



ESPISTEMOLOGÍA

CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS DE LOS ALUMNOS: CULTURA Y POLÍTICA

Student's historical knowledge: culture and politics

CRISTIAN A. PARELLADA¹

Universidad Nacional de La Plata – FLACSO

Argentina

cristianparellada@hotmail.com

JOSÉ ANTONIO CASTORINA²

Universidad de Buenos Aires – CONICET

Argentina

ctono@fibertel.com.ar

Recibido: 28.01.16 / Aceptado: 13.09.16

Resumen. En el siguiente trabajo retomaremos aportes de la teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Egan, quien planteó el carácter universal del pensamiento narrativo como recurso intelectual para comprender el mundo. A partir de estas consideraciones, el autor diseñó una propuesta curricular para trabajar las distintas asignaturas escolares. Retomamos la propuesta mencionada para argumentar que la concepción de cultura utilizada por Egan no permite visibilizar la dimensión política del conocimiento histórico escolar, la cual consideramos inherente a los relatos que se enseñan. Ejemplificaremos este punto de vista referenciando investigaciones sobre el proceso histórico denominado la Conquista del Desierto, ocurrido en la Argentina a fines del siglo XIX. Proponemos examinar la construcción del conocimiento histórico escolar desde un marco epistémico relacional. Dicho enfoque nos permitirá considerar, además de lo propuesto por Egan, la intervención de restricciones propias de las interacciones sociales en las que los individuos se apropian de los conocimientos.

Palabras clave: narrativa, representación social, instrumento cultural, perspectiva política.

Abstract. In this paper, we consider Egan's contributions from his cognitive development theory. He proposed the universal quality of narrative thinking as an intellectual resource for making sense of the world. From these considerations, Egan proposed a school curriculum for working with different subjects. We will argue that the concept of culture used by Egan makes the political dimension of History knowledge at school invisible. We consider that the political dimension is an inherent factor in the history taught. To exemplify this point of view, we refer to a historical process called the Conquest of the Desert, which occurred in Argentina in the late nineteenth century. We propose to analyze the construction of History knowledge

at schools from a relational epistemic framework. In addition to Egan's proposal, this approach will allow us to consider the specific constraints of social interactions in which individuals appropriate knowledge.

Keywords: narrative, social representations, cultural instruments, political perspective.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo tiene como propósito dialogar con algunas teorías que se han ocupado del estudio cognitivo del aprendizaje y la enseñanza de la Historia escolar. Para ello pretendemos dar prioridad a un componente que consideramos de importancia en la comprensión que los sujetos hacen del pasado: las relaciones de poder.

El estudio cognitivo del aprendizaje y la enseñanza de la Historia constituyen un tema que preocupa tanto a la psicología como a la pedagogía desde hace más de treinta años (Carretero y Limón, 1993; Egan, 1983; Shemilt, 1987). Desde un marco teórico que recuperó las tesis clásicas de la obra de Piaget, se desarrollaron hipótesis que intentaron explicar cómo los sujetos construyen el conocimiento a través de mecanismos cognitivos. Estos permiten la transición a etapas superiores de desarrollo, partiendo desde el nivel sensoriomotriz, pasando por el pensamiento preoperatorio, las operaciones concretas y accediendo finalmente a las operaciones formales propias del pensamiento adolescente (Retz, 2015). La adhesión a la teoría piagetiana en su versión tradicional implicó que se considerara que las dificultades en la comprensión de contenidos escolares históricos deberían ser atribuidas al desarrollo cognitivo alcanzado por los sujetos (Peel, 1971; Sleeper, 1975). Incluso algunos autores afirmaron que no debía enseñarse historia a los niños pequeños porque estos no pueden desarrollar conceptos básicos para comprenderla hasta que no alcanzan la adolescencia (Hallam, 1967). El enfoque mencionado fue cuestionado por quienes propusieron que el aprendizaje de los contenidos de Historia no podía explicarse atendiendo únicamente al desarrollo del pensamiento lógico-matemático (Egan, 1991).

En el marco de la última propuesta mencionada, Egan (1991) postuló que una teoría integral del desarrollo cognitivo no debe reducirse a explicaciones que solamente consideren la modalidad de pensamiento operatorio. Por el contrario, deberían ser complementadas con una teoría del desarrollo que focalice en la modalidad narrativa del pensamiento y en la fantasía de los niños, asumiendo que en la comprensión de diferentes conocimientos históricos confluyen aspectos cognitivos y afectivos. Estos últimos se promoverían cuando el docente le propone a los alumnos trabajar con narrativas, estimulando la fantasía y el

juego imaginativo (Egan, 1994). Por lo tanto, el aspecto afectivo y la narración no serían impedimentos a la consideración racional del problema del desarrollo, sino elementos clave que enriquecerán las explicaciones.

Considerados estos reparos, Egan (1991, 1997) formuló una teoría cultural del desarrollo cognitivo. En la misma argumentó que la internalización de los instrumentos culturales utilizados en el entorno incide en las formas de comprensión de la realidad que se van construyendo. Además, sostuvo que el aprendizaje de ciertos instrumentos intelectuales, como el lenguaje o la alfabetización, da forma a distintas maneras de comprender el mundo (Egan, 1983, 1991). A lo largo de sus trabajos, propuso cinco tipos de comprensión de la realidad: somática, mítica, romántica, filosófica e irónica. Si bien estas difieren unas de las otras, no son excluyentes y cooperan entre sí. Estas cinco formas de conocer la realidad no siguen una secuencia garantizada por un proceso lineal de desarrollo del pensamiento de los conocimientos, sino que se expresan al ser promovidas adecuadamente por el entorno cultural. Por ejemplo, en las culturas orales las personas tendrían acceso a varios de estos tipos de comprensión porque estarían implícitos en el uso del lenguaje, pero si no se estimulan desde el entorno estos tipos de pensamiento, su empleo será irregular y poco sistemático. De esta manera, las distintas formas de comprensión del mundo y los acontecimientos históricos están constituidas principalmente por el discurso negociado en las relaciones interpersonales, lo que configura los tipos de comprensión anteriormente mencionados.

Los postulados comentados hasta este punto, la complementariedad entre lo cognitivo y lo cultural, junto con la restitución de la narración como recurso intelectual, le permitieron a Egan diseñar una propuesta curricular para los docentes. Con el objetivo de revisar esta propuesta consideramos pertinente analizar la concepción de cultura que el autor sostiene. La cultura es entendida por Egan (1991, 1994, 1997) desde una perspectiva vigotskyana y considerada como un conjunto de instrumentos embebidos en interacciones sociales, sin considerar en ella diferencias de valores, conflictos que estructuran los fenómenos sociales, ni un componente de importancia que incidiría en la comprensión que los sujetos tienen de la historia: las relaciones de poder. Como mostraremos, tales relaciones

son inherentes al conocimiento histórico mismo y, por lo tanto, su elaboración no puede dejarse fuera del análisis en el momento de trabajar en el aula.

Planteamos que focalizar en la dimensión política es imprescindible para comprender el proceso de la elaboración conceptual de los contenidos históricos escolares. Vamos a argumentar que la misma no solo es característica de los relatos que se enseñan en el aula, sino también de la construcción cognitivo-afectiva y representacional de la historia que realizan los estudiantes a nivel individual. Sostenemos que la comprensión de la historia es política en el sentido de que es moldeada por intereses de grupo. En el interior de una sociedad, diferentes grupos luchan por imponer sus representaciones de la historia, las cuales expresan la posición de dicho grupo en las relaciones de poder. Nuestra línea argumental sostendrá que poder y política están interrelacionados entre sí; en el sentido de que toda lucha política es una lucha por el poder, entendiendo a este como la agencia activa para orientar la vida social (Ratner, 2012). La dimensión política que queremos hacer visible refiere a la actividad involucrada en la construcción y el mantenimiento de un sistema de representaciones, solidario con la visión del mundo y de su pasado, que promueve un grupo.

El argumento que defendemos en este trabajo no cuestiona la importancia de la narración para abordar temas de historia en el aula. Por el contrario, advierte sobre las limitaciones que conlleva la despolitización del relato y sobre la necesidad de recuperar las implicancias políticas de cualquier narrativa histórica que se proponga en la enseñanza escolar. Hacer explícita esta posición no nos coloca en una perspectiva relativista frente a la Historia que se enseña. Lejos de ello, sostenemos que es imperioso reconocer y reflexionar sobre los compromisos políticos implícitos en las narrativas transmitidas a los alumnos, si se quiere producir conocimiento histórico que tienda a la objetividad. Más adelante ejemplificaremos este compromiso político a través de la interpretación de un evento histórico de nuestro país, la llamada Conquista del Desierto.

Por otra parte, para abordar un enfoque de la comprensión del conocimiento histórico asociado con el contexto político en las narrativas escolares, es imprescindible adoptar un punto de vista epistemológico acerca del modo de conocimiento de los alumnos. De ahí que para comprender cómo se interpreta la historia es pertinente poner en diálogo algunas hipótesis planteadas por Egan con desarrollos de la teoría constructivista revisada o crítica (Castorina, 2005). De esta manera recuperamos la hipótesis de Egan, quien plantea que, para alcanzar una mejor comprensión acerca de cómo el sujeto construye el cono-

cimiento histórico escolar, no se puede prescindir del análisis de la relación que se establece entre individuo y cultura. Sin embargo, consideramos que en dicha relación intervienen restricciones propias de las interacciones sociales en las que los individuos se apropian de los conocimientos producidos colectivamente por su grupo social.

Para alcanzar los objetivos mencionados anteriormente se desarrollarán en primer lugar los fundamentos teóricos de la propuesta de Egan que posibilitan el diálogo con la teoría constructivista crítica. Luego, expondremos algunos argumentos que nos permitirán poner de manifiesto la relación entre la construcción de conocimiento por parte de los alumnos y las condiciones sociales que lo posibilitan. Finalmente, señalaremos la necesidad de asumir una comprensión relacional de los conocimientos históricos. Particularmente, sostendremos que en las narrativas escolares construidas en el aula intervienen las representaciones de los grupos sociales, que connotan alguna concepción política e ideológica del pasado social.

EL DESARROLLO DE LA MENTE NARRATIVA: KIERAN EGAN

El autor de *Mentes educadas* establece, en su teoría, cinco etapas progresivas en el desarrollo de la comprensión narrativa de la realidad. Si bien no refieren específicamente al conocimiento histórico, sus características han sido consideradas útiles para conocer cómo los alumnos de distintas edades comprenden los contenidos históricos escolares (Carretero, 2012; Carretero y López, 2009). Para explicar cómo los instrumentos culturales dan forma a las distintas maneras de comprender el mundo, la propuesta de Egan (1997) retomó aportes de la teoría histórico-cultural desarrollada por Vigotsky.

La etapa somática refiere a modos de comprensión prelingüísticos, que se basan en el cuerpo y favorecen el desarrollo de las formas de comprensión posteriores. Según el autor, este tipo de comprensión se adapta a todos los que se desarrollarán posteriormente y se fusionaría con ellos. De esta manera, no aparece antes de la adquisición del lenguaje para ser luego abandonada, sino que continúa estando presente a lo largo del desarrollo. Este tipo de comprensión se caracteriza por la capacidad de producir actos representacionales intencionados, entendiendo la intencionalidad como la capacidad de dirigir la atención de alguien hacia algo. Esta capacidad exclusiva del ser humano se manifestaría antes de la aparición del lenguaje (Egan, 1997). En definitiva, la comprensión somática es una forma inicial de comprender el mundo, basada en capacidades perceptivas exclusivamente humanas.

El desarrollo del lenguaje tiene como consecuencia directa (Egan, 1997) la adquisición de cada una de las características que distinguen a la comprensión mítica. En esta etapa predomina la imaginación y el pensamiento oral. Esta etapa, eje de los relatos, se caracteriza por sostenerse en estructuras binarias tales como personajes buenos/malos y masculinos/femeninos. Esta estructuración binaria es para Egan la expresión y el reflejo de algo común a los seres humanos y permite observar la manera en que el pensamiento organiza la realidad en esta etapa (Egan, 1997).

La siguiente etapa de la comprensión es la llamada romántica, la cual se relaciona con la alfabetización y el desarrollo de la racionalidad. Algunos instrumentos de las estructuras binarias de la etapa anterior se integran en la complejidad de la realidad pero con intereses míticos. La figura del héroe es el paradigma de esta etapa, un humano que vive en el mundo real pero logró trascender las limitaciones de cualquier otro mortal.

Tras la etapa romántica encontramos la filosófica, que se caracteriza por la búsqueda de relaciones entre los sucesos. Se comienzan a postular leyes y teorías que expliquen los sucesos. Aproximadamente a los doce años, los sujetos se sienten atraídos por relatos explicativos que son comprendidos, muchas veces, en forma bastante esquemática, y los consideran como si fueran la realidad, sin aceptar que esta última y sus esquemas explicativos no son la misma cosa (Carretero, 2012).

La última etapa es la de la comprensión irónica. Se caracteriza por la capacidad de analizar, reconsiderar y, si es necesario, modificar los esquemas de pensamiento. Es aquí cuando el pensamiento se torna más reflexivo. De allí que su característica fundamental sea el desarrollo de una postura más relativista que permite la aceptación del otro y, principalmente, el reconocimiento de la distancia que existe entre la realidad y los recursos de comprensión que sobre ella tienen los seres humanos.

Egan define las formas de comprensión anteriormente mencionadas como capacidades de dar sentido al mundo. Estas no se reducen a formas de conocimiento ni a características mentales, sino que «son capacidades que se evocan, estimulan y desarrollan al iniciarse en las formas de dar sentido propias de una determinada cultura» (Egan, 1991, p. 153).

Advertido del problema de los diferentes modos de comprensión que se desarrollarían en distintas culturas y en distintas personas, Egan propone evaluar la influencia del entorno en el desarrollo del niño. Sostiene, así, que el

estudio de los instrumentos intelectuales que se emplean permitirá un mejor abordaje del fenómeno de la comprensión del mundo por parte de los sujetos. Al respecto, reconoce que los instrumentos que tendrían mayor impacto en los tipos de comprensión son los instrumentos lingüísticos.

El autor (Egan, 1997) describe cómo los docentes pueden estimular el desarrollo de la capacidad narrativa y la comprensión de los niños argumentando que estos al llegar a la escuela «captan claramente el principio causal que impregna relatos tales como *“Hansel y Gretel”*, *“La Cenicienta”* o *“Peter Rabbit”*» (p. 68). Este principio es considerado por Egan (1994) como el precursor lógico de lo que denomina causalidad histórica: la comprensión de las causas de eventos históricos. Este principio causal será un elemento principal en el momento de trabajar con contenidos de Historia, porque permite considerar que los estudiantes disponen de herramientas conceptuales previas para darle sentido a la historia. Según la propuesta teórica analizada, estas herramientas conceptuales, además de ser las que les dan significados a los cuentos infantiles, son útiles para otorgar sentido a un evento histórico, tal como las luchas de los atenienses para mantener su libertad frente a la tiranía del Imperio persa (Egan, 1994).

Según el enfoque mencionado, la estructuración binaria (característica de la etapa mítica) es esencial en la enseñanza porque le permitiría al niño comprender los contenidos que se transmiten en la escuela. En consecuencia, el docente no precisaría centrarse en que los alumnos construyan el modo de comprensión binaria sino que debe intervenir a través de ella en la elaboración y comprensión de los conceptos. Por ejemplo, un tema de Historia como la independencia se podría estructurar narrativamente en torno a un relato configurado desde el punto de vista de las luchas para conseguir la libertad frente a la opresión. Dichos pares binarios (libertad/opresión) no son enseñados sino retomados a partir de lo que el alumno ya conoce, y esto serviría para presentar un contenido del programa curricular.

Consideramos que esta propuesta, promisoría para trabajar temas de Historia en el aula, podría ser complejizada si se aceptaran algunas consideraciones críticas. Una observación a esta forma de trabajar temas de Historia en el aula es que la mera determinación de pares opuestos, sin problematizar y politizar el relato (en los términos de analizar las relaciones entre los grupos implicados en un conflicto), puede derivar en la interpretación de dichos pares como oposiciones genéricas, sin precisar la libertad de quién y qué tipo de opresión se trata, bajo ciertas condiciones contextuales. Para ejemplificar lo que quere-

mos decir, consideramos conveniente recurrir al argumento de Ratner (2012). Este sostiene que si una sociedad recuerda y glorifica un acontecimiento histórico, como la invasión estadounidense a Iraq, sosteniendo que los soldados fueron héroes que protegieron la libertad, se estaría implícitamente asumiendo que la guerra fue necesaria para defender a la nación. Por el contrario, si el relato que se construye transmite la idea de que los soldados fueron a colonizar y conquistar un territorio se desacreditaría la guerra y evidenciaría otros intereses que la generaron. Se puede observar cómo ambas narrativas se estructuran en torno al par libertad/opresión, pero la configuración del relato no es ingenua, ni puramente genérica. Asimismo, en la producción de una narrativa escolar hay muchas creencias e interpretaciones de sentido común que lo estructuran, además de los relatos y los datos propios de la historiografía (la cual tampoco es aséptica a las relaciones de poder).

El uso de los pares de opuestos en la enseñanza es defendido por Egan (1997) al sostener que a través de ellos se simplifica el contenido. De manera que al estructurar la narrativa en torno a estos pares se selecciona un contenido y se organiza el relato. Un relato organizado en torno a la libertad puede ser estructurado valorando positivamente a quienes luchaban por la libertad y desaprobando a quienes trataban de conquistar tratando de poner fin a la libertad de un pueblo (Egan, 1991). Nuestra crítica a la propuesta de Egan se basa en que su posición conlleva una concepción abstracta de dichos conceptos y no permite visualizar que en la formación del relato intervienen representaciones sociales (Moscovici, 1961) propias de los grupos en los que los sujetos participan, que cargan valorativamente a dichos conceptos. Pensamos que la dimensión política no debe ser entendida como un agregado al relato sino que afectaría a la propia forma de explicar y comprender la historia.

RELACIONES DE PODER EN LA COMPRENSIÓN DE LA CONQUISTA DEL DESIERTO

En la teoría de Egan (1997) se observa una interacción entre los instrumentos intelectuales que emplean los sujetos, promovidos por el contexto, y la comprensión del conocimiento histórico. Otro aspecto importante de la teoría es la defensa que el autor hace de la importancia de la dimensión afectiva para la organización del relato histórico (Carretero y González, 2008; Egan, 1991). Sin embargo, sostenemos que la propuesta invisibiliza aquellas condiciones que también son inherentes a la situación escolar e inciden en la comprensión de la historia. Enten-

demos por tales condiciones las tramas discursivas que se producen en la escuela como producto de decisiones políticas y que intervienen como dispositivos para la conformación de una línea ideológica sobre un acontecimiento histórico. Dichas tramas estarán estructuradas en torno a: *a)* el modo en que es presentado el conocimiento histórico en las situaciones didácticas; *b)* los textos escolares y otros instrumentos culturales (e.g. mapas) con los que los docentes enseñan Historia, y *c)* las representaciones sociales de los alumnos y docentes.

Recurriremos al tema histórico de la Conquista del Desierto para ejemplificar lo señalado. El término *Conquista del Desierto* en buena parte de la historiografía argentina refiere a la campaña militar iniciada a fines del siglo XIX por el Estado argentino y comandada por el general J. A. Roca. Según palabras del entonces presidente Nicolás Avellaneda, la avanzada militar persiguió el objetivo de «someter cuanto antes, por la razón o por la fuerza, a un puñado de salvajes que destruyen nuestra principal riqueza y nos impiden ocupar definitivamente los territorios más ricos y fértiles de la República» (Congreso Nacional, 1878, p. 679). Para algunas corrientes de la historiografía, esta campaña fue diferente a la realizada por el general Juan Manuel de Rosas, a mediados del mismo siglo. Mientras la campaña de Rosas procuró pactos y negociaciones con las tribus, la Conquista comandada por Roca no pretendía pactar con los indígenas, sino ocupar tierras ya ocupadas por procedimientos sangui-narios (Torre, 2011).

En relación con la expedición militar liderada por Roca, los documentos muestran que uno de los actores políticos que presionó al gobierno de la provincia de Buenos Aires y al de la Nación para expandir las fronteras hacia la Patagonia fue la Sociedad Rural Argentina. En una carta fechada en octubre de 1871, dirigida al gobierno provincial y firmada por destacados miembros de la oligarquía de entonces, entre otros, Miguel Azcuénaga y N. Martínez de Hoz, se puede leer:

Es ya un hecho conocido por todos, que las tribus que habitan la pampa han sido hace poco reforzadas por más de mil indios chilenos, lo que significa una serie de futuras invasiones, cuyos males a nadie puede ocultarse, y ante semejante antecedente unido a las deficiencias del sistema tradicional de defensa que tantos desastres ha causado, ante los hechos que arriba apuntamos y por último ante la imposibilidad material, ya por una razón ya por otra de defender los intereses fronterizos de una manera segura y eficaz, ¿qué debe hacer el gobierno de la provincia, y qué debemos pedirle nosotros, en obsequio de sus deberes

como de nuestros intereses comprometidos? (Torre, 2011, p. 98).

La respuesta que dan los dirigentes de la oligarquía a la pregunta citada es que el gobierno tome la ofensiva y arroje a las tribus más allá de la línea natural del río Negro.

La relación entre política y relato escolar en torno al tema que estamos comentando queda evidenciada en los trabajos de Lois (2012). La autora muestra que a mediados del siglo XIX se enseñaba en las escuelas argentinas que la Patagonia era un país diferente tanto de la Argentina como de Chile, uno más de América del Sur, considerando que el límite sur de estos países estaba conformado por la Patagonia. Recién en 1874 se comienza a enseñar que el límite austral de la Argentina es el océano Atlántico y el estrecho de Magallanes, anexando de hecho las tierras de la Patagonia al país. El giro en los contenidos a enseñar es solidario con la política expansionista defendida por cierta elite social gobernante y prepara el terreno para la campaña. Los contenidos señalados (expansión chilena, considerar a la Patagonia como tierra perteneciente a la Argentina y la necesidad de poblar esas tierras) son elementos que consideramos se encuentran presentes en las narrativas actuales sobre la Conquista del Desierto y que inciden en la forma en que este evento es enseñado y en cómo los alumnos comprenden el hecho histórico.

El proceso histórico que estamos comentando ha sido considerado en la actualidad por Barreiro y Castorina (2016). Los autores analizaron cómo la invisibilización de los grupos indígenas o sus descendientes se convierte en un proceso constructivo central de las narrativas hegemónicas. Visión sobre un acontecimiento histórico que también se encuentra presente en muchos manuales escolares. El siguiente fragmento del *Manual para educación secundaria* publicado por la editorial Aiqué (2011) ilustra cómo se sigue utilizando el mismo marco de referencia vinculado al pasado:

Los jefes del ejército estaban preocupados por las facilidades que el *despoblado territorio del sur del país* ofrecía a los objetivos expansionistas de Chile. El gobierno nacional compartió esa preocupación y estuvo de acuerdo con que el avance del ejército sobre la Patagonia y su posterior poblamiento podían frenar la expansión chilena (la cursiva es nuestra, p. 50).

En este contexto, el concepto de memoria colectiva propuesto por Jedlowski (1997) nos sirve de herramienta para pensar cómo intervienen en la interpretación del pasado las relaciones de poder concretas que se materializan en las narrativas sobre un evento.

Jedlowski definió la memoria colectiva como un «conjunto de representaciones sociales relativas al pasado; la imagen del pasado es producida, conservada, elaborada y transmitida por un grupo a través de la interacción de sus miembros» (citado en Pereira de Sá y Valá, 2000, p. 442). En este sentido, se promueve y transmite desde los textos escolares una concepción de los hechos históricos que no expresa directamente los intereses del grupo social que llevó a cabo la Conquista del Desierto. Sin embargo, estos textos expresan una interpretación de otros grupos actuales que es coherente con los intereses de los grupos que llevaron a cabo la conquista. De esta manera dichas narraciones evitan que alumnos y docentes puedan reflexionar de modo autocrítico sobre la índole de la intervención del Estado Nacional en el siglo XIX, e internalicen una visión del territorio como perteneciente a la nación pero con características de desierto.

Si consideramos el tratamiento que los manuales actuales le otorgan al proceso, este aparece asociado no tanto a la representación de la configuración espacial del territorio argentino sino a la consolidación de los derechos sobre esas tierras. En relación con este punto, Novaro (2003) mostró cómo las intervenciones del docente también inciden en la comprensión de la historia que construyen los estudiantes, utilizando estrategias de simplificación y comparación que muchas veces estereotipan y refuerzan la naturalización territorial que se transmite en los manuales. Así observamos que:

Cuando se trata el tema de la migración europea la docente interroga a sus alumnos: «¿por qué el país ya estaba preparado para crecer? [...] ¿cómo queda el lugar después de la campaña del desierto?» (vacío, dicen los alumnos), «¿qué había que hacer?» (llenarlo, contestan). El país estaba preparado porque no tenía la amenaza del indio [...]. No hay indios, la tierra está libre para cultivar» (Novaro, 2003, p. 200).

La relación entre comprensión de la historia y relaciones de poder, recuperando la definición de memoria colectiva anteriormente esbozada, nos permite argumentar que no se puede entender el conocimiento histórico como un conjunto de representaciones o imágenes sobre el pasado construidas a partir de un instrumento cultural homogéneo. Por el contrario, a diferencia de la posición de Egan, que hemos criticado por su versión homogénea de los instrumentos culturales, estos involucran ciertas representaciones del mundo cargadas con valores y que se expresan en narraciones que legitiman esa visión.

Asimismo, estos argumentos pueden ser puestos en diálogo con algunos aspectos de la teoría de Rüsen, quien

plantea que podemos analizar componentes de una dimensión política en la denominada cultura histórica (1994). Tal dimensión política refiere a las relaciones de poder que constituyen determinado orden político, configurando la identidad individual (yo) y colectiva (nosotros) de los actores de una sociedad. En palabras de Rüsen, la historia y, por lo tanto, la dimensión política son un factor importante en el momento de explicar la identidad colectiva e individual de un sujeto. De esta manera, afirma el autor, «para mí la definición más convincente de una nación es: una conciencia histórica sumada a la relación con un territorio, compartida por un grupo de personas y materializada en forma de identidad política» (Rüsen, 2009, p. 12).

La presencia de la dimensión política en el contexto escolar también ha sido considerada por Ahonen (2001), quien puso en evidencia cómo los planes de estudio escolares transmiten narrativas que nunca incluyen a todos los miembros de una sociedad. Por el contrario, los planes de estudio de Historia, en particular, cumplen un rol esencial en la formación de identidades políticas de los estudiantes, a través de la exclusión de las minorías de las narrativas históricas hegemónicas. Un ejemplo de lo dicho se encuentra en el trabajo de Sarti y Barreiro (2014), quienes mostraron que en la mayoría de las narrativas que construyen los sujetos sobre la Conquista del Desierto los indígenas son caracterizados como un grupo pasivo y sin organización social. Esta particularidad —ya presente en los relatos de la época de la campaña— del indígena como víctima pasiva opera como restricción a la comprensión de la complejidad del fenómeno histórico, configurando el relato mítico y, al mismo tiempo, invisibilizando la resistencia y organización política de los indígenas. Esta exclusión de algunos significados del campo representacional no es casual, sino que es una construcción activa, se debería a su papel inaceptable en la visión ideológica dominante del mundo social y, en ese sentido, se convierte en amenaza para la posición hegemónica (Barreiro y Castorina, 2016). Se observaría que la configuración del relato parte de un entramado de significados sociales que delimitan lo que puede ser pensado imponiendo un contenido, aunque esta afirmación no implica negar la existencia de un proceso constructivo individual.

Si bien los manuales de enseñanza y algunas formas de transmisión educativa tradicional que hemos comentado tienden a desdibujar las diferencias políticas, es importante considerar que los colectivos no son homogéneos, sino que esa supuesta indiferenciación es una diferenciación porque expresa un punto de vista político, de un grupo o clase social, sobre el pasado. Es necesario reconocer que la enseñanza de la Historia escolar en sus diferentes niveles (desde los manuales hasta los procesos de ense-

ñanza) es un espacio en el que se disputa el poder. Por lo tanto, sostenemos que toda narrativa sobre sucesos del pasado tiene una dimensión política que influye en la comprensión de la historia (Bar-Tal y Halperin, 2009; Barreiro y Castorina, 2016), lo que evidencia que el recuerdo del pasado no es neutral. En este sentido, consideramos necesario analizar cómo las relaciones de poder y conflictos de intereses mediatizan la construcción de relatos históricos legitimando las acciones de los ciudadanos.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y COMPRENSIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Como mencionamos, Egan (1997) hace referencia al lenguaje, instrumentos culturales y pares binarios; sin embargo, todos ellos se presentan como variables culturales abstractas, desprovistos de contenidos concretos propios de un determinado sistema social. Desde nuestra perspectiva, la comprensión del conocimiento histórico por parte del alumno se entrelaza con otros factores sociales y es modulada por ellos, lo cual demanda una explicación que recupere este carácter complejo, concreto y contextualizado del problema. Además, suponemos que en la interpretación que hacen los sujetos de la historia intervienen aspectos de la memoria colectiva.

Lorenz (2015) sostiene que «los seres humanos son lo que son, en parte sobre la base de cómo se definen a sí mismos en narrativas históricas» (p. 205). Esto implica reconocer que todas las representaciones de la historia siempre suponen construcciones de identidad que se desarrollan desde diferentes perspectivas del mismo acontecimiento; tal es el caso que mencionamos sobre una narrativa que glorifica a quienes invadieron Iraq y otra que expresa lo contrario, y lo mismo se puede decir con respecto a la Conquista del Desierto.

Los textos históricos escolares a los que los niños se enfrentan, de una manera u otra, en su mayoría adoptan en el aula una estructura narrativa (Carretero, 2007). Las formas en que estos textos se presentan y las relaciones que se establecen entre los protagonistas del relato son diversas. En este punto creemos conveniente recuperar la importancia de la narración como estrategia para presentar los acontecimientos históricos. Sin embargo, es necesario destacar que muchas perspectivas teóricas que ponen énfasis en la narración como modalidad del pensamiento (Bruner, 1986; Egan, 1991, 1997) no han subrayado como factor central las relaciones sociopolíticas de poder en sus explicaciones de los procesos de significación, individuales o colectivos.

Argumentamos que en la medida en que una sociedad está constituida por una pluralidad de grupos, cada uno de ellos elabora una representación del pasado acorde a sus intereses y valores. Dichas representaciones entran en pugna, ya que orientan las formas de ver el pasado que construyen los miembros de determinado grupo, es decir, se concretizan y producen determinadas visiones de la historia, obstaculizando otras (Ahonen, 2001). Al señalar la importancia de las relaciones de poder no pretendemos considerar que las diferencias que existen entre los grupos lleven a unos a aceptar pasivamente las representaciones de los otros. Por el contrario, pretendemos recuperar aquellas investigaciones que han mostrado que las creencias políticas y religiosas de los estudiantes pueden influir en la evaluación que estos hacen de la evidencia y en su buena disposición para aceptar unas perspectivas históricas por sobre otras, incidiendo también en su encuentro con los contenidos históricos que se aprenden en la escuela (Barton, 2010; Seixas, 2012; Van Sledright, 2008).

La forma en que la memoria colectiva del pasado de un país se encuentra atravesada por el posicionamiento político de los sujetos es una hipótesis que merece ser ilustrada. En una investigación clásica realizada en España en momentos previos a las elecciones generales de 1996 (Rosa Rivero, Blanco, Travieso y Huertas, 2000) se demostró que la manera en que los sujetos piensan políticamente se relaciona con la evaluación que hacen de los acontecimientos históricos. Quienes se posicionaban como sujetos de derecha consideraron el franquismo como un periodo de cambios progresivos y positivos comparado con la democracia de la Segunda República, sosteniendo que el paso del franquismo a la democracia significó una ruptura histórica negativa y produjo cambios regresivos en la sociedad. Por otra parte, quienes dijeron simpatizar con posiciones que podrían definirse de izquierda presentaron un perfil de evaluación de la historia muy diferente al del grupo anterior, casi su inverso. Por lo tanto, la comprensión de la historia no parecería estar supe- ditada únicamente a la adquisición de ciertos instrumentos culturales de característica homogénea. Más bien, sostenemos que la política es algo siempre presente en el modo en el que se constituyen y asumen los instrumentos culturales en el pensamiento humano, cuando nos referimos al dominio del conocimiento social.

Considerar la cultura como un conjunto de sistemas de signos homogéneos o instrumentos simbólicos culturalmente contruidos, sin tener en cuenta la diversidad de intereses y valores sociales que se expresan a través de ellos, no favorece una problematización explícita de los intereses de los grupos sociales y de poder dentro de la

construcción social de lo que significa el mundo. En este trabajo sostenemos que los significados culturales (entre ellos las representaciones de la historia) que circulan en una sociedad no son negociados democráticamente por los individuos. Los conflictos sociales no resueltos, las tensiones y el ejercicio de la dominación se expresan entre las diversas ideologías y valores, que intervienen de manera constitutiva en la construcción del entorno social. Hemos insistido en estas características que no están incluidas en el enfoque de Egan (1991, 1994, 1997).

Como hemos afirmado anteriormente, las representaciones históricas que construyen los sujetos se encuentran restringidas por valores y creencias del grupo que se enlazan en la trama del relato escolar, y que tienen un significado político. Estos relatos contruidos colectivamente actúan como restricciones a la actividad constructiva del conocimiento histórico de los alumnos, esto es, la limitan y a su vez la posibilitan (Castorina, Barreiro, Horn, *et al.*, 2010; Castorina y Faigenbaum, 2002), configurando versiones del pasado que pueden legitimar las posiciones de ciertos grupos sociales en el presente o cuestionarlas.

Desde el enfoque de la perspectiva relacional y dialéctica, que adoptamos en este trabajo, se asume la tesis constructivista acerca del conocimiento social por parte del sujeto individual. Ella no afirma simplemente que el conocimiento histórico es el producto de las relaciones interpersonales o de las interacciones con un tipo de lenguaje cultural particular, o un instrumento cultural. Por el contrario, y a diferencia de Egan, se hace hincapié en que el contexto cultural no es simplemente algo que rodea al sujeto; más bien, vivimos dentro de un sistema cultural que es también político y diversificado por valores de los grupos hegemónicos o subordinados. Por ello entendemos que existen ciertas creencias que son producto de las interacciones y la comunicación social, que pre-existen a los sujetos y se concretizan en las formas en que comprenden la historia.

De esta manera, como ya mencionamos, las narrativas sobre la historia no son instrumentos cognitivos neutrales que existen fuera de las relaciones de poder. Esto explicaría que pueden coexistir diferentes significados sobre un mismo proceso histórico, incluso dentro de un mismo grupo social. Sin embargo, el sujeto no es un mero reproductor de la narrativa. Es decir, a través de la forma en que cada individuo como actor político (directo o indirecto) otorga activamente sentido al pasado y lo relacionan con el presente. Más aún, cuando los individuos dan sentido a un evento histórico, lo hacen en el contexto de las disputas entre los significados que pueden produ-

cir transformaciones en los relatos. En este sentido, Tulviste y Wertsch (1994) han evidenciado las pugnas entre distintos grupos por imponer sus significados, mediante el análisis de narrativas oficiales y contranarrativas, como muchos estonianos diferenciaban claramente entre la narrativa de la historia oficial enseñada en los manuales escolares y una historia extracurricular que se transmitía comunicativamente. De esta manera, la actividad de comprensión de la historia parecería estar dialécticamente entrelazada con las representaciones de un grupo, las cuales se encuentran supeditadas a luchas inter e intra-grupales.

Las mencionadas restricciones son constitutivas del conocimiento porque posibilitan la existencia misma de ese tipo de comprensión. Asimismo, adherimos a la tesis de que estas restricciones surgen de las interacciones con el subsistema social del que participan los sujetos en su experiencia social con las instituciones y con la ideología (Castorina y Faigenbaum, 2002). Lo dicho pone en evidencia las tensiones constitutivas del conocimiento de la sociedad, derivadas del hecho de que los sujetos de conocimiento son a la vez agentes sociales.

LA COMPRENSIÓN RELACIONAL DE LAS NARRATIVAS HISTÓRICAS

Para explicar de manera dialéctica cómo intervienen las representaciones sociales en la comprensión del conocimiento histórico de los alumnos, es necesario un marco que nos permita contener los diferentes niveles de análisis involucrados en ese proceso: la enseñanza de la Historia en la escuela, la apropiación que de la historia hacen los sujetos y el papel de los medios de comunicación en la transmisión y comprensión de la historia. Para ello, retomaremos los postulados del enfoque relacional (Overton, 2006) sobre el conocimiento social, afirmando su carácter triádico. Dicho enfoque nos permite añadir a la relación entre individuo y cultura (concepción que se encuentra presente en la propuesta de Egan) un tercer componente que son las prácticas sociales y sus significaciones sociales, en las que el sujeto se encuentra inmerso.

Lo que el marco epistémico adoptado nos permite comprender es que el conocimiento de los alumnos sobre los eventos históricos no se puede reducir al análisis de sus habilidades intelectuales, sino que debemos indagar en buena medida los escenarios en los que piensan y, sobre todo, las creencias de su sentido común. La idea que se expresa en la narrativa de los sujetos sobre la Conquista del Desierto referida a que los pueblos originarios tenían un estilo de vida precario (Sarti y Barreiro, 2014), puede

formar parte del imaginario social y probablemente ha sido tomada en cuenta por los alumnos a la hora de construir sus relatos. Desde nuestro punto de vista, las creencias sociales son un elemento principal para indagar cómo los sujetos comprenden un proceso histórico, más aún, podría llegar a ser relevante para pensar las dificultades en el logro del cambio conceptual en la enseñanza (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010).

La teoría del constructivismo crítico coordinada con la teoría de las representaciones sociales, con la que es compatible por su marco teórico dialéctico, es promisoría para analizar el problema de la construcción y cambio del conocimiento histórico. Esta colaboración intelectual permite visibilizar la complejidad de la interacción sujeto – objeto – medio social (Castorina, 2014), asumiendo que en la comprensión del pasado intervienen representaciones sociales que se construyen a partir del registro escolar y de las experiencias de la vida cotidiana de los grupos sociales.

El énfasis en el sujeto social nos permite considerar que este no es una especie de autómatas pasivo frente a las representaciones sociales, sino que se sirve de ellas activamente para construir sus conocimientos. Sin embargo, los juicios de los sujetos dependen no solo de sus habilidades intelectuales, o de la internalización del lenguaje, como plantea Egan. Por el contrario, dependen en buena medida de los escenarios en los que se piensa, y, sobre todo, de las creencias de sentido común.

UNA SÍNTESIS FINAL

Este trabajo ha intentado presentar una visión crítica de la obra de Egan acerca de la enseñanza de la Historia. Con esta finalidad, hemos apelado a una comprensión relacional del conocimiento histórico. Hemos argumentado que la forma en que los alumnos comprenden eventos del pasado se origina, reproduce y transmite desde una perspectiva que expresa una concepción hegemónica de grupos dominantes, es decir, no sería neutral y expresaría relaciones de poder. Nuestro análisis ha intentado mostrar que tales rasgos quedan invisibilizados en la obra de Egan debido a una perspectiva homogeneizante de los instrumentos culturales. Por lo tanto, creemos haber dado argumentos sólidos para sostener que si se pretende analizar cómo se produce el desarrollo de la comprensión de temas de historia escolar, es central considerar el modo en que los conflictos de poder intervienen en la conformación de dicho desarrollo. Recurrir a conceptos tales como instrumentos culturales o contexto, sin considerar que estos incluyen representaciones del

pasado referidas a oposiciones sociales específicas, conduce a una visión apolítica de la cultura y de los relatos históricos. La perspectiva del autor conduce a excluir las relaciones de lucha de poder, es decir, a las fuerzas motrices que diseñan y mantienen esos instrumentos y contextos. En este sentido, contextos e instrumentos deben ser considerados como fenómenos en los que se materializan y expresan los intereses políticos de los grupos dominantes.

En base a lo anteriormente planteado, se considera que la construcción del conocimiento de temas del pasado no se agotaría en la mera reflexión sobre las representaciones de un relato, sino que esa reflexión implica ya una toma de posición que repercutirá en el desarrollo de la comprensión de los alumnos, promoviendo y limitando sus conocimientos. En otras palabras, cuando en el aula se reflexiona sobre un concepto como el de *civilización* o *progreso*, para pensar un acontecimiento histórico como la Conquista del Desierto, la idea misma de reflexión implica una toma de posición. Esto debe entenderse en el sentido de que, cuando la enseñanza escolar da lugar a la reflexión por parte de los alumnos, se promueve una mirada crítica de estos con respecto al pasado que les permite comparar las visiones dominantes con otras.

El objetivo de tal reflexión crítica debe ser favorecer en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de reconocer narrativas alternativas del pasado. De esta manera se habilitarán las condiciones para que los sujetos con diferentes experiencias o identidades se reconozcan en una comunidad histórica; donde el pasado es a la vez compartido y multifacético. Todo esto reconociendo que no hay representación de la historia que sea ajena a la dimensión política, tanto de los alumnos como de los profesores. En otras palabras, tratamos de reconocer que en el acto mismo de trabajar con acontecimientos del pasado se ponen en juego los valores de los actores y una actividad crítica sobre los elementos conceptuales y representacionales.

Hemos argumentado que los conocimientos históricos que se construyen en el aula no son meras representaciones cognitivas descontextualizadas que tienen existencia por fuera de las relaciones de poder. Esto no significa, como sostuvimos, que las primeras estén determinadas de manera causal directa por las segundas, pero sí que estas actúan como restricciones para favorecer diversas formas de construcción del conocimiento. En consecuencia, el conocimiento que se construye no es abstracto, en el sentido de que no son ideas puramente genéricas, independientes de una visión particular de la historia. En la historia escolar y cotidiana (y también en algunas histo-

riografías) la identidad de un grupo se reivindica sobre la base de la exclusión de otros, que generalmente se encuentran presentes en forma de minorías dentro de las fronteras territoriales reivindicadas por la nación. Estos relatos negativos se conectan con luchas de poder, por ejemplo, la exclusión —de un territorio— de las minorías por las mayorías. Esto último ha sido mostrado en el caso de las investigaciones mencionadas sobre las narrativas de las Conquista del Desierto (Barreiro y Castorina, 2016; Sarti y Barreiro, 2014). Las palabras de Lorenz (2015) sirven de síntesis a nuestro enfoque del carácter político de las narrativas históricas: «la exploración del pasado que ofrece un texto de Historia no constituye una ocupación del todo inofensiva y sus resultados cognitivos tienen en determinados casos consecuencias prácticas» (p. 19).

El marco epistémico relacional que hemos adoptado nos sirvió para examinar la construcción del conocimiento histórico escolar y cómo este abordaje no puede prescindir del análisis de la relación que se establece entre individuo y sociedad. Relación que incluiría la intervención de restricciones propias de las interacciones sociales en las que los individuos se apropian de los conocimientos producidos colectivamente por su grupo social.

Pensamos que visitar a Egan desde las consideraciones propuestas en este trabajo permitirá reconsiderar las particularidades del conocimiento histórico escolar y desde allí indagar futuras intervenciones educativas. Esto último podría llegar a ser relevante para pensar las dificultades del cambio conceptual en la enseñanza de la Historia (Carretero, Castorina y Levinas, 2013), complejizando el problema de la comprensión histórica, ya que permite introducir representaciones colectivas en el proceso (Castorina, Barreiro y Carreño, 2014). Como se ha visto, el foco de nuestra propuesta no se hace en los relatos en sí mismos, sino en el trasfondo que los legitima, que se transmite e incide en la comprensión de los mismos. En este punto, creemos que este trabajo abre un diálogo con quienes se han preguntado por la comprensión del conocimiento histórico aceptando la especificidad del conocimiento social (Castorina, 2014).

Se presenta, entonces, el desafío de explicar cuáles serían los mecanismos que operarían en la comprensión y posterior desarrollo del conocimiento histórico. Un enfoque desde la posición constructivista crítica que hemos sostenido constituye un desafío a la psicología del desarrollo. Esta deberá entrar en genuina colaboración con otras disciplinas para reflexionar sobre el diseño de programas de investigación que recuperen el carácter dialéctico para el estudio y comprensión de la formación de conocimientos históricos (Castorina, 2014).

NOTAS

¹ Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es becario doctoral en el proyecto PICT 2012-1594 «Representación y cambio de las concepciones y narrativas históricas sobre la nación», dirigido por Mario Carretero y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Argentina).

² Doctor en Educación por la Universidad Federal do Río Grande do Sul (Brasil). Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA) e investigador principal del Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHONEN, S. (2001). Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusion—or inclusion? *Journal of Curriculum Studies*, 33(2), 179-194.

ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, C. (2011). *Historia: la Argentina contemporánea: 1852-1999* (1.ª ed.). Buenos Aires: Aique.

BAR-TAL, D. y HALPERIN, E. (2009). Overcoming psychological barriers to peace process: The influence of beliefs about losses. En: MIKULINCER, M. y SHAVER, P. R. (coord.). *Prosocial motives, emotions and behaviors: The better angels of our nature* (pp. 431-448). Washington, DC: American Psychological Association Press.

BARREIRO, A. y CASTORINA, J. A. (2016). Nothingness as the dark side of social representations. En: BANG, J. y WINTHER-LINDQVIST, D. A. (coord.). *Nothingness and its importance in psychology: theorizing presence of absence* (pp. 69-88). Nueva Jersey: Transaction publishers.

BARTON, K. (2010). Investigación sobre la idea de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.

BRUNER, J. (1986). *Actual minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad*. Buenos Aires: Paidós.

CARRETERO, M. (2012). Representación y aprendizaje de narrativas históricas. En: CARRETERO, M. y CASTORINA, J. A. (coord.). *Desarrollo cognitivo y educación (II). Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 221-242). Buenos Aires: Paidós.

CARRETERO, M., CASTORINA, J. A. y LEVINAS, L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. En: VOSNIADOU, S. (coord.). *International handbook of research in conceptual change* (2.ª ed., pp. 269-287). Nueva York: Routledge.

CARRETERO, M. y GONZÁLEZ, M. F. (2008). Aquí vemos a Colón llegando a «América». *Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. Cultura y Educación*, 20(2), 217-227.

CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.

CARRETERO, M. y LÓPEZ, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y alfabetización Histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 79-93.

CASTORINA, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En: CASTORINA, J. A. (ed.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTORINA, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En: CASTORINA, J. A. y BARREIRO, A. (coord.). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 35-52). Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTORINA, J. A., BARREIRO, A. y CARREÑO, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En: CARRETERO, M. y CASTORINA, J. A. (coord.). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades* (pp. 131-152). Buenos Aires: Paidós.

CASTORINA, J. A., BARREIRO, A., HORN, A., CARREÑO, L., LOMBARDO, E. y KARABELNICOFF, D. (2010). La categoría de restricción en la psicología del desarrollo: revisión de un concepto. En: CASTORINA, J. A. (coord.). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teorías* (pp. 237-255). Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTORINA, J. A. y FAIGENBAUM, G. (2002). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory & Psychology*, 12(3), 315-334.

CONGRESO NACIONAL ARGENTINO (1878). *Diario de sesiones de la Cámara de Diputados* (vol. I). Buenos Aires: Congreso Nacional.

EGAN, K. (1983). Accumulating History. *History and Theory*, 22(4), 66-80.

EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

EGAN, K. (1994). *Fantasía e imaginación: Su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.

EGAN, K. (1997). *La Mente educada*. Barcelona: Paidós.

HALLAM, N. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review*, 19, 183-202.

JEDLOWSKI, P. (1997). «Collective Memories». *Proceedings. Small-group meeting on collective memory: Theoretical methodological and practical issues*. Bari: EAESP.

- LOIS, C. (2012). «La patria es una e indivisible». Los modos de narrar la historia territorial de la Argentina. *Terra Brasilis (Nova Série)*, 1. Doi: 10.4000/terrabrasilis.138
- LORENZ, C. (2015). *Entre filosofía e historia*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- NOVARO, G. (2003). «Indios», «Aborígenes» y «Pueblos originarios» sobre el cambio de los conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 199-219.
- VERTON, W. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts and methodology. En: DAMON, W. y LERNER, R. M. (coord.). *Handbook of child psychology* (6.ª ed., pp. 18-88). Nueva York: Wiley.
- PEEL, F. (1971). *The nature of adolescent judgement*. Londres: Staples Press.
- PEREIRA DE SÁ, C. y VALA, J. (2000). Representaciones sociales del pasado. Los «Descubrimientos» de América y de Brasil. En: ROSA RIVERO, A., BELLELI, G. y BAKHURST, D. (coord.). *Memoria colectiva e identidad nacional* (pp. 429-450). Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- RATNER, C. (2012). *Macro cultural psychology. A political philosophy of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- RETZ, T. (2015). At the interface: academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of curriculum studies*. Doi: 10.1080/00220272.2015.1114151
- ROSA RIVERO, A., BLANCO, F., TRAVIESO, D. y HUERTAS, J. A. (2000). Imaginando historias de España en el tiempo de unas elecciones generales. En: ROSA RIVERO, A., BELLELI, G. y BAKHURST, D. (coord.). *Memoria colectiva e identidad nacional* (pp. 349-384). Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- RÜSEN, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. En: FÜSSMANN, K., GRÜTTER, H. T. y RÜSEN, J. (coord.). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-23). Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau. [Traducción al castellano de Costa Sánchez, F. y Schumacher, I. (2009). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. *Culturalhistórica*.] Recuperado de http://www.culturalhistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf (Consulta, 10 de junio de 2016).
- RÜSEN, J. (2009). Intercultural humanism: How to do the humanities in the age of globalization. *Taiwan Journal of East Asian Studies*, 6(2), 1-23.
- SARTI, M. y BARREIRO, A. (2014). Juicios morales y memoria colectiva: narrativa de jóvenes sobre la «Conquista del Desierto». En: CASTORINA, J. A. y BARREIRO, A. (coord.). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 141-156). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SEIXAS, P. (2012). Indigenous historical consciousness: An oxymoron or a dialogue? En: CARRETERO, M., ASECIO, M. y RODRÍGUEZ-MONEO, M. (coord.). *History education and the construction of national identities* (pp. 125-138). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- SHEMILT, D. (1987). El proyecto «historia 13-16» del Schools Council. Pasado, presente y futuro. En: AA.VV. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales. Hacia un currículum integrado* (pp. 173-208). Madrid: Maral.
- SLEEPER, M. (1975). A developmental framework for history education in adolescence. *School Review*, 84, 91-107.
- TORRE, C. (2011). *El Otro Desierto de la Nación Argentina. Antología de narrativa expedicionaria*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- TULVISTE, P. y WERTSCH, J. (1994). Official and unofficial histories: the case of Estonia. *Journal of Narrative and Life History*, 4(4), 311-329.
- VAN SLEDRIGHT, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146.