

# La comprensión de las ciencias sociales y la historia en la escuela: aspectos cognitivos e identitarios<sup>1</sup>

MARIO CARRETERO<sup>2</sup>

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

En este sentido, dos de las preocupaciones centrales que han vertebrado nuestro trabajo son las siguientes: a) el conocimiento vinculado a las ciencias sociales resulta fundamental para que la escuela pueda proporcionar una adecuada comprensión del mundo; b) dicho conocimiento es de gran complejidad, ya que no proporciona una mera descripción o clasificación superficial de los fenómenos, sino que puede generar, si se comprende en profundidad, explicaciones complejas plenas de densidad conceptual, así como un pensamiento crítico acerca de la sociedad actual. Por tanto, resulta esencial estudiar el modo en que los alumnos elaboran su conocimiento de la sociedad y la historia, así como los diferentes fenómenos y problemáticas que rodean a dichos conocimientos. Por ejemplo, las perspectivas teóricas que explican la forma concreta en que los alumnos se apropian de determinados conceptos y las discusiones entre ellas, la interacción entre el factor individual y social en la representación de los conocimientos, las consecuencias prácticas que supone la apropiación compleja de conceptos vinculados a las Ciencias Sociales; por otra parte, la relación entre el conocimiento social escolar y la construcción de identidades –sean nacionales o culturales–, la función moral que se le asigna a menudo a las “historias” impartidas en la escuela, la legitimación que proveen esas “historias” en relación con determinadas posiciones sociales en la actualidad, y otros asuntos relacionados.

Para dar cuenta de este espacio de problemas hemos desarrollado un programa de investigación sobre todo en las dos últimas décadas (Carretero, 2009; Carretero y otros, 2002; Carretero y otros, 2007; Carretero y Castorina, 2010), en función de dos campos de trabajos que se articulan entre sí. Por una parte, aquellos que ponen principal atención en los problemas vinculados a la enseñanza y aprendizaje de la historia y la construcción de la identidad y, por otra, aquellos que toman como eje la cuestión de la comprensión de las nociones sociales mismas, sobre todo en cuanto que deberían experimentar un proceso de cambio conceptual en la escuela. Dicho cambio conceptual (Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006), debería ir desde una comprensión superficial y anecdótica, muy común entre niños, adolescentes e, inclusive, adultos, hasta una comprensión abstracta y disciplinar.

A lo largo de las últimas décadas la enseñanza de la Historia ha experimentado una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos (Carretero, 2009). A dicha controversia, subyace la tensión entre dos tipos de lógica: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo. Actualmente la historia escolar continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva. Cada vez más, en diferentes culturas y sociedades vemos surgir apelaciones identitarias que intentan hundir sus reivindicaciones en la historia. En el marco de un proceso creciente de globalización, la apelación a la identidad histórica como fuente de legitimidad frente a ciertas tendencias homogeneizadoras del mundo global se ha robustecido y demanda un acercamiento más profundo sobre su significación. En este contexto, el rol que debe desempeñar la enseñanza de la historia nos devuelve hacia la mencionada tensión entre objetivos ilustrados y románticos, que en el mundo global parece plantearse a partir de la pregunta: la enseñanza de la historia ¿debe forjar patriotas o educar cosmopolitas? (Carretero y Kriger, 2008). La reactualización de esta disyuntiva nos propone seguir indagando tanto en los aspectos cognitivos como en los culturales e identitarios de la enseñanza de la historia.

A pesar de lo dicho hasta aquí, en las últimas décadas se ha avanzado también en el reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos (Carretero y Voss, 2004). Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la Historia no se vertebra ya en torno a los personajes, las fechas y los eventos significativos del pasado. Por el contrario, se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a *pensar históricamente*. En esta versión, la enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos. Es decir, que pongan en cuestión sus propios supuestos ideológicos de partida.

Por supuesto, esta concepción de la enseñanza de la historia no desconoce que la reapropiación del pasado compartido está estructurada a partir del conflicto. Justamente, su presencia se transforma en un verdadero desafío para quienes postulamos una enseñanza de la historia cada vez más crítica, ya que la conflictividad intrínseca de ciertos contenidos debe tratarse sin recaer en versiones excluyentes, polarizadas y que sesgan la comprensión histórica en función de objetivos, cuya razón de ser es sobre todo el mantenimiento de la identidad nacional. Por esta razón, nos ha parecido importante indagar en el análisis del proceso de construcción de esta importante cuestión. Así, hemos venido postulando (Carretero y Castorina, 2010) ciertas categorías analíticas que describen e interpretan dicho proceso. A saber: la *identificación tenue*, que hace mención a la identificación que requiere la conciencia de que se es parte de una nación; la *identificación densa*, que es más exigente y reclama mayor lealtad afectiva hacia la nación; y la *identificación moderada*, en relación a aquella en la que se presentan sólo algunas de las exigencias para la identificación densa, o bien se presentan de forma matizada y prudencial (Ruiz Silva y Carretero, 2010).

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

Justamente, otro de los intereses de este capítulo es analizar críticamente la íntima relación del nacionalis-

mo —en la medida que suele estar vinculado con la enseñanza de la historia— con la educación de los sentimientos morales. Aquí se le otorga un rol especial a la escuela en tanto instancia, mediante la cual el Estado difunde e inculca entre sus ciudadanos el deseo de seguir siendo parte de la nación, objetivo que se lleva adelante mediante la educación de los sentimientos morales, punto principal de la enseñanza de los relatos históricos oficiales sobre el pasado de la nación. Tal y como han advertido algunos autores, en nuestra investigaciones hemos encontrado (Carretero, 2010) que la educación en el nacionalismo se puede tornar dogmática, con las consecuencias negativas que ello implica, cuando su punto de vista parcial queda ceñido a un “*nosotros ético*” (en contraposición de un *nosotros moral*) que impide la posibilidad de aceptar o comprender interpretaciones contrarias o alternativas a las versiones históricas aprendidas. Por último, el capítulo hace hincapié en el análisis de las narrativas éticas del pasado, poniendo énfasis en la construcción del relato histórico nacionalista, que desvela su carácter moralizador e ideológico en tanto ordena los acontecimientos históricos de manera acumulativa, coherente, continua y “correcta”.

1. Esta contribución ha sido posible gracias a los Proyectos SEJ2006-15461 (Ministerio de Educación, España) y 2005-34778 (Agencia de Investigación, Argentina), así como a la estadia del autor como Visiting Scholar en el DRCLAS de la Universidad de Harvard. Agradecemos la valiosa ayuda prestada a todas las instituciones mencionadas.

2. Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRETERO, M. (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós. Trad. port. *Documentos históricos. A construação da memória histórica*. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- CARRETERO, M. y CASTORINA, J. A. (2010) *La construcción del conocimiento histórico. Usos y representaciones en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L. y LÓPEZ MANJÓN, L. (2002): “Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story?”, en: *Learning and Instruction*, n° 12, pp.651-65.
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2008). La usina de la patria. Un estudio sobre las efemerides patrias en Argentina. En: M. Carretero y otros (2008).
- CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ M. F. (Eds.) (2008): *Ensino da historia e memoria colectiva*, Porto Alegre, Artmed.
- CARRETERO, M. y VOSS, J.F. (2004) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RUIZ, A. y CARRETERO, M. (2010): *Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional*. En: M. Carretero y J.A. Castorina. Buenos Aires: Paidós.
- SCHNOTZ, W.; VOSNIADOU, S.; CARRETERO, M., (Eds.) (2006): *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires: Aique.