

Educación  
FLACSO ARGENTINA  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
propuesta@flacso.org.ar  
ISSN 1995- 7785  
ARGENTINA

Propuesta  
**Educativa**  
**39**

---

**2013**

**“La Construcción del conocimiento histórico”, por Mario Carretero,  
José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen y Alicia Barreiro,  
Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol 1 – Págs 13 a 23**

---

# La Construcción del conocimiento histórico<sup>1</sup>

MARIO CARRETERO\*  
JOSÉ ANTONIO CASTORINA\*\*  
MARÍA SARTI\*\*\*  
FLOOR VAN ALPHEN\*\*\*\*  
ALICIA BARREIRO\*\*\*\*\*

## Comprensión y aprendizaje de la historia

Cuatro décadas de investigación en el campo de las Ciencias de la Educación, y más específicamente en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de la historia permiten sostener que pensar históricamente es, en sí mismo, contraintuitivo (Castorina & et al, 2007; Lee, 2005; Voss y Carretero, 2000; Wineburg, 2001). Una de las razones reside en que entender la historia requiere de la comprensión de conceptos y procesos que no tienen su correlato en el presente. Sus dimensiones no pueden ser experimentadas directamente (como si sucede por ejemplo, con el conocimiento físico), y necesariamente deben ser inferidas. A ello se suma que los conceptos sociales e históricos poseen una naturaleza mayormente compleja de

lo que en verdad se sostiene en numerosos ámbitos, incluso en el de la enseñanza.

En este sentido, a menudo la historia es valorada como conocimiento de sentido común, presente en la vida cotidiana. En historia escolar, las personas aprenden sobre “presidentes”, “revoluciones”, “constituciones”, “independencias”, y, por ejemplo, aunque no hayan vivido personalmente un proceso independentista pueden pensar fácilmente en las acciones que llevan a la independencia de una nación como variantes del proceso que llevo a la independencia de la nación propia. Ahora bien, en realidad el aprendizaje significativo de la historia implica retos similares a aprender física u otros contenidos científicos o académicos, ya que ambos requieren que los alumnos superen sus

## Artículos

13

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

\* Dr. en Psicología, Universidad Complutense de Madrid; Catedrático de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid; Investigador Principal de FLACSO Argentina. Dirige la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO-UAM. Email: mario.carretero@uam.es

\*\* Dr. en Educación, Universidad Federal do Rio Grande do Sul; Mg. en Filosofía, Sociedad Argentina de Análisis Filosófico; Prof. de Filosofía, Universidad de La Plata. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Profesor Consulto de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Email: ctono@fibertel.com.ar



\*\*\* Lic. en Psicología, Universidad de Buenos Aires; Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Doctoranda, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral de la Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica; Docente en Psicología y Epistemología Genética I, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. E-mail: mariasarti@hotmail.com

\*\*\*\* Mg. en Psicología y Mg. en Filosofía; Universidad de Ámsterdam; Doctoranda. Becaria doctoral del Consejo nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Docente ayudante en la Maestría de Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Prof. adjunta en la Facultad de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. E-mail: floorvanalphen@yahoo.com

\*\*\*\*\* Dra. en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Mg. en Psicología Educacional y Lic en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del CONICET; Jefa de Trabajos Prácticos en Psicología y Epistemología Genética I, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires; Docente de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO-UAM. Email: avbarreiro@gmail.com

concepciones de sentido común. De acuerdo con investigaciones recientes, la capacidad de entender conceptos históricos avanza junto con el desarrollo del pensamiento conceptual más general (Barton, 2008; Limon, 2002). El desarrollo conceptual se refiere tanto al tipo de características o atributos con los que se definen los conceptos, como a las conexiones que se establecen entre ellos. El mismo progresa desde la comprensión de los conceptos a través de sus dimensiones más concretas, hasta la asignación de sus cualidades más abstractas. Los alumnos más jóvenes tienen un conocimiento más concreto de las instituciones y realidades sociales, considerando sólo las personas que encarnan diferentes roles institucionales. En este entendimiento ingenuo, la historia se compone de una sucesión de personas y acontecimientos conformándose en una estructura típicamente narrativa cuyos elementos conceptuales son muy simples. Luego, con el progreso del desarrollo conceptual, los estudiantes comienzan a comprender mejor los conceptos sociales e históricos, pero de una manera estática y aislada. Finalmente, se espera que, de manera gradual, lleguen a comprender la historia como una red conceptual cada vez más compleja en la que los diferentes elementos están interconectados y se definen dinámicamente por su relación con otros aspectos de esa realidad.

### Enseñanza de la historia

Diferentes investigadores han considerado la existencia de objetivos contrapuestos en la enseñanza de la historia en la escuela (Barton, 2008; Wineburg, 2001). La historia que se enseña en cualquier sistema escolar nacional atiende a dos objetivos diferentes: hacer que los estudiantes, por un lado, “*amen a su país*” (Nussbaum y Cohen, 2002) y, por otro, que “*entiendan su pasado*” (Seixas, 2004). Así, Carretero (2011) ha redefinido los objetivos de

la enseñanza escolar de la historia considerando las características y funciones de las raíces intelectuales del Romanticismo y de la Ilustración. Es decir, los primeros serían objetivos “románticos” y los segundos “ilustrados”. Sin duda, el surgimiento de los Estados-nación no puede ser plenamente comprendido sin las ideas románticas y su contexto intelectual (Hobsbawm, 1997). La idea de nación como un grupo étnico específico que se encuentra bajo un proceso de despertar, se constituye como una comunidad de destino bajo el ideal romántico. Así, los objetivos románticos de la enseñanza escolar de la historia, no se alejan de la función específicamente identitaria y se manifiestan a través de tres cuestiones centrales: la evaluación positiva del pasado del propio grupo social, y del presente de ese grupo, tanto en el ámbito local como nacional; la evaluación positiva de la historia política del país; y la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales. Como es sabido, este objetivo identitario general fue el único que tuvo la historia escolar en la Escuela desde su misma creación, entre los siglos XVIII y XIX.

Por otro lado, los objetivos “ilustrados” de la enseñanza de la historia –que no tienen más de cuatro décadas en numerosos países– se dirigen a formar ciudadanos reflexivos, capaces de participar de manera informada en sus respectivas sociedades. Eso incluye el posible ejercicio de la crítica, a través de una comprensión disciplinar y documentada de la historia como ciencia social. En su manifestación más actual, en diferentes países, los objetivos ilustrados se traducen en los siguientes: entender el pasado de una manera compleja; distinguir los diferentes períodos históricos y comprender la multi-causalidad histórica; relacionar el pasado con el presente y el futuro; y acercarse a la metodología utilizada por los historiadores.

Sin duda, surge la pregunta acerca de si es posible que la enseñanza

de la historia se constituya en base a estos dos tipos de objetivos simultáneamente: ¿se puede amar al propio país, y al mismo tiempo desarrollar una comprensión crítica de su funcionamiento?

Son varios los estudios (Carretero, Asensio y Rodríguez Moneo, 2012; Hammack, 2011) que indican la coexistencia de ambos objetivos en la enseñanza de la historia y la consecuente tensión irreductible en la mente de los estudiantes por esta doble función: la formación identitaria y la construcción del pensamiento histórico crítico y disciplinar. Los graves conflictos entre estos dos tipos de metas educativas son de esperar, especialmente en relación con las cuestiones del cambio conceptual (Castorina y Carretero, 2012). Esto se debe a que, como es bien sabido, el objetivo más importante de cualquier nación es el de mantener la identidad nacional de sus habitantes. Pero, en cambio, la comprensión del pasado histórico de una nación de una manera disciplinaria implica numerosos y dramáticos cambios conceptuales. Esta es, precisamente, la esencia del trabajo de los historiadores (Voss y Wiley, 2006) para producir mejores explicaciones causales basadas en interpretaciones teóricas más avanzadas y complejas, debidamente sustentadas en la evidencia empírica.

Por otro lado, al mismo tiempo que se observan las posibles contradicciones implícitas entre los dos tipos de objetivos mencionados, puede comprobarse que las mismas se dan en contextos educativos que están siempre insertos en naciones específicas. Es más, la historia misma en cuanto disciplina académica se ha constituido como tal con el fin de legitimar el pasado constitutivo de las naciones (Berger, 2012). Asimismo, con respecto a la historia escolar, en la inmensa mayoría de los países, generalmente más de la mitad de sus contenidos versan sobre el pasado nacional. Ahora bien, todo ello coincide con el cambio sustancial que se ha venido dando en torno al

concepto de nación tanto en la historiografía como en la ciencia política, durante las últimas décadas.

Por estas razones, resulta esencial estudiar cómo los estudiantes de diferentes edades y cursos educativos entienden el concepto de “nación” en el marco de las representaciones históricas acerca de sus naciones.

### La centralidad del concepto de “nación”

El estudio de la representación histórica de la nación y su posible proceso de cambio, contribuye a la comprensión no sólo del concepto de nación en sí mismo, sino de la mayoría de los conceptos históricos precisamente porque, como muchos otros, se imparten dentro y fuera de la escuela. En el ámbito formal, la historia nacional posee un espacio mucho mayor en los currículos de historia que los contenidos que refieren a la historia “universal”.

En la historiografía, es posible distinguir dos grandes enfoques aplicados al estudio del concepto de nación. Nos referimos a ellos como “romántico” y “disciplinario”. Por un lado, el enfoque romántico, también conocido como perennialista, es característico de la historiografía durante los siglos XVIII y XIX. En este enfoque, la nación se entiende como una realidad natural y, por tanto, el sentimiento nacional es espontáneo e innato. A su vez, supone que las identidades nacionales son permanentes, con raíces en el pasado más remoto (Smith, 2002); las naciones han existido “para siempre” como han relatado algunos estudiantes que entrevistamos (Carretero y Kriger, 2011; López, Carretero y Rodríguez Moneo, 2012).

Por otro lado, a mediados del siglo XX, se comenzó a desarrollar el enfoque conocido como disciplinar o instrumentalista, dominante en la historiografía contemporánea. Las identidades nacionales comenzaron

a ser consideradas como invenciones artificiales dirigidas por intereses políticos (Gellner, 1978). Hoy en día, son muy pocos los historiadores que ponen en duda que la nación es una construcción moderna, producto de las condiciones que surgieron después de la Ilustración, luego de las revoluciones americanas y de la Revolución Francesa (Álvarez Junco, 2011; Hobsbawm, 1997; Smith, 2002).

La Tabla 1 organiza las principales características de cada uno de ellos

**Tabla 1. Características de los enfoques “Romántico” y “Disciplinario” de los enfoques historiográficos sobre el concepto de Nación.**

| Enfoque Romántico   | Enfoque Disciplinario   |
|---|---|
| La nación es una realidad natural   | La nación es producto de una construcción social e histórica.             |
| La nación es una entidad inmutable  | La nación es una entidad cambiante.                                       |
| La nación tiene un origen antiguo que está situado, a menudo, en la antigüedad.   | El surgimiento de las naciones se produjo a mediados del siglo XIX.       |
| Una nación se fundamenta en componentes territoriales, culturales e históricos pre-modernos que poseen un carácter atemporal e inmutable. | Una nación se fundamenta en componentes modernos: políticos y económicos. |
| La identidad nacional es una entidad natural, transmitida a través de un pasado remoto.   | La identidad nacional es una entidad construida a mediados del siglo XIX. |
| La Nación crea el Estado.   | El Estado crea la Nación.   |

En el campo de los estudios historiográficos actuales, el concepto de nación es entendido como una construcción social moderna, de carácter abstracto y multidimensional. Sin embargo, con frecuencia las narrativas nacionales presentes en la enseñanza de la historia reflejan una concepción romántica y esencialista de la nación (Carretero y López, 2010a). Tanto los teóricos políticos (Balibar, 1991) como los historiadores (Braudel, 1998) consideran que la historia ha sido presentada tradicionalmente en forma de una narrativa que crea una continuidad nacional que comienza en el pasado

remoto. Esto también ha sido confirmado por el análisis de los investigadores de la enseñanza de la historia (Hallden, 1998). Quizás haya contribuido, como sugieren numerosos autores, que el enfoque romántico del concepto de nación crea una ilusión dual, crucial para el análisis del proceso de cambio conceptual de los conceptos históricos. A pesar de que prácticamente ningún historiador actual pone en duda el carácter construido de la nación y el énfasis en construir un sentimiento nacionalista, las personas todavía se apasionan cuando se ve involucrada su nación, anclando su identidad en ella de forma cuasi natural. Esta ilusión sería la fuente de lo que Billig (1995), desde la Psicología Social, ha considerado “nacionalismo banal”. En este sentido, una de las hipótesis

de nuestro trabajo precisamente es que este nacionalismo banal podría tener el efecto de dificultar el cambio conceptual en el campo de la historia tal como se pone de manifiesto en el análisis de las narrativas que se presentan a continuación.

### La construcción de narrativas históricas

El pensamiento narrativo es una forma generalizada de comprender la realidad social e histórica, lo que hace que su análisis sea de gran im-

portancia en el campo de la historia (Straub, 2005; Rusen, 2005). De esta manera, las personas interpretan sus comportamientos, y los de los demás, a través de una narrativa. Varios autores de la filosofía de la historia (por ejemplo, Ricoeur, 1990) han hecho hincapié en que las narraciones son una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la historia, a pesar de que su estructura y su lógica explicativa en tanto ciencia social, no siempre se ajustan a la estructura narrativa psicológica convencional. En el ámbito educativo frecuentemente es posible identificar dos tipos de narrativas: las individuales y las nacionales (Barton & Levstik, 2004; VanSledright, 2008). Alridge (2006) en un análisis exhaustivo de los libros de texto estadounidenses, reveló que las narrativas sobre los “grandes” hombres y eventos que guiaron a Estados Unidos hacia un ideal de progreso y civilización, aún siguen siendo la forma prototípica en la que se difunde el conocimiento histórico. Lo central en estas narrativas individuales es la vida personal de los personajes históricos relevantes, en comparación con las narrativas centradas en entidades abstractas, como por ejemplo las naciones, los sistemas económicos, el cambio social, las civilizaciones, y otros conceptos más abstractos e impersonales.

Sin embargo, aunque las narrativas individuales son muy atractivas y fáciles de entender por los estudiantes, suelen producir ciertos sesgos que dificultan el desarrollo del pensamiento histórico propiamente dicho: carecen de explicaciones causales de carácter estructural en base a factores sociales, políticos o económicos; ignoran el impacto que produce la acción colectiva; y propagan la idea errónea de que los procesos de cambio pueden ser identificados con actos deliberados realizados por individuos aislados (Barton, 1996).

Otro tipo de relato que es posible identificar tanto en el ámbito de la educación como en la vida cotidiana

es la narrativa nacional (Carretero et al, 2012; Symcox y Wilschut, 2009) presente en las escuelas de casi todos los países (Barton & McCully, 2005; Carretero, 2011). Como se mencionó anteriormente, este tipo de relato nace con el objetivo que la enseñanza de la historia tenía hacia finales del siglo XIX: servir a la función de consolidación de la identidad nacional y a la construcción de los Estados-nación (Grever y Stuurman, 2008). Este tipo de narrativas influye sustancialmente en la forma en que los estudiantes entienden y analizan la información sobre el pasado. El sesgo que pueden producir en la comprensión histórica de los estudiantes se manifiesta en la dificultad en considerar el punto de vista de otra nación, o la perspectiva de los grupos no dominantes. Esto interfiere con el desarrollo del pensamiento histórico, debido a que la capacidad de tener en cuenta las diferentes versiones de la historia es un componente fundamental de la alfabetización histórica. Las narrativas nacionales que se reproducen en el aula rara vez explican los conflictos entre interpretaciones, la mayoría reproduce la versión oficial de la historia nacional casi sin matices. Así, los estudiantes tienden a aproximarse a la historia entendiéndola como algo cerrado, único y verdadero (VanSledright, 2008).

### Características de las narrativas históricas escolares

En estudios previos (Carretero y Bermúdez, 2012; Carretero, Castorina y Levinas, 2013) hemos presentado un análisis teórico de los procesos interactivos de producción-apropiación de los relatos históricos escolares. Por un lado, los procesos de producción de las narrativas históricas se sostienen mediante artefactos culturales como son los manuales escolares de historia. Por otro lado, los procesos de apropiación incluyen la manera en que los estudiantes y las personas incorporan y pueden llegar a dar significado a los corres-

pondientes contenidos que ya se han producido. Si bien las narrativas históricas producidas y apropiadas no comparten exactamente las mismas características y elementos, se espera que haya algún tipo de interacción significativa entre ambas. En este sentido, ha habido amplios trabajos dirigidos a explorar las narrativas maestras de los estudiantes y su correspondiente significación cultural y educativa (Wertsch y Rozin, 2000), como también otros interesados en el análisis comparativo de los textos de historia de diferentes naciones, en su mayoría de América Latina (Carretero, Jacott y López Manjón, 2002, Carretero y González, 2008).

Nuestra propuesta establece y distingue seis características comunes a las grandes narrativas históricas en su relación con el concepto de nación. El propósito de distinguir diferentes características tiene que ver con la necesidad, en nuestra opinión, de aportar mayor precisión analítica a este campo de estudio. Es decir, creemos que la investigación realizada hasta la fecha ha sido muy valiosa al establecer la función de dichas narrativas pero es preciso conocer con más detalle cómo se cumple dicha función con respecto a diferentes ámbitos de las representaciones históricas de los alumnos y de los ciudadanos en general. Así, al distinguir entre seis aspectos diferentes, aunque relacionados, de las narrativas maestras, creemos que generamos un esquema de análisis que puede ser de utilidad tanto en el ámbito empírico como teórico. A continuación se describen las seis características citadas.

1. Establecimiento del sujeto histórico mediante una operación lógica de exclusión-inclusión: mediante esta representación se instala una categorización “inventada” en términos de dos grupos enfrentados: “nosotros y ellos”. Así, cualquier aspecto positivo será asignado, casi siempre, al grupo del “nosotros” nacional; mientras que cualquier aspecto crítico o negativo

será atribuido al “ellos” (Todorov, 1998). Dicha operación lógica determina la voz principal de la narrativa histórica.

2. Procesos de identificación cognitiva y anclaje afectivo: Es muy probable que esta característica emocional –presente por ejemplo en rituales patrióticos tan frecuentes en la escuela– facilite, a una edad muy temprana, la formación del concepto de nación, a través de un proceso de identificación y no mediante la comprensión cognitiva racional del concepto. La evidencia de los estudios en desarrollo cognitivo (Barrett & Buchanan-Barrow, 2005) ha mostrado que la distinción “nosotros-ellos” es dominada por los niños pequeños de entre 6 y 8 años de edad. Paradójicamente, a esa edad no pueden distinguir conceptualmente con claridad la diferencia entre, por ejemplo, las regiones o ciudades.
3. Los personajes y los motivos históricos aparecen frecuentemente como míticos y heroicos, en vez de cómo caracteres historiográficos: En los mitos y en las figuras míticas no hay restricciones de tiempo, en cambio en la producción historiográfica se introduce el tiempo y los límites temporales. Esta particularidad de las narrativas historiográficas es difícil de comprender por los estudiantes más jóvenes y en algunos casos incluso por los de más edad o adultos (Barton & Levstik, 1996; Carretero, Asensio y Pozo, 1991).
4. Simplificación de los procesos históricos en términos casi exclusivos de búsqueda de libertad y territorio: En numerosas narrativas de los estudiantes suele aparecer sólo la intención de un grupo de personas de dejar de ser oprimidas y dominadas, y el interés por la obtención de un territorio específico. Son varios los autores que han estudiado las narrativas históricas de los estudiantes acerca del proceso independentista de su

propio país y han mostrado que las mismas enfatizan que el punto de partida en la construcción de una nueva comunidad siempre fue la búsqueda de libertad (Barton & Levstik, 2004). Este tipo de comprensión se compone de conceptos históricos muy concretos y personalistas (Hallden, 1998) que muchas veces dejan fuera del relato el carácter construido e histórico de los procesos pasados, por ejemplo cuando consideran el territorio de antaño igual al territorio actual.

5. Las narrativas escolares suponen orientaciones morales básicas: La dimensión moral en las narrativas maestras proporciona una legitimación tautológica de los actos que llevó a cabo la comunidad nacional propia para, por ejemplo, obtener un territorio específico. Lógicamente, los actos de violencia y las decisiones políticas implicadas para lograr el objetivo quedan legitimados por el supuesto de un derecho esencialista y a priori sobre un determinado territorio.
6. Una concepción romántica y esencialista del concepto de nación y de los ciudadanos: Implica el supuesto de que la nación y los ciudadanos son entidades políticas preexistentes, con una especie de naturaleza eterna y “ontológica”. Como se puede observar, esta característica tiene una fuerte relación con los cinco anteriores, acorde con la coherencia general de la narrativa.

### ¿Conquista o Reconquista?

Nuestras investigaciones han utilizado tareas relacionadas con la fundación de la nación y conceptos históricos nacionales, particularmente en relación al pasado de España y Argentina. Sin embargo, estos temas de investigación tienen claras similitudes en otras partes del mun-

do. Vamos a presentar algunos de los principales hallazgos acerca de cómo los alumnos de clase media (entre 12 y 16 años) y los estudiantes universitarios que participaron en nuestros estudios, emplean el concepto de nación en su narrativa. Algunos de sus usos están relacionados con las seis características mencionadas anteriormente, pero no presentaremos un análisis empírico detallado de todas las características, ya que se puede encontrar en otro lugar (Carretero & González, 2012; Carretero & Kriger, 2011, Carretero, López & Rodríguez Moneo, 2012; López, Carretero & Rodríguez Moneo, 2012).

Específicamente, hemos realizado entrevistas semi-estructuradas individuales acerca de la “Reconquista” española. Como es sabido, suele denominarse así a un proceso histórico que abarcó un período de casi 800 años durante los cuales varios reinos cristianos llevaron a cabo una serie de combates en la península Ibérica contra los reinos islámicos. Así, la llamada “Reconquista” comienza en el año 718 y culmina en 1492 con la expulsión de los árabes de la península. Es decir, se supone que desde el 711 hasta el 718, una vez que los árabes conquistan la casi totalidad de la península ibérica, los habitantes de los reinos conquistados huyen al norte del país y desde allí inician la Reconquista. De hecho, así fue interpretado tradicionalmente por la historiografía española desde el siglo XIX y de esta manera llegó a la historia escolar y la cultura histórica de la ciudadanía en general. Es más, encontramos esta visión en la historiografía latinoamericana y en toda la historia escolar de América.

Sin embargo, los trabajos recientes sobre todo de Ríos Saloma (2005) muestran que la idea de “Reconquista” es más bien una creación o invención, en el sentido de Hobsbawm (1997), de los historiadores nacionales españoles del XIX. Es decir, según documenta exhaustivamente este autor, esa noción apenas existe antes de la creación de una narrativa

maestra que legitimara el estado-nación moderno español, que comienza después de la invasión napoleónica (Álvarez Junco, 2011). Así, el concepto de “Reconquista”, que se inserta a su vez en una determinada narrativa de “recuperación de algo propio”, se convirtió en una “tradicción” que lo convertía en una gesta nacional, legitimando la monarquía y construyendo una de las bases fundacionales de la identidad nacional española.

De hecho, es cierto que los árabes dominaron la Península Ibérica desde su llegada en el año 711 a través de su victoria sobre los visigodos que para entonces gobernaban, pero no parece nada seguro ni legítimo sostener que dichos visigodos fueran los antecesores directos de los españoles del siglo XIX. De hecho, había en ese momento en la península ibérica varios reinos no unificados y que no poseían el control de toda la península. Por otro lado, fuera de cualquier consideración de sentido común que sostendría que 800 años es un tiempo demasiado largo para cualquier recuperación de territorio, desde el análisis historiográfico contemporáneo España, como nación en un sentido genérico, no existió hasta el siglo XVII, y como Estado-nación tampoco existirá hasta el siglo XIX (Álvarez Junco, 2011).

Es importante mencionar que en términos de la historia escolar, el concepto de la “Reconquista” no desaparece en los textos españoles hasta hace 30 años. Sin embargo, esta noción ha tenido, y sigue teniendo, una fuerte presencia en la cultura histórica cotidiana de los españoles, y también de los ciudadanos latinoamericanos. Es importante entonces resaltar, como hemos desarrollado más extensamente en Carretero, Castorina y Levinas (2013) que las investigaciones que se describen a continuación parten de un cambio conceptual –en este caso concreto sobre el proceso de Reconquista– que se produce en la propia historiografía, a partir de los enfoques recientes mencionados sobre

el concepto mismo de nación (véase Tabla 1).

Nuestro trabajo empírico tuvo como objetivo principal descubrir en qué medida los participantes se representaban el proceso de la “Reconquista”, y para ello necesitábamos investigar si los participantes utilizan términos nacionales románticos, propios de la historiografía del siglo XIX – que interpretan el proceso como una reconquista del territorio nacional – o si, por el contrario, se des-nacionalizó el proceso histórico evitando connotaciones de “Reconquista” o de recuperación y presentándolo en términos de conquistas (véase Carretero, López y Rodríguez-Moneo, 2012, y López, Carretero & Rodríguez-Moneo, 2012, para más detalles sobre el trabajo empírico).

Acorde con las características presentadas hasta aquí, expondremos un ejemplo que resulta esclarecedor para comprender la presencia de una concepción esencialista de la nación y de los ciudadanos. Es sorprendente si consideramos que ni España ni los españoles existían antes de, al menos, el siglo XVI, como se ha indicado anteriormente:

*“Cuando pienso en ello, los árabes llegaron a la península desde sur ... comenzaron a subir todo el camino hacia arriba y los españoles comenzamos a retirarnos (...) y luego España, ganó fuerza ... y bueno, la típica historia de El Cid...”*  
(Pedro, 21 años).

La presencia de un concepto de nación y de ciudadanos de tipo esencialista, correlaciona con una narrativa que expresa una identificación explícita, por parte de los participantes del estudio, con el grupo protagonista de la “Reconquista” manifestada a través del uso de la primera persona del plural. Sin dudas, este tipo de identificación posee una naturaleza romántica y esencialista en sí misma, principalmente porque reconoce a una nacionalidad común o bien una continuidad entre los protagonis-

tas históricos y los participantes del estudio. Es decir, se observa un supuesto de identidad nacional atemporal (véase Tabla 1). Obsérvese que precisamente “El Cid”, Rodrigo Díaz de Vivar, fue en realidad un personaje feudal fronterizo que jugó un papel político según las conveniencias de cada momento, como era habitual en un territorio en el que existían frecuentes pugnas limítrofes. Probablemente en la narrativa de este participante aparece como una figura cuasi mítica y heroica que representa el prototipo de la “nacionalidad española”, porque es parte del imaginario cultural español, es decir, de la narrativa maestra nacional, aunque historiográficamente la visión que puede obtenerse de este personaje sea muy diferente. Es decir, este caso sería un ejemplo muy representativo de cómo en los casos de los que se ocupa nuestra tercera característica, se han impuesto los “objetivos románticos” frente a los “ilustrados”. Dicho de otro modo, se trata de la representación identitaria de la historia frente a la disciplinar.

Por otro lado, el carácter heroico en los procesos históricos nacionales resulta sumamente importante si se considera a la luz de la comprensión del tiempo histórico. El siguiente fragmento pertenece a un participante que claramente no hace uso de ninguna de las categorías del tiempo histórico. Como es fácil deducir, si “nosotros” los ciudadanos actuales estábamos presentes en el proceso de la “Reconquista”, no hay manera de comprender la distinción histórica fundamental entre el pasado y la actualidad.

*“Bueno, terminó en el 92, ¿no? 1492 es cuando nosotros los sacamos de Granada, de eso estoy muy seguro... (...) La batalla de las Navas de Tolosa fue una batalla de gran importancia en la que triunfamos sobre ellos. Ellos no entregaban las tierras y, al final, cuando sólo conservaban Granada, los expulsamos, en 1492”*  
(Ramón, 21 años).

Asimismo, la gran mayoría de los

participantes sostuvieron que los procesos históricos posteriores al 718 que se sucedieron entre los musulmanes y las conquistas cristianas fueron motivo de la pérdida y recuperación del territorio nacional (característica 4). Es decir, esta narrativa presupone un territorio que preexiste a su proceso de constitución. Esta visión romántica sigue vigente y se mantiene mediante narrativas que funcionan como un intento de dar sentido al proceso analizado. No cabe duda de que en esta dimensión, lo relevante es tener en cuenta la existencia de intereses nacionalistas que implican la construcción de ciertos sentidos que sesgan el análisis historiográfico, propiamente dicho. Presentamos un fragmento de entrevista como ejemplo claro de una narrativa acerca de la recuperación de un territorio nacional:

*“Los árabes invaden un territorio que no es suyo. Durante más de siete siglos siguen tratando de conquistar lo que es todo el territorio español. Y los españoles.... lo reconquistaron de nuevo para que sea una vez más suyo cuando en realidad era, en esencia, su territorio antes que los árabes entraran”* (Juan, 25 años).

### La Independencia en la mente de los alumnos

Por su lado, los estudios realizados en Argentina consistieron en pedir a los participantes con edades entre 12 y 18 años, de clase media, y de escuelas públicas, y a un grupo de adultos, que narraran el proceso de Independencia del país. Se utilizó una imagen a color sobre la Revolución de Mayo de 1810, común en los libros de historia, museos y otros espacios culturales dedicados a la memoria colectiva. Como es sabido, dicho proceso histórico tuvo lugar en Buenos Aires que en ese entonces era territorio español, y representa el primer acto de demanda de una mayor autonomía política con respecto a la metrópoli. Es oportu-

no indicar que este acontecimiento es análogo a la narrativa histórica del Boston Tea Party<sup>2</sup> en los Estados Unidos y suele tener muchas otras semejanzas con eventos políticos precursores de las independencias de los países de Latinoamérica. Es decir, la estructura argumental de casi todas las narrativas históricas de la región suele tener un evento “precursor” y otro de decisión formal, que en Argentina sería el 9 de Julio de 1816. Por otro lado, la importancia e influencia actual del movimiento político “Boston Tea Party” en la sociedad norteamericana proporciona una idea de la enorme y profunda influencia que pueden llegar a tener las metáforas políticas basadas en el pasado.

Además de la narrativa general, se pidió a los participantes que respondieran acerca de las siguientes preguntas específicas:

- a) si las personas presentes en la imagen eran argentinos,
- b) si fueran argentinos, si lo eran como los argentinos del presente y
- c) si se sentían argentinos de la misma manera como se sienten los argentinos del presente.

Estas tres preguntas pretendían explorar detalladamente la forma que adquiere la característica seis expuesta anteriormente: un concepto romántico y esencialista de la nación y los ciudadanos (véanse detalles en Carretero & González, 2008 y 2012).

Es importante destacar que las personas presentes en la imagen, participantes en el evento del 25 de Mayo de 1810, no eran propiamente argentinos como tales, sino criollos rioplatenses. Por un lado, Argentina no existía todavía como nación -la independencia oficial tuvo lugar seis años más tarde, en 1816-, y por otro lado, el territorio que se convirtió en independiente de España resultó ser una unidad política muy diferente a la nación Argentina. Es bien sabido que dicho país, como un Estado-nación, similar al actual,

pero con un territorio claramente más pequeño, no existió hasta 50 años más tarde aproximadamente. Por otro lado, los conocidos trabajos de Chiaramonte indican que en Buenos Aires en 1810 no existía una representación cultural que se pudiera identificar con la identidad nacional argentina. Más bien podría hablarse de tres identidades diferenciadas: la española, la local y la americana (Chiaramonte, 2013). Como se puede suponer, la primera tenía que ver sobre todo con la élite administrativa, la segunda con los criollos de Buenos Aires, y la tercera con una visión genérica y continental de la identidad territorial.

Nuestros resultados indican que dos tercios de los participantes consideraron que las personas que aparecen en la imagen, eran argentinos. Este resultado indicaría que los participantes tienen un concepto esencialista de la nación y de los ciudadanos, expresado en la incompreensión del proceso histórico (véase característica 6). Como algunos de los participantes narraron, Argentina y los argentinos existieron “desde siempre”. De hecho, los participantes consideraron a los criollos como argentinos porque sostuvieron que Argentina y los argentinos “siempre existieron”. De esto se desprende que el proceso histórico de constituirse como miembro de un Estado-nación tiende a ser considerado como algo que está predeterminado y no como el resultado de diferentes influencias políticas, sociales y económicas.

Como explica Santiago:

*“No, no eran oficialmente argentinos, pero en realidad estaba en su espíritu, porque lo que querían era su territorio; ser independientes y lo que hicieron fue luchar por lo que era de ellos, y todo aquel que lucha por su territorio y por su país, merece ser argentino...”* (véase la influencia de la característica de tipo moral)  
*-Algunas personas piensan que no eran argentinos porque estaban dentro del territorio español, y Argen-*



*tina no existía aún, ¿qué te parece? "A pesar de que Argentina no existía en ese momento, creo que eran argentinos, porque desde el principio, se rebelaron contra el poder establecido... y se enfrentaron para ser independientes, y ser argentinos, y ellos querían ser argentinos... y si querían ser argentinos más que ser españoles... eran argentinos en la sangre"* (Santiago, 16 años).

Los resultados no mostraron casi ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, excepto en el caso de los adultos en los que hubo una presencia de rasgos más historiográficos y abstractos en cuanto al concepto de la nación.

Así, dos tercios de los participantes de 12, 14, 16 y 18 años de edad mostraron conceptos históricos esencialistas de la nación, como se puede ver en lo expresado por Santiago. Esto significa que no se ha producido cambio conceptual en estas edades, que podríamos esperar como un resultado del efecto combinado del desarrollo cognitivo y la experiencia de aprendizaje escolar. Esto es sin duda un resultado contundente, si se tiene en cuenta la diferencia de seis años entre nuestros participantes de distintas edades. Sin embargo, puede decirse que en cierto sentido no resulta tan sorprendente porque la investigación en el ámbito del cambio conceptual de ideas sobre contenidos de las ciencias experimentales también muestra ausencia de cambio en las llamadas "concepciones erróneas o alternativas" en la mente de los alumnos de diferentes cursos e incluso adultos. En nuestra opinión, las prácticas comunes y a menudo muy pasivas de la enseñanza de la historia estarían íntimamente y constitutivamente relacionadas con este resultado, pero esta cuestión será analizada más adelante.

En todo caso, creemos que es muy interesante prestar atención a la tensión que creemos se expresa en esta entrevista entre la compren-

sión "romántica" y la "disciplinar". Así, aunque el participante indica que "si querían ser argentinos más que ser españoles... eran argentinos en la sangre"; al mismo tiempo también afirma que "A pesar de que Argentina no existía en ese momento...", mostrando que sus categorías representacionales contienen no sólo elementos "románticos" sino también propiamente historiográficos, ya que entiende que la nación no es atemporal, aunque parece indicar un sentido esencialista de los ciudadanos. La investigación detallada de esta tensión nos ha llevado a posteriores estudios empíricos (véase Carretero y van Alphen, 2013) en los que hemos entrevistado a estudiantes de 13 y 16 años. En este caso, hemos encontrado unas diferencias significativas entre los dos grupos de edad. La representación que tienen los primeros de las características 1 (establecimiento del sujeto histórico), 3 (naturaleza-simplificación del evento histórico) y 6 (concepto de la nación), es significativamente más "romántica" que la de los segundos, si bien no hay diferencias entre ambos grupos en la característica 2 (identificación). En todo caso, aproximadamente la mitad de todas las narrativas de los dos grupos podían considerarse de carácter romántico. Es decir, comprobamos que sin duda la enseñanza de la historia tiene un efecto sobre el posible cambio conceptual, pero que todavía existe un amplio margen de mejora al respecto.

### Algunas implicaciones educativas

Las implicaciones de los avances en el campo de la investigación cognitiva para la enseñanza escolar suelen resultar más complicadas de lo que parece a primera vista. Sobre todo porque deben hacerse de forma precisa y teniendo siempre en cuenta la complejidad de los contextos y prácticas escolares. Asimismo, no cabe duda que si se toman tales recaudos, este tipo de investigación posee una importancia fun-

damental en la posible mejora de la enseñanza de la historia.

Por un lado, los resultados obtenidos en los diferentes estudios que hemos realizado dejan ver que las concepciones previas de los estudiantes son un foco al que tienen que apuntar las prácticas de enseñanza. El objetivo de las prácticas de enseñanza debe estar direccionado a modificar aquellas ideas previas, al menos para ciertos contextos, contribuyendo a su reformulación en dirección al saber a enseñar. En segundo lugar, la competencia cognitiva en cualquier área depende de una profunda base de conocimientos de hechos, entendidos y organizados en un marco conceptual específico según la disciplina pertinente.

Si el aprendizaje de la historia posee más complejidad que generar una narrativa simple y lineal sobre el pasado, como creemos que sugiere este tipo de investigaciones, no hay duda de que la enseñanza de historia en muchas escuelas de todo el mundo tiene que continuar en el camino de los cambios y reajustes en pos de los nuevas perspectivas y resultados. Pero esto no es algo que los estudios empíricos del aprendizaje y la comprensión pueden determinar por sí mismos. Es cierto que también están en juego las concepciones que cada sociedad tenga sobre los objetivos de la enseñanza de la historia. De hecho, en los últimos años se están intensificando los estudios sobre el aumento de las tensiones entre los responsables de las políticas educativas, los políticos mismos, y muchos ciudadanos que ven en la educación histórica un instrumento para reforzar el *status quo* actual - y aquellos que, en el desarrollo de comprensión más sofisticada de "pensar históricamente", ven el aprendizaje de historia como la adquisición de herramientas sumamente importantes para la comprensión crítica del funcionamiento del mundo. Si la historia es de hecho un acto intelectual contraintuitivo, como hemos intentado mostrar, es muy probable que estas cuestiones sigan generando bastante debate e investigaciones en los próximos

años, como de hecho puede verse, por ejemplo, en los debates sobre las “guerras de la historia” (Nakou & Barca, 2010; Taylor & Guyver, 2011)

y las críticas al “canon histórico occidental” (Grever & Stuurman, 2008), que se están dando en numerosos países.

Recibido el 5 de abril de 2013  
Aceptado 27 de mayo de 2013

## Bibliografía

- ALRIDGE, Derrick, “The limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr.,” in *Teachers College Record*, 108, 2006.
- ÁLVAREZ JUNCO, José, *Spanish Identity in the Age of Nations*, Manchester University Press, 2011.
- BALIBAR, Étienne, “The nation form: history and Ideology”, in WALLERSTEIN, Immanuel & BALIBAR, Étienne (Eds.), *Race, Nation, Class: ambiguous identities*, London, Verso, pp. 86-106, 1991.
- BARTON, Keith C., “Research on students’ ideas about History”, in LEVSTIK, Linda & THYSON, Cynthia A. (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Education*, NY, Taylor and Francis, 2008.
- BARTON, Keith C., “Narrative simplifications in elementary students historical thinking”, in BROPHY, Jere (ed.), *Advances in Research on Teaching: Teaching and Learning History* Greenwich, Connecticut, JAI Press, pp.51-83, 1996.
- BARTON, Keith C., & MCCULLY, Alan W., “History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary student’s ideas and perspectives”, in *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85-116, 2005.
- BARTON, Keith C., & LEVSTIK, Linda S., *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- BARTON, Keith C., & LEVSTIK, Linda S., “Back when god was around and everything’: Elementary students’ understanding of historical time”, in *American Educational Research Journal*, 33, pp. 419-54, 1996.
- BERGER, Stefan, “De-nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching”, in CARRETERO, Mario; ASENSIO, Mikel & RODRÍGUEZ MONEO, María (Eds.) *History education and the construction of national identities*, Charlotte, NC, Information Age Publishing, 2012.
- BILLIG, Michael, *Banal Nationalism*, London, Sage, 1995.
- BRAUDEL, Fernand, *The identity of France: vol.1. History and Environment*, London, Collins, 1998.
- CARRETERO, Mario, *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*, Charlotte, CT, Information Age Publishing, 2011.
- CARRETERO, Mario & VANALPHEN, Floor, “Do master narratives change among high school students? Analyzing national historical representations characteristics”, in *Cognition and Instruction*, 2013.
- CARRETERO, Mario, CASTORINA, José Antonio & LEVINAS, Marcelo Leonardo, “Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach”, in Vosniadou, Stella, *International Handbook of Research in Conceptual Change*, Second Ed., New York, Routledge, pp. 269-287, 2013.
- CARRETERO, Mario, ASENSIO, Michael & RODRIGUEZ MONEO, María (Eds.) *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte, CT, Information Age Publishing, 2012.
- CARRETERO, Mario, LÓPEZ, César y RODRÍGUEZ MONEO, María, “History education and the changing conceptions of nation”, in CARRETERO, Mario, ASENSIO, Michael y RODRÍGUEZ MONEO, María (Eds.) *History education and the construction of identities*, Charlotte CT, Information Age Publisher, 2012.
- CARRETERO, Mario & BERMÚDEZ, Ángela, “Constructing Histories”, in Valsiner, Jaan (ed.) *Oxford Handbook of Culture and Psychology*, Oxford, Oxford University Press, pp. 625-646, 2012.
- CARRETERO, Mario, LOPEZ, César, GONZALEZ, María Fernanda y RODRIGUEZ MONEO, María, “Students historical narratives and concepts about the nation”, en CARRETERO, Mario; ASENSIO, Michael y RODRIGUEZMONEO, María (Comps.) *History education and the construction of national identities*, Charlotte, NC, Information Age Publishing, pp. 153-170, 2012.
- CARRETERO, Mario & KRIGER, Miriam, “Historical Representations and Conflicts about Indigenous People as National Identities”, in *Culture and Psychology*, 17, 2, pp. 177-195, 2011.
- CARRETERO, Mario & LOPEZ, César, “The Narrative Mediation on Historical Remembering”, in SALVATORE, Sergio y VALSINER, Jaan (eds.) *The Yearbook of Idiographic Science. Memories and narratives in context*, Volume 2, Firera Pub, 2010.

- CARRETERO, Mario & GONZÁLEZ, María Fernanda, "Aquí vemos a Colón llegando a América". Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas", en *Cultura y Educación*, 20 (2), pp. 217-227, 2008.
- CARRETERO, Mario; ASENSIO, Michael & POZO, Juan Ignacio, "Cognitive development, historical time representation and causal explanations in adolescence", in CARRETERO, Mario; POPE, Maureen; SIMONS, Robert-Jan & POZO, Juan Ignacio (eds.) *Learning and Instruction. Vol.III. European Research in an International Context*, Oxford, Pergamon Press, pp. 27-48, 1991.
- CASTORINA, José Antonio; BARREIRO, A.; CLEMENTE, Fernando; FAIGENBAUM, Gustavo; HERMAN, M.; KARABELNICOFF, Daniel; LOMBARDO, Enrique & TOSCANO, Ana Gracia, *Conocimiento, cultura y representaciones sociales*, Buenos Aires, Aique, 2007.
- CASTORINA, José Antonio & CARRETERO, Mario, *Desarrollo Cognitivo y Educación*, 2 vols., Buenos Aires, Paidós. 2012.
- CHIARAMONTE, Juan Carlos, *Usos políticos de la historia: lenguaje de clases y revisionismo histórico*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2013.
- GELLNER, Ernest, *Thought and Change*, Chicago, University of Chicago Press, 1978.
- GREVER, Maria & STUURMAN, Siep, *Beyond the Canon: History for the 21st century*, Basingstoke, Macmillan, 2008.
- HALLDÉN, Ola, "Personalization in historical descriptions and explanations", in *Learning and instruction*, 8, (2), pp. 131-139, 1998.
- HAMMACK, Phillip, *Narrative and the Politics of Identity: The Cultural Psychology of Israeli and Palestinian Youth*, NY, Oxford University Press, 2011.
- HOBBSBAWM, Eric, *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- LEE, Peter, "Putting principles into practice: understanding history", in DONOVAN, M. Suzanne & BRANSFORD, John D. (Eds.) *How students learn: history, mathematics and sciences in the classroom?*, Washington, National Academies Press, pp.31-77, 2005.
- LIMON, Margarita, "Conceptual change in History", in LIMON, Margarita & MASON, Lucía (Eds.) *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*, NY, Kluwers, 2002.
- LÓPEZ, César, CARRETERO, Mario, & RODRÍGUEZ-MONEO, María, "Students conceptions of their nation", in *Culture & Psychology*, 2013.
- NAKOU, Irene & BARCA, Isabel, *Contemporary Public Debates Over History Education*, Charlotte, Information Age Publishing, 2010.
- NUSSBAUM, Martha & COHEN, Joshua (Eds.) *For love of country?: A new democracy forum on the limits of patriotism*, Boston, MA, Beacon Press, 2002.
- RICOEUR, Paul, *Time and narration*, 3 vols., Chicago, University of Chicago Press, 1990.
- RÍOS SALOMA, Martín Federico "From the Restoration to the Reconquest: The construction of a national myth (An historiographical review. 16th -19th centuries)", en *España medieval*, 28, pp. 379-414, 2005.
- RÜSEN, Jörn, *History*, NY, Berghahn Books, 2005.
- SEIXAS, Peter (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004.
- SMITH, Anthony D., "Dating the nation", in CONVERSI, D. (Ed.) *Ethnonationalism and the contemporary world: Walker Connor and the study of nationalism*, London, UK, Routledge, pp. 53-71, 2002.
- STRAUB, Jürgen (Ed.) *Narration, identity, and historical consciousness*, New York, Berghahn Books, 2005.
- SYMCOX, Linda & WILSCHUT, Arie (Eds.), "National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History", in *International Review of History education*, (Vol. 5), Charlotte, NC, Information Age Publishing, 2009.
- TAYLOR, Tony & GUYVER, Robert, *History Wars and The Classroom: Global Perspectives*, Charlotte, Information Age Publishing, 2011.
- TODOROV, Tzvetan, *On human diversity: Nationalism, racism, and exoticism in French thought*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1998.
- VAN SLEDRIGHT, Bruce, "Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education", in *Review of Research in Education*, 32(1), pp. 109-146, 2008.
- VOSS, James F. & CARRETERO, Mario, *Learning and reasoning in history: International review of history education*, London, UK, Routledge, 2000.

- VOSS, James & WILEY, Jennifer, "Expertise in History", in ERICSSON, Neil Charness K. Anders; FELTOVICH, Paul & HOFFMAN, Robert R. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 569-584, 2006.
- WERTSCH, J. V., & ROZIN, M., "The Russian Revolution: Official and unofficial accounts", in VOSS, James F. & CARRETERO, Mario (Eds.) *Learning and reasoning in history: International review of history education*, Vol. 2, London, UK, Routledge, pp. 39-59, 2000.
- WINEBURG, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

## Notas

- <sup>1</sup> Este artículo pretende ofrecer una perspectiva general del trabajo realizado por el Proyecto PICT2008-1217, del que forman parte los autores. Una visión más extensa, en cuanto a los presupuestos teóricos, y detallada, en lo que se refiere a las cuestiones empíricas, puede verse en nuestros trabajos referenciados, sobre todo en Carretero, Castorina y Levinas (2013) y Castorina y Carretero (2012). Agradecemos a la ANPCYT la ayuda concedida, así como a la DGICYT de España la correspondiente EDU2010-17725.
- <sup>2</sup> Este evento se refiere a la decisión de los colonos británicos de tirar al mar el té que debía enviarse a Reino Unido, como protesta por no haber obtenido representación política en el parlamento inglés. Sus demandas estaban resumidas en el conocido reclamo "*No taxation without representation*". Dicha acción desencadenó una represalia por parte de la metrópoli y la intensificación de los enfrentamientos que llevarían posteriormente a la independencia de los Estados Unidos.

### Resumen

En el presente trabajo se desarrollan los avances teóricos y empíricos acerca de la comprensión de los conocimientos históricos de adolescentes y adultos. La temática es abordada desde ámbitos de investigación diferentes. Por un lado los aportes de la psicología sociocultural en tanto sostiene que las narrativas históricas son artefactos culturales que se proponen a los sujetos como material para comprender la historia, restringiendo cierta información acerca del pasado. Por otro lado, los aportes de la psicología cognitiva permitirán vislumbrar la relación entre la producción cultural de los contenidos históricos y el proceso de apropiación que llevan a cabo los sujetos según su desarrollo cognitivo. Asimismo, la relación entre la producción de la historiografía y los elementos presentes en la enseñanza de la historia nos permiten considerar los objetivos que desde hace décadas pretende la historia escolar. Finalmente, se propone un esquema de análisis del proceso de apropiación de las narrativas históricas que contiene las siguientes características: el establecimiento del sujeto histórico se realiza por medio de la operación de exclusión-inclusión; la identificación en tanto anclaje cognitivo y afectivo; la presencia de un carácter mítico y heroico de los personajes históricos; la simplificación de los eventos históricos en torno a un motivo central de la búsqueda de libertad y territorio; la existencia de directivas de carácter moral; y una concepción ontológica y esencialista de la nación y de sus habitantes.

### Palabras clave

Narrativas históricas - Historia escolar - Cambio conceptual - Cultura histórica

### Abstract

*This paper presents some empirical and theoretical advances about the understanding of the historical knowledge of adolescents and adults. This subject is addressed from different research perspectives. On one side socio-cultural psychology argues that historical narratives are cultural artifacts proposed to the subjects as a material for understanding history, restricting information about the past. On the other side, the contributions of cognitive psychology allow to see the relationship between cultural production of historical contents and the appropriation process of the historical narratives by the subjects according to their cognitive development. Also, the relationship between the production of historiography and the elements present in the teaching of history allows us to consider the objectives that for decades have been sought by the school history. Finally, we propose an analytical model of the process of appropriation of historical narratives containing the following characteristics: the definition of the historical subject by an operation of exclusion-inclusion; identification as both a cognitive and affective anchor; the presence of a mythical and heroic historical characters; the simplification of historical events around the central motive of the quest for freedom and territory; the existence of moral directives; and an ontological and essentialist conception of the nation and of its inhabitants.*

### Key words

Master Narratives - History Education - Conceptual change - Historical culture