciones de los otros. La persistencia de las ideas sobre la mente es responsable de las dificultades en los preadolescentes en comprender los aspectos institucionales del poder político o los aspectos estructurales de la historia.

Por otra parte, en las explicaciones de los psicólogos que han seguido literalmente las ideas de Piaget, se ha atribuido dicha personalización a la perduración de un pensamiento egocéntrico, centrado en un punto de vista propio de la perspectiva infantil, sin poder coordinar los otros puntos de vista. De ahí la incapacidad de pensar la sistematicidad de los fenómenos sociales. Estas explicaciones tienen su propio asidero en la investigación empírica, pero resulta a todas luces incompletas.

Ahora bien, se puede enfocar la personalización desde otra perspectiva. Principalmente, diversos estudios sugieren la intervención de saberes prácticos en las respuestas de los alumnos, los que se vinculan con sus experiencias sociales, como vimos. Esto mismo sucede cuándo ellos proponen una imagen francamente familiar del presidente, al que ven cuidando y ayudando a los ciudadanos (lo que en nuestro estudio propiamente conceptual llamábamos la hipótesis benefactora del presidente, sin dar lugar a otras figuras políticas), (Castorina y Aisenberg, 1989; Lenzi y otros, 2005). El individuo elegido queda fuera del orden político, al encarnarse en su figura las voluntades consensuadas. Nuestros estudios muestran a las ideas infantiles sobre la autoridad política con una significativa “personalización”, con alta concentración de la autoridad en la figura del presidente. Hasta se pueden relacionar estas ideas construidas por los niños con ciertas creencias más generales que se infieren de sus respuestas: la sociedad está formada por relaciones individuales y personales, no institucionalizadas; los actos de autoridad están personalizados; algunos individuos protegen a otros o los cuidan; las relaciones sociales están naturalizadas, ya que ocurren con un orden independiente de la intervención humana. Estamos frente a una concepción del mundo social, un trasfondo ideológico sobre el que se recortan las propias RS sobre los políticos, la representación democrática, o aún las analogías cotidianas que utilizan los alumnos para explicar el sistema político. Se trata de un fondo de concepción general acerca del mundo social e histórico que no construye cada niño. Dicho fondo se mantiene desde los 7 hasta los 70 años, esto último no es una ironía sino el resultado de las indagaciones, lo que parece indicar un atrincheroamiento originado en las significaciones sociales que hacen inteligibles a las prácticas. Incluso la resistencia de tales creencias a su modificación en las actividades didácticas parece ser compatible con su carácter social, su carga afectiva, y su rol en la constitución de la identidad social de los alumnos.

UNA VISIÓN DE CONJUNTO

Nuestra perspectiva no rechaza el enfoque constructivista de la elaboración individual del conocimiento social y no pretende suplantarlo por los conocimientos basados en las experiencias cotidianas o la apropiación de creencias colectivas. Aquí nos permitimos señalar que ambas perspectivas guardan algunas relaciones que pueden ser relevantes. En primer lugar, la dificultad de buscar contrapruebas de lo que se dice es común al conocimiento individual y a la adopción de una creencia colectiva. Normalmente, en el caso de las representaciones sociales, referidas a temáticas específicas (a diferencia del carácter general de la concepción de la sociedad, como una ideología) se sostiene el carácter corrupto de los diputados, o se ve a la democracia como una representación directa entre los ciudadanos y el presidente, o a la historia como únicamente una lucha de individuos, apoyándose en “que siempre es así”, sin admitir otras alternativas. Curiosamente, se ha verificado que también el conocimiento conceptual de los niños y alumnos adopta un sesgo “confirmatorio”, esto es, las ideas egocéntricas sobre la autoridad política o personalizadoras tienden a resistir las contra argumentaciones. Las situaciones que contradicen un punto de vista aceptado son reprimidas, como diría Piaget, en un sentido cognoscitivo, pero a diferencia de las creencias sociales, se ponen en marcha procesos de elaboración que permiten con frecuencia que se produzca una reconstrucción conceptual.

En segundo lugar, nuestras indagaciones (Castorina y Lenzi, 2000) sugieren que las creencias sociales y más hondamente la ideología de la sociedad “de los individuos” funcionan como restricciones para la elaboración conceptual. El niño no piensa lo que quiere sino lo que puede, y lo que puede no deriva solamente de los límites de su propia elaboración intelectual personal sino también de las concepciones de base desde las cuales piensa o de las RS, siendo ambas producto de las interacciones sociales. Así, una vez que el niño se apropia de aquella creencia social “individualista” y naturalizadora de la sociedad, ésta orienta lo que él puede pensar conceptualmente: hay notorias dificultades en hipotetizar el sistema de gobierno o las causas estructurales de un hecho histórico, porque aquellas concepciones del mundo social y las RS más específicas limitan lo que puede pensar; a la vez, solo con un material constituido por creencias sociales y participando de prácticas sociales es posible que los niños piensen los fenómenos sociales. En otras palabras, en el interior de esas restricciones el chico hace elaboraciones muy complejas, originales y creativas. Esta es una afirmación que en alguna medida tiene seguramente consecuencias para pensar la enseñanza de las disciplinas escolares.

LOS ENTRECRUZAMIENTOS DE LOS CONOCIMIENTOS

Una vez que hemos diferenciado las construcciones individuales de los niños y adolescentes de su apropiación de RS y de alguna ideología, podemos pensar en los procesos de aprendizaje de los saberes disciplinares. Queda claro que nos encontramos separados tajantemente en el aula a las modalidades de conocimiento: saberes disciplinares, las RS y las ideologías, los conceptos de cada alumno sobre la sociedad. Podemos hablar de una convivencia que Moscovici llamaba la polifasia cognitiva (1961), un fenómeno plural y maleable que contiene diferentes formas epistémicas y aún diferentes racionalidades. Nos encontramos con los conocimientos cotidianos organizados más o menos asociativamente, alrededor de núcleos figurativos que expresan el punto de vista de un grupo social, las RS y las creencias ideológicas. Estos saberes tienen su propia lógica, su modo de organización diferente de la racionalidad de los saberes conceptuales que involucran un sistema de argumentos trabajosamente contruidos por los alumnos (por ejemplo, cuándo los niños dan sus razones para sostener los límites del gobierno) y también diferentes de la racionalidad de los saberes específicamente curriculares en ciencias sociales.

El significado de esta categoría de polifasia, propuesta en la psicología social, es relevante para interpretar los conocimientos en la escuela, ya que los alumnos de cualquier grado dominan informaciones curriculares, y han elaborado conceptos con mayor o menor grado de avance en relación al saber que se pretende enseñar. A la vez también hay una variedad de saberes familiares que conforman el sentido común del grupo social. Y este sentido común es histórico, es parte de un momento de la historia de un país y de los grupos sociales que se enfrentan bajo ciertas condiciones. En la vida escolar estos tres componentes coexisten e interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tesis central es que la utilización de una forma de racionalidad o de otra por parte de los alumnos depende de la configuración de cada campo de problemas, de las situaciones contextuales en que se plantean, del modo en que los dispositivos didácticos los promueven. En el saber de las RS, cada individuo se piensa “desde dentro del grupo”, se representa a sí mismo dentro de una memoria colectiva que es histórica, adquiriendo una dimensión identitaria y afectiva, como un actor social y no como un sujeto epistémico. Ahora bien, los estudios muestran que no hay un camino único en la adquisición de conocimientos sociales en el aula. En ocasiones hay genuinas rupturas porque algunos conceptos de las ciencias sociales, como el concepto de democracia representativa o de una historia crítica se adquieren a condición de tomar distancia de los saberes cotidianos de las RS. En otros casos, cuándo 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 producen analogías más primitivas, del estilo de “la cadena de portavoces” asociadas con experiencias sociales, ya mencionadas respecto a los senadores y diputados. No se abandona definitivamente el anclaje del pensamiento natural en la memoria colectiva, en las experiencias de su grupo, aunque se pueda alcanzar un modo más sofisticado de razonamiento. Al parecer, los conocimientos escolares de

ciencias sociales no siguen un derrotero lineal que va desde un saber primitivo hacia un saber científico despojado por completo de sentido común.

REFLEXIONES FINALES

Quizás se puedan extraer algunas conclusiones educativas de lo dicho. Básicamente, las creencias colectivas basadas en las experiencias cotidianas son parte de lo que llamamos las ideas previas de los estudiantes. Cuando se habla de estas últimas se hace referencia en los textos a los sistemas o esquemas conceptuales con que los chicos enfrentan la información escolar. Sin embargo, es preciso incluir las creencias colectivas, sean RS del sentido común y una concepción del mundo social, en un momento histórico. Tales creencias son implícitas, ya que no forma parte de una elaboración reflexiva por parte de los estudiantes respecto de su origen en las prácticas sociales ni sobre su modo de orientarlas. Y en tanto un marco social interviene en los procesos de asimilación y acomodación de los saberes curriculares acerca de la sociedad y la historia.

La introducción de las RS y de la ideología como componente del pensamiento de los alumnos va decididamente en contra de la creencia común entre maestros, psicólogos del conocimiento, o pedagogos, y según la cuál los estudiantes construyen sus ideas de modo puramente individual, bajo cualquier circunstancia, aprendiendo por su sola cuenta los saberes curriculares. Es preciso elaborar situaciones didácticas que pongan en cuestión a las ideas previas, sin ignorar que éstas incluyen creencias cuya perdurabilidad se basa en la práctica social que desborda al conocimiento individual, sin eliminarlo, y que expresa la posición frente al mundo del grupo de pertenencia. Una perdurabilidad y también una variabilidad histórica que propone desafíos a los maestros. No se puede pretender sustituir las creencias sociales y el sentido común sobre la sociedad, ni se puede eliminarlas, lo que se puede hacer es cuestionarlas, ponerlas entre paréntesis. Se puede lograr que ante ciertos problemas de la ciudadanía, donde nos manejamos con nuestro sentido común, social e histórico, podamos utilizar conceptos próximos a las ciencias sociales. Apostamos a una contribución a la formación del ciudadano, que el avance en el conocimiento social de los alumnos les permita un análisis político e histórico menos atado al sentido común, en ciertos contextos, pero no en otros.

Más aún, algunas creencias del sentido común pueden no ser obstáculo para el conocimiento curricular, tenemos muchas pruebas de que ciertos conocimientos cotidianos sobre la sociedad que han armado los grupos sociales en sus prácticas y luchas políticas, aún careciendo de la lógica de los sistemas conceptuales, les han permitido llevar adelante una batalla en defensa de sus intereses.

Finalmente, evocamos aquella coexistencia de conocimientos, el énfasis puesto en determinadas ideas o creencias según las condiciones contextuales, y la exigencia de lograr mayor rigor conceptual y una versión sistemática de los problemas de la sociedad, a los fines de lograr una perspectiva crítica de ciudadanía. La tarea educativa reside en poner en diálogo, en ayudar a resolver las tensiones entre los saberes cotidianos que nos constituyen en nuestra identidad social y los saberes construidos personalmente, así como los propios de las ciencias sociales. El objetivo final es la reconstrucción de los saberes previos, que incluyen las representaciones sociales, por aproximaciones sucesivas, en dirección al saber “a enseñar”

- AISENBERG, B. y KOHEN, R. (2000) “Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre Gobierno Nacional”, en J. A. Castorina y A. Lenzi (compls.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa.
- BARREIRO, A. (en prensa) “Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la creencia en un mundo justo”, en J.A. Castorina (Org.) *Prácticas, argumentaciones y representaciones del conocimiento social*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- BERTI, A. y BOMBI, A. S. (1988) *Il mondo economico nel bambino*. Florencia: La Nuova Italia.
- CARRETERO, M. y VOSS, J. (Compls) (2004) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CASTORINA, J.A. y AISENBERG, B. (1989) “Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad Presidencial”, en J.A. CASTORINA y otros: *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CASTORINA, J.A. (2005) “La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista”, en J. A. Castorina (comp) *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- DELVAL, J. (1989) “La representación infantil del mundo social”, en E. Turiel y L. Linaza (compls) *El Mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- DUVEEN, G. y LLOYD, B. (2003) “Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social”, en J.A. Castorina (compl.) *Representaciones Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- FAIGENBAUM, G. (2000) “Los criterios de valor económico en el niño”, en J.A. Castorina y A. Lenzi (compls) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Ob. Cit.
- HERMAN, M. y CASTORINA, J.A. (2007) “La institución escolar y las ideas de los niños”, en J.A. Castorina (Org.) *Cultura y Conocimientos Sociales*. Buenos Aires. Aique.
- HORN, A. y CASTORINA, J.A. (2008) “El derecho a la privacidad en los niños. Un enfoque constructivista e institucional”. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XV. Facultad de Psicología. UBA. 197-205.
- LENZI, A. y CASTORINA, J.A. (2000) “El cambio conceptual en conocimientos políticos: problemas, resoluciones y algunos hallazgos”, en J.A. Castorina y A. Lenzi (compls) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- LENZI, A; BORIS, S. (2005) “La construcción de los conocimientos políticos en los niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana”, en J.A. Castorina (comp) *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- FURTH, H. (1981) “Adolescent understanding of compromise in political and social arenas”, en *Merrill–Palmer Quarterly*, 27, 413– 427.
- LAUTIER, N. (2006) “L’ Histoire en situation didactique: una pluralité des registres de savoir” en *Les savoirs du quotidien*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- LAUTIER, N. (1997) *A la rencontre de l’histoire*. Villeneuve d’ Ascq. Presses Universitaires su Septentrion.
- MOSCOVICI, S. (1961) *La psychoanalyse: son image et son public*. Paris. PUF.
- PIAGET, J. (1932) *The moral judgement of de child*. Free Press. New York.
- RIVIÈRE, A; NUÑEZ, M; BARQUERO, B. y FONTENLA, F. “La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva”, en M. Carretero y J. Voss (compls) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TABBUSH, C. (1999) “Las representaciones políticas de los alumnos” *Informe Final de Investigación*. Beca Estímulo, UBACyT. Facultad de Psicología. UBA.