

La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica*

Beatriz Aisenberg

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 13 – 37]
Recibido: 05/07/2021
Aceptado: 02/08/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

En este artículo abordaremos la construcción del conocimiento social en el aula basándonos en aportes de investigaciones del campo de la didáctica de las ciencias sociales. Comenzaremos con un marco general sobre la relevancia del carácter social del aprendizaje escolar. Luego, caracterizaremos a los marcos de conocimientos de lxs estudiantes como herramientas para aprender contenidos escolares de ciencias sociales, desde una perspectiva epistemológica que articula aportes del constructivismo situado y de la psicología social. Por último, analizaremos acciones cognitivas que ponen en juego lxs estudiantes para construir conocimiento social, focalizando en las comparaciones y las proyecciones. Para ello tomaremos como referencia producciones de nuestro equipo de investigación en didáctica de las ciencias sociales y aportes de investigaciones de Nicole Lautier y de Didier Cariou.

* Producción del Proyecto UBACyT 20020170100262BA (2018-2021). UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. FACULTAD DE FILOSOFÍA y LETRAS. INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE).

Palabras clave: relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia - construcción de conocimiento social en el aula - investigación en didáctica de las Ciencias Sociales.

Abstract

In this article we will address the construction of social knowledge in the classroom based on contributions from the field of social science didactic research. We will start with a general framework on the relevance of the social character of school learning. Then, we will characterize the knowledge frameworks of the students as tools to learn school contents of social sciences, from an epistemological perspective that articulates contributions of situated constructivism and of social psychology. Finally, we will analyze cognitive actions that students put into play to build social knowledge, focusing on comparisons and projections. For this, we will take as a reference productions of our research team in social science didactics and research contributions from Nicole Lautier and Didier Cariou.

Keywords: relationships between teaching and learning history - construction of social knowledge in the classroom - research in didactics of Social Sciences

Introducción

Tradicionalmente, las didácticas se ocuparon de la enseñanza. Por otra parte, distintas corrientes psicológicas dominantes estudiaron la construcción de conocimiento como proceso individual, sin considerar los contextos sociales ni las relaciones de las nociones sociales e históricas de niños y adolescentes con los contenidos escolares. Por eso predominan investigaciones que estudian por separado enseñanza y aprendizaje. Si bien estas investigaciones han realizado aportes valiosos, no son suficientes para dar cuenta de qué aprenden (o no) los alumnos de los contenidos enseñados en la escuela ni de cómo lo aprenden. En las últimas décadas se han multiplicado las investigaciones que estudian las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar, tanto en el campo de la psicología como en los de las didácticas específicas.

En este artículo abordaremos la construcción del conocimiento social en el aula basándonos en aportes de investigaciones del campo de la didáctica de las

ciencias sociales. Comenzaremos con un marco general sobre la relevancia del carácter social del aprendizaje escolar. Luego, caracterizaremos a los marcos de conocimientos de lxs estudiantes como herramientas para aprender contenidos escolares de ciencias sociales, desde una perspectiva epistemológica que articula aportes del constructivismo situado (Castorina, 2010) y de la psicología social (Lautier, 1997, 2006). Por último, analizaremos acciones cognitivas que ponen en juego lxs estudiantes para construir conocimiento social, focalizando en las comparaciones y las proyecciones. Para ello tomaremos como referencia producciones de nuestro equipo de investigación en didáctica de las ciencias sociales y aportes de investigaciones de Nicole Lautier y de Didier Cariou.

Aprender y enseñar en la escuela

Tomamos como punto de partida la idea de que la construcción de conocimiento es al mismo tiempo un proceso individual y social (Castorina, 2010). Por un lado, son lxs estudiantes quienes avanzan (o no) en la producción de conocimiento: cada unx de lxs alumnxs construye en función de su historia intelectual, social y afectiva, de su vínculo con la escuela y con la disciplina escolar. Pero sus procesos de aprendizaje de contenidos escolares se desarrollan porque participan en ciertas prácticas áulicas. Estas prácticas forman parte de los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes en tanto atraviesan –posibilitando y limitando– la construcción del conocimiento. La construcción que realiza cada estudiante depende de cómo participa en esas prácticas, del trabajo cognitivo que despliega en esas prácticas (Aisenberg, 2016).

Las propuestas de enseñanza habilitan posibilidades en la construcción de conocimiento, pero no determinan lo que hacen lxs alumnxs: qué trabajo intelectual despliega cada unx de lxs alumnxs y qué aprende con ese trabajo intelectual depende de un complejo conjunto de factores. Ahora bien, hay prácticas áulicas con características que pueden contribuir a promover el aprendizaje, y hay prácticas que pueden obstaculizarlo.

Cabe remarcar que la enseñanza también es una práctica social atravesada y configurada por el contexto en el que se desarrolla. Lo señalamos porque, con frecuencia, se concibió la enseñanza como práctica que depende del docente a título individual: primó la idea de que todo lo que hace el docente dependería de sus concepciones, de su formación, de su voluntad y de su empeño en el trabajo... Se responsabilizó a los docentes de todo lo que ocurre en el aula. Pero, el aula forma parte de una institución social, y la institución forma parte de una

sociedad. Todo lo que sucede en el aula (presencial o virtual) es resultado de procesos sociales complejos en los que intervienen múltiples factores propios de cada contexto socio-histórico particular, como tan cruda y dolorosamente lo sentimos en la pandemia que nos está tocando vivir.

Por eso no podemos pensar el aula en forma aislada, como si fuera un continente neutro que no afecta lo que allí sucede. Las características, las tradiciones y los modos de funcionar de la institución escolar y de cada disciplina escolar (en cada contexto socio-histórico) intervienen en la configuración de lo que hace cada uno de los actores que participan en una clase. Esto no anula la relevancia de los actores sociales. Distintas personas (docentes o estudiantes) interactuamos de diferentes formas con las características y presiones institucionales que atraviesan lo que ocurre en el aula... Y podemos realizar diferentes prácticas con distintos impactos en los aprendizajes... Pero, en forma individual no es posible hacer cualquier cosa ni concretar siempre acciones compatibles con nuestras intenciones. Porque nuestras acciones en el aula son “tamizadas” por los contextos institucionales y sociales que marcan posibilidades y límites. Es difícil transformar la enseñanza porque la institución “resiste” los intentos de cambiar las prácticas y las costumbres didácticas instituidas. La voluntad y el esfuerzo individual son fundamentales, pero muchas veces no alcanzan como lo muestra, por ejemplo, la investigación de Benchimol (2019).

En el marco de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales predominan propuestas a los estudiantes centradas en la reproducción: las actividades solicitadas en general se pueden resolver con un trabajo intelectual que no requiere necesariamente la construcción genuina de conocimiento social. A partir de los aportes de la didáctica de prácticas del lenguaje, hemos caracterizado prácticas usuales de lectura en sociales explicando por qué no promueven un trabajo compatible con la construcción de conocimiento (Aisenberg, 2010). Estas prácticas de enseñanza perduran porque son funcionales respecto de las condiciones de la institución escolar: el tiempo disponible, la forma en que se divide el tiempo, las presiones sobre contenidos que “hay que dar”, las exigencias para la acreditación y promoción. Muchos docentes resisten las presiones y logran instalar otros tipos de prácticas de enseñanza favorables para que los alumnos se involucren con un trabajo intelectual genuino, para que construyan conocimiento social desde una mirada crítica. Pero transformar las prácticas supone un esfuerzo muy grande de los docentes y requiere cambiarles las “reglas del juego” a los estudiantes que, por diferentes razones, con frecuencia también resisten. Más allá de lo que hoy es posible, nos parece importante buscar cómo

avanzar hacia lo que consideramos deseable y necesario; es decir, buscar las condiciones institucionales, laborales y didácticas para instalar prácticas de enseñanza compatibles con la construcción de conocimiento, con la formación de sujetos críticos y que promuevan el aprendizaje de todxs lxs alumnxs. Como dice Delia Lerner (2001), se trata de instalar una enseñanza que se haga cargo de que todxs lxs alumnxs aprendan. Merchan Iglesias (2009), didacta español de las ciencias sociales, propone pensar cómo debiera ser la escuela para que esto sea posible... y actuar en consecuencia...

Con las investigaciones de nuestro equipo buscamos construir aportes para transformar la enseñanza de las ciencias sociales: buscamos conceptualizar prácticas compatibles con la construcción de conocimiento social y también caracterizar qué aspectos de las prácticas de enseñanza podrían obstaculizar el aprendizaje. Para ello es preciso estudiar las relaciones entre enseñanzas y aprendizajes. Investigamos por medio del estudio de casos, en un trabajo colaborativo con los docentes: construimos proyectos de enseñanza orientados a plasmar en las aulas condiciones favorables para promover aprendizajes genuinos. Hay casos (en algunas clases o en fragmentos de clase) en que lo logramos. Y, luego, en el análisis de los registros de clases y producciones de lxs estudiantes de estos casos, buscamos inferir y caracterizar las acciones cognitivas que despliegan para construir conocimiento social.

Los marcos de conocimientos de lxs estudiantes: herramientas para aprender contenidos escolares

Desde la perspectiva del constructivismo situado (Castorina, 2010), la construcción se produce cuando lxs alumnxs ponen en juego sus marcos de conocimientos para apropiarse de los contenidos sociales que circulan en el aula: lxs alumnxs asimilan contenidos y al mismo tiempo sus marcos de conocimientos se transforman como producto de la interacción. Es a partir de las reestructuraciones de dichos marcos que lxs estudiantes avanzarán en el aprendizaje.

Desde la psicología social, Nicole Lautier sostiene una idea muy similar:

Cuando el alumno escucha una exposición, lee o relea sus notas o su manual, el encuentro con el texto de historia se efectúa gracias a las estructuras de recepción del alumno, verdaderos marcos de conocimientos que integran lo nuevo y lo transforman. (Lautier, 1997, p. 76)

Los marcos de conocimientos o estructuras de recepción funcionan como herramientas para conocer en tanto nos permiten otorgar sentido a lo nuevo, es decir, asimilarlo, apropiarnos de lo nuevo. Y en esas interacciones, al integrar lo nuevo, los propios marcos se transforman. Lo nuevo queda integrado en esos marcos con el significado que pudimos darle. El saber que tenemos no es una sumatoria de conocimientos que vamos acumulando (“o fijando en la mente”). En la construcción se produce una integración de lo nuevo y lo viejo. Lo que sabemos es producto de procesos de interacciones entre lo ya conocido y lo que estamos conociendo.

Nuestros marcos para construir conocimiento social están conformados por nociones sobre distintos aspectos de la vida en sociedad –construidas en la historia de prácticas sociales de cada unx–, representaciones sociales propias de los contextos sociales en que vivimos, valores, saberes históricos y sociales de las ciencias sociales como disciplinas escolares; es decir, contenidos aprendidos en la escuela, que a su vez pueden incluir saberes de distinta procedencia, valores y representaciones sociales. Para nombrar este conjunto de herramientas usamos distintas expresiones: *marcos de conocimientos*, *marcos interpretativos*, *marcos de referencia*, *esquemas de asimilación*. Lautier se refiere a *estructuras de recepción*. Dejamos de utilizar la denominación de “conocimientos previos” porque quedó asociada a la idea de una secuencia temporal en la enseñanza (primero explorar lo previo y luego enseñar nuevos contenidos) que no se condice con el aprendizaje: lo que genera la construcción es la interacción –en simultáneo– de los marcos que ya tenemos con lo nuevo. “Lo anterior” es la herramienta que incorpora lo nuevo y lo transforma y se transforma... en la interacción, en un mismo proceso.

En el aprendizaje y la enseñanza escolar de las ciencias sociales, esta interacción supone una articulación entre transmisión y construcción de conocimiento. De acuerdo con Campetti y Funes (2010), se trata de una transmisión que ofrece a quien la recibe un espacio de libertad; es decir, una transmisión que ofrece espacios para que lxs estudiantes puedan reconstruir desde sus propias perspectivas los contenidos enseñados (sea a través, de textos, explicaciones docentes, o de otras fuentes).

Dijimos que, cuando lxs alumnxs construyen conocimiento social, cuando aprenden los contenidos que enseñamos, los transforman en función de sus marcos interpretativos. Por eso, en general, los contenidos aprendidos son diferentes de los contenidos enseñados. En relación con ello, Lautier (1997) –a partir de una amplia investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la historia en Francia– señaló la existencia de “un choque” entre los modos de apropiación

del conocimiento histórico por parte de lxs estudiantes y las expectativas de lxs docentes; el “choque” es el siguiente: por un lado, lxs docentes esperan que lxs alumnxs reproduzcan con fidelidad los contenidos enseñados. Y, por otro lado, la apropiación del conocimiento histórico supone –al menos en una primera fase– una transformación de lo enseñado. No hay un pasaje lineal de un estado de no saber a un estado de saber. Si pedimos fidelidad con lo enseñado, no hay espacio para que lxs estudiantes desplieguen un trabajo constructivo de apropiación que inevitablemente supone transformación de lo enseñado. La exigencia de fidelidad puede promover la memorización (Lautier, 1997).

La distancia entre contenidos enseñados y aprendizajes de lxs estudiantes plantea un gran desafío en la enseñanza: es necesario atender a los significados que otorgan lxs alumnxs a los contenidos que circulan en el aula, es decir, se trata de saber qué contenidos están aprendiendo, qué están pensando. Esto nos brinda pistas sobre qué ayudas necesitan para avanzar en la construcción de conocimiento.

Comparaciones y proyecciones en la construcción de conocimiento social

Focalizaremos en el papel de las comparaciones y proyecciones en la construcción de conocimiento social basándonos en recortes tanto de nuestra línea investigaciones como de dos investigaciones francesas: una de Nicole Lautier y otra de Didier Cariou. Además de que los recortes responden a la focalización en el mismo tipo de acciones cognitivas, la intención es compartir y difundir trabajos publicados solo en francés.

a. Comparaciones y proyecciones en el aprendizaje sobre la sociedad guaraní en cuarto grado de escuela primaria. Un estudio de caso

En nuestra investigación sobre la lectura “en sociales”, estudiamos un proyecto de enseñanza sobre la sociedad guaraní (Mbyá, siglos XVIII y XIX) realizado en un cuarto grado de CABA. El proyecto incluyó la lectura de diversos capítulos del libro *Los guaraníes* de Boixados y Palermo². Buscábamos plasmar en el aula prácticas de lectura que ofrecieran a lxs alumnxs espacios para elaborar, expresar e intercambiar ideas sobre sus interpretaciones de los textos

² Boixados, R. y Palermo, M. (1997). *Los guaraníes*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

y sus reconstrucciones históricas acerca de la sociedad guaraní de los mbyá. Caracterizaremos a continuación algunas escenas de la realización del proyecto de enseñanza, que recortamos de una de nuestras producciones (Aisenberg, 2015).

En una de las clases se desarrolla una práctica de lectura compartida de un texto sobre la organización social de los guaraníes para cultivar. En el texto están mencionados los jefes de familia y el jefe de la aldea. Lxs alumnxnxs preguntan quiénes son estos jefes y qué hacen, y se responden entre ellxs. En los diálogos recuperan de modo pertinente que los jefes de familia elegían los terrenos de cultivo, y si surgía un problema en el reparto de terrenos el jefe de aldea intervenía para resolverlo. Lxs alumnxnxs también afirman que el jefe de la aldea daba órdenes, idea que no está en el texto. Vemos que lxs alumnxnxs se apropian de una idea nueva para ellxs (la intervención de los jefes en el reparto de tierras para cultivar). Y usan como herramienta de reconstrucción la noción que tienen sobre qué es un jefe, que incluye la atribución de dar órdenes. Es un ejemplo de integración de lo nuevo y lo que ya sabían.

En la clase siguiente, la maestra retoma las preguntas y comentarios ya formulados sobre los jefes, y propone la lectura de un nuevo texto para conocer más sobre los jefes guaraníes. Lxs alumnxnxs leen en silencio y, casi al inicio del trabajo colectivo, se desarrolla este intercambio:

Matías (pregunta a la maestra): El jefe de la aldea, ¿era el jefe de la selva, de toda la selva, o nada más del lugar que elegían los jefes de familia para cosechar?

(...)

Tute: Que eran los jefes de la aldea, de donde vivían. Había aldeas, había tipo cinco aldeas, había cada jefe de aldea...

(...)

Matías: Lo que yo pregunto es si no había todo un jefe de la aldea que era el jefe de toda la selva.

Danielle C.: De todo el territorio que tenían los guaraníes.

Matías: Como un presidente.

Docente: No...

Martín A. (interrumpiendo): Todavía no existía la democracia.

Al: Y tampoco les gustaba que les den órdenes.

Vemos en esta escena que las primeras intervenciones de lxs alumnxnxs son nuevas preguntas que guardan relación con la lectura pero que van más allá del texto: están pensando en el mundo guaraní. La pregunta inicial de Matías indica una comparación implícita con la/su actualidad; luego aclara “como un

presidente”, que expresa una comparación explícita. El “como” es un indicador textual de la comparación. Llega a esta explicitación en la interacción con lxs compañerxs: están pensando juntxs. Tute se atiene a la autoridad del jefe de la aldea. Danielle sintoniza con Matías; entiende lo que pregunta su compañero y lo ayuda a explicarlo. Lxs alumnxs están preguntando por la autoridad en la sociedad guaraní desde su conocimiento acerca de la existencia de figuras actuales de autoridad correspondientes a distintos niveles jurisdiccionales. La pregunta de Matías es una duda explícita: da cuenta de una diferenciación entre lo que conoce del mundo social y la vida de los guaraníes. Está pensando si es igual o diferente. Es una clara comparación.

En la última intervención de la escena un alumno introduce una interpretación de la siguiente frase del texto: “El tuvichá –jefe de la aldea– no podía dar órdenes directamente, sino que tenía que convencer a los suyos.” En la clase anterior habían anticipado que el jefe de la aldea daba órdenes, proyectando, sobre-aplicando o sobre-generalizando³ una atribución central de un jefe en la actualidad. Sin embargo, con la primera lectura lxs alumnxs reconocen la diferencia, en tanto varios señalan “por más que era jefe no podía dar órdenes” y uno de ellos agrega: “tenía que convencerlos”. La frase “por más que era jefe no podía dar órdenes” supone una comparación implícita con la idea de una autoridad que tiene la atribución de dar órdenes: están estableciendo una diferenciación, están concibiendo nuevas figuras de autoridad, con distintos atributos. Podría tratarse de la construcción de una diferenciación conceptual a partir del pensar juntxs sobre los aportes del texto. Observamos aquí un claro indicador de articulación entre transmisión y construcción de conocimiento.

Veamos qué sucede con la reconstrucción de otra idea del mismo texto que resulta difícil de aceptar desde los marcos asimiladores de lxs alumnxs. La frase del texto es la siguiente:

La gente de la aldea, por su parte, no estaba obligada a quedarse con un jefe: si no le gustaba cómo el tuvichá organizaba las cosas, no se andaba con discusiones, sino que el linaje disconforme se mandaba a mudar para agregarse a otra aldea o para formar una nueva. Y nadie podía ofenderse, porque ésa era la costumbre.⁴

En el intercambio colectivo lxs alumnxs afirman: “si los guaraníes no estaban conformes con el jefe, lo echaban”. Es una reconstrucción muy diferente de la

³ Tenemos como tarea pendiente clarificar relaciones y/o distinciones entre las acciones cognitivas de proyección, sobre-aplicación y sobre-generalización.

⁴ *Familias, aldeas y jefes*. P. 33 de Boixados y Palermo, op. cit.

idea expresada en el texto. Es un error. Desde los marcos de asimilación de lxs alumnxs, es más aceptable pensar en una sustitución del jefe que en una mudanza de la gente a otro lugar. Desde sus ideas esto es lo coherente, y la construcción de conocimiento avanza buscando coherencia. Lxs alumnxs no registran el error: para ellxs el texto “dice” lo que ellxs interpretan. En muchos casos encontramos que para lxs alumnxs son inobservables ciertas ideas expresadas en los textos, porque ellos construyen sus interpretaciones en función de lo que les resulta coherente desde su propia lógica. Si encuentran coherencia, si “les cierra”, es suficiente, aunque sea una interpretación construida en una primera lectura rápida o en diagonal. Como ya entendieron no tienen dudas, no necesitan releer ni preguntar.

Observamos que una práctica común luego de la lectura en el aula es preguntar a lxs alumnxs si hay algo que no entendieron... La cuestión no se limita a si entendieron o no... Es necesario indagar qué es lo que entendieron, qué significado construyeron sobre la situación o problemática social en estudio. Se trata de indagar qué están aprendiendo y, si es necesario, intervenir para ayudarlos a avanzar. Con esta intención, en la práctica de lectura que estamos analizando, la docente pregunta en qué parte del texto está la idea de que echaban al Tuvichá. Es un modo de promover el control de las interpretaciones (Lerner, 2001). La relectura permite que lxs alumnxs ajusten la interpretación: la idea expresada en el texto se torna observable para ellxs, reconocen la afirmación del autor y la diferencia con lo que habían interpretado. La relectura funcionó como contraargumento de esa primera interpretación. Pero entonces, lxs alumnxs comenzaron a plantear cuestionamientos de este tipo: “Para mí que se tenía que ir el tuvichá (...)”. En este caso, varixs alumnxs avanzan en la comprensión del texto, pero no les resulta aceptable lo que entienden, no les parece justo este aspecto del mundo guaraní. No están cuestionando al texto ni al autor, están pensando y valorando la situación histórica desde su propia lógica, desde sus marcos de asimilación. Cuestionan porque no les resulta coherente. Vemos entonces que lxs alumnxs van construyendo representaciones sobre la vida de los guaraníes que en parte integran conocimiento nuevo sobre el contexto histórico en estudio y en parte yuxtaponen conocimientos que ya tenían sobre el mundo social. En la última reconstrucción analizada, hay un anacronismo generado por la proyección de una valoración desajustada respecto de las características de la sociedad guaraní.

Las comparaciones, implícitas o explícitas, son una actividad cognitiva fundamental en la construcción de conceptos y, en el caso analizado, son la expresión de la interacción entre lo conocido y lo que están conociendo. La

comparación supone una diferenciación: comparamos sociedades distintas que sabemos pueden tener similitudes y diferencias y tenemos que dar cuenta de ellas. Una acción cognitiva diferente es la proyección: proyectamos valores, costumbres o características de una organización social que conocemos (en general “la nuestra”) a otras sociedades. A diferencia de la acción cognitiva de comparar, no se busca comprender lo igual y lo diferente. Proyectar (o sobre-generalizar o sobre-aplicar) es dar por supuesta la igualdad con lo conocido, sin tener conciencia de ello. Por eso las proyecciones nos llevan fácilmente al anacronismo, a ideas erróneas: sean asimilaciones deformantes y/o reconstrucciones distorsionadas.

Veamos un ejemplo de proyección de costumbres. En una clase anterior del mismo proyecto de enseñanza, se estaba trabajando un texto sobre las dificultades de vivir en la selva. Una de las ideas expresadas en el texto es que, cuando se caza un animal no se puede esperar mucho para comerlo porque, por el calor, la carne se pudre rápido. Esta idea genera un intenso intercambio entre lxs alumnxs sobre a qué hora tenían que cazar y dicen, por ejemplo, “una hora antes del almuerzo o de la cena”. Realizan una reconstrucción colectiva basada en el supuesto de que los guaraníes desayunan, almuerzan, meriendan y cenan igual que ellxs, y en los mismos horarios. Es una proyección “en bruto”. En estos casos la explicación docente es crucial para promover el establecimiento de discriminaciones entre sociedades diferentes.

b. Comparaciones y valores en la construcción de conceptos sobre regímenes políticos que realizan estudiantes de secundaria. Investigación de Nicole Lautier (1997)⁵

Lautier (1997) dedica un capítulo del libro citado a las operaciones de conceptualización, y lo desarrolla por medio del análisis de entrevistas y de producciones escritas de estudiantes de secundaria sobre regímenes políticos. Sus análisis dan cuenta de la relevancia de la comparación en la construcción de conceptos. Encuentra que la apropiación de un concepto no se produce tanto en términos de propiedades sino en términos de distancia a una categoría “naturalmente” percibida como típica. Para los alumnos franceses la monarquía absoluta es el prototipo “natural” para pensar la monarquía. Veamos fragmentos de sus entrevistas y de sus análisis:

⁵ Este apartado constituye una selección –y traducción aproximada– de ideas y fragmentos de protocolos de entrevistas del libro de Nicole Lautier. Diferenciamos con dos estilos de fuentes distintos las citas de ideas de la investigadora (fuente regular) de los fragmentos de protocolos (fuente itálica o bastardilla).

M. Helena, 13 años: ‘una sola persona en el gobierno que da órdenes.. Depende de bajo qué rey, con Enrique IV había más independencia, era menos absoluto, pide opiniones a otras personas que lo rodean.’

Eliette, 14 años: ‘parte todo del soberano, era el poder absoluto, gobierna solo sin ninguna otra persona. Pero eso dependía, a veces había gente a su lado que influenciaba, como bajo Luis XIII, el Cardenal; o entonces era Luis XIV y él era él solo, no quería ministros’. (op. cit. p. 93)

Ambas alumnas definen la monarquía en función de su categoría de referencia, y luego van estableciendo matices y comparaciones. Más allá de imprecisiones y errores, las dos argumentan en voz alta mostrando de modo casi explícito su proceso:

Cada una posiciona su concepción de la monarquía con la representación que le es más familiar. Como si el conocimiento se elaborara en relación con la proximidad o distancia del carácter solitario y absoluto del poder, según una ‘escala de tipicidad’ (...) precisamente midiendo el grado de parecido con el prototipo de un poder solitario y absoluto, se construye lo que se puede considerar como la segunda referencia típica, la monarquía parlamentaria, ilustrada por Inglaterra. (op. cit., pp. 93-94)

Veamos un caso que ilustra esta idea:

Stefanie, 14 a.: ‘La monarquía, es una política, por ejemplo, en Francia había monarquía absoluta, mientras que en Inglaterra estaba la monarquía parlamentaria. En Inglaterra no era una línea recta, mientras que en Francia, si vos cambiabas un poco de trayectoria, eras castigado. Era muy severa, en la monarquía absoluta hay que quedarse en la línea recta, hay que hacer exactamente lo que dice el rey. Mientras que en Inglaterra ellos tenían aunque sea las autorizaciones que en Francia no había, ellos hacían más cosas independientes. (op. cit., p. 94)

En su análisis, Lautier señala que Stefanie tiene como prototipo o modelo familiar a la monarquía absoluta y define con imprecisiones a la monarquía parlamentaria evaluando las distancias respecto del prototipo; asimismo alude a las “torpezas” del lenguaje con las que caracteriza la monarquía parlamentaria: “autorizaciones”, “cosas independientes”, “no en línea recta”; son referencias que surgen por comparación con el modelo familiar.

Lautier avanza en la caracterización de cómo operan las comparaciones en la construcción de conceptos:

Pareciera que el segundo tipo de monarquía no puede construirse sino a partir del primero, más accesible; pero los elementos imprecisos de esta construcción desaparecen cuando el saber se estructura como en el caso de Ludovic (16 a), que organiza de entrada las dos categorías de monarquía: ‘La monarquía absoluta, es el poder de uno solo, el poder real que tiene todos los poderes, decide todo. La monarquía parlamentaria, el rey debe pasar por el consejo, es el parlamento, él debe deliberar’. (op. cit., p. 94)
(...)

Puede ser comparación por vecindad, al interior de una categoría, como en el caso anterior. Pero también comparación por analogía o por oposición con otro concepto. La comparación por oposición se encuentra de manera casi explícita cuando los estudiantes plantean el carácter centralizado del poder, que aproxima monarquía y dictadura. (op. cit., p. 96)

Veamos casos de dichas comparaciones entre monarquía y dictadura:

Víctor, 15 a: Hay un solo hombre en el poder y es nombrado por dios – como se dice. Entonces él tiene siempre los tres poderes y eso es casi como una dictadura

E.: ¿Por qué “casi”?

V.: No sé, puede ser que si el pueblo se manifiesta ruidosamente, el rey podrá no tomar tal o cual decisión, y si no, podría haber presiones de otros países o de grandes señores. (p. 96)

Siguiendo a Lautier, el “casi” indica que Víctor considera monarquía y dictadura como regímenes diferentes, con algo en común. Cuando se le pregunta por qué “casi”, dice que no sabe y arriesga a título de hipótesis posibles diferencias, que parecieran indicar una concepción de la monarquía como un régimen con mayor flexibilidad que una dictadura. La investigadora presenta otros casos en los que subyace el mismo tipo de comparación y la misma diferencia, también con tanteos e imprecisiones:

Sonia, 15 a: La monarquía, para mí, es una dictadura (sonrisa de complicidad)... Porque todos los reyes que existieron tenían el poder absoluto.

E.: ¿No hacés distinción entre dictadura y monarquía?

Sonia: Sí, claro que la hago, pero para mí es la palabra que se le acerca más.

Michael, 16: La monarquía está muy cerca de la dictadura..., la monarquía es menos acentuada que la dictadura.

Emanuelle, 15: La monarquía es una especie de dictadura. (p. 96)

De acuerdo con Lautier, establecer una analogía entre dictadura y monarquía supone la construcción de al menos dos prototipos: monarquía absoluta y poder ligado a la fuerza. La investigadora señala también que en ocasiones los alumnos usan la comparación por contradicción, con las mismas finalidades que la analogía:

Carole, 14 a.: Una dictadura es una sola persona que dirige y luego hay otros por debajo que le dan su opinión, pienso. Es todo lo contrario de la república. (p. 96)

La investigadora menciona la relevancia del recurso a la analogía en la lógica natural, en tanto constituye una dimensión del pensamiento social que se reencuentra en situación escolar.

El recurso espontáneo a esta operación cognitiva requiere de una información suficientemente representativa de los dos dominios comparados. Tanto en la oposición como en la analogía el grado de recubrimiento de los dos dominios juega el rol de corrector, en el sentido de que marca hasta dónde hay discriminación. Es como un proceso de delimitación de sub-categorías, un medio para precisar –aunque sea por tanteos– el valor de los atributos propuestos. (op. cit., p. 97)

Lautier alude a la problemática de la comparación en la construcción del conocimiento histórico. Luego de señalar que la analogía en historia tiene un carácter peculiar porque se realiza a partir de situaciones relevantes de épocas y contextos diferentes, señala los problemas que plantean historiadores (y también docentes) en relación con la comparación pasado– presente o entre diferentes pasados, por los posibles riesgos de anacronismo. Sin embargo, sostiene, todo individuo, experto o no, recurre necesariamente a la comparación histórica (Lautier, 1997, pp. 97). La analogía es una operación cognitiva natural. Los historiadores conocen el pasado desde el presente: comprenden las situaciones históricas a partir de su experiencia en diversas prácticas sociales. El historiador transfiere tipos de explicación que le permitieron comprender situaciones o hechos que vivió; en otras palabras, nos dice Prost, el historiador

razona por analogía con el presente (Prost, 2001). También para Bloch la comparación es una herramienta cognitiva imprescindible del historiador dado que “Una experiencia única es siempre impotente para discriminar sus propios factores y, por tanto, para suministrar su propia interpretación (...) es preciso aproximar realidades a la vez diversas y emparentadas”. Ahora bien, en esta operación el control es fundamental para no caer en anacronismos, “el más imperdonable de los pecados en una ciencia del tiempo” (Bloch, 1980). La validez del razonamiento analógico reposa en la capacidad de controlar la comparación (Passeron, 1991; citado en Lautier, 2001).

Retomando a Lautier (1997):

(...) la comparación no concierne solamente a la relación pasado-presente (...): los conceptos de historia también apelan ampliamente a referencias sociales, ideológicas, a un saber construido y retrabajado, y para comprenderlo, los alumnos se refieren antes que nada a lo que para ellos es más familiar. A menudo poseen marcos de interpretación que provienen de la cultura escolar o de otros lugares de socialización; pueden apoyarse tanto sobre el pasado como sobre un presente poco dominado. En nuestros datos encontramos un ida y vuelta desde Luis XIV a la reina de Inglaterra, de la tradición parlamentaria inglesa a los zares de Rusia, desde los reyes de la Edad Media a los faraones egipcios. A propósito de la dictadura, si bien Hitler y Mussolini son los ejemplos más citados, cada alumno alimenta su red semántica de su cultura individual y social con conocimientos heterogéneos sobre los coroneles griegos o la España de Franco, tomados por algunos de la tradición familiar y por otros de la televisión. La navegación en el tiempo se completa según las reservas de conocimientos de cada uno, tomadas tanto de la escuela como de la experiencia cotidiana familiar y social. (op. cit. pp. 97-98)

Recuperamos a continuación un caso analizado por Lautier que contribuye a clarificar la relevancia de la comparación entre dos pasados en la construcción de conceptos.

En la adquisición de la noción de monarquía, la ‘interpenetración de lo religioso y lo político’ puede ser considerada como una propiedad del concepto y como una categoría de la red semántica poder o régimen político. Nuestros datos señalan que esta propiedad, juzgada esencial para un historiador, no es fácilmente manejada por los alumnos.

(...)

Djibril, 17 a.: ‘Con la monarquía está la religión: la relación de un líder con la religión, por lo tanto la relación de dos poderes... usar de hecho las

creencias de la gente e investirse un poder de dios como los faraones o los reyes de Francia con su poder de curar (Siguen informaciones precisas sobre el poder de los reyes de curar una enfermedad similar a la tuberculosis’).

Los dos ejemplos movilizados aquí –el faraón como dios viviente y el rey que cura– permiten una construcción relativamente sustentada de la influencia de lo religioso en la vida política. Pero más que ejemplos, el faraón y el rey que hace milagros toman en este caso valor típico y simbólico en sus dominios respectivos. Poseer la representación tipo de un rey dios viviente en la tierra y el de un rey que cura por la gracia de dios favorece la estructuración de la propiedad más amplia ‘interrelación de lo político y de lo religioso en la una monarquía’. El recurso a la analogía entre dos épocas del pasado contribuye a la construcción de la propiedad. La comparación pasado-pasado aparece así como un proceso irremplazable. (op. cit. pp 98-99)

En síntesis, hemos reseñado hasta aquí dos operaciones (o acciones cognitivas) caracterizadas por Lautier en la construcción de conceptos. La primera es la referencia a la categoría familiar o prototipo de la noción –el carácter absoluto de una monarquía, el recurso a la fuerza de una dictadura– a partir de la cual se evalúa, se posicionan las informaciones. La segunda es la referencia analógica con el presente o con otras épocas históricas. Estas acciones cognitivas participan de la construcción del concepto pero no agotan la complejidad de los procedimientos de apropiación de los conceptos de la historia. Lautier considera a los valores como otro factor fundamental, en tanto juegan un rol estructurante. Introduce este factor por medio de un caso representativo, es la siguiente producción escrita en la cual Marie (16 años) define a la dictadura:

Una dictadura, para mí es Hitler o Mussolini al límite, o entonces, yo conozco bastante mal... la antigüedad.

Es la antípoda de lo que yo deseo para todo el mundo. Es el horror, se une a la monarquía en un cierto sentido, pero es todavía mucho más radical.

Es como la barbarie puede llegar al poder y las consecuencias que esto puede tener para todo el mundo, incluso para ellos que pensaban estar protegidos detrás de sus dirigentes.

Me pregunto cómo gente que se dice civilizada llega a caer en esta barbarie; Tanto la guerra como la dictadura, de todos modos hago un poco una amalgama, llegan generalmente bastante ligadas. La guerra en el sentido de la violencia, la violencia necesaria a la dictadura. La dictadura, nunca es ‘con dulzura’, siempre hay represión, exclusiones, violencia. (op. cit. pp 99-100)

Observamos que la producción de Marie incluye diversos indicadores de su pensamiento en actividad; efectivamente, para definir la dictadura establece comparaciones con el prototipo de monarquía, señalando similitudes y diferencias, elabora una analogía de vecindad con la guerra, emite juicios de valor y se implica personalmente. De acuerdo con la investigadora:

En este razonamiento, la apropiación del concepto se efectúa según los procedimientos señalados: construcción a partir de un prototipo familiar y por referencias analógicas. Pero con el juicio emitido hay una implicación personal del sujeto que favorece la elaboración de una construcción metafórica, la barbarie, que estructura su saber. (op. cit. p. 100)

Nuestro artículo se centra en el rol de las comparaciones en la construcción de conocimiento social. Por ello recortamos de la investigación de Lautier sus elaboraciones respecto de dicha cuestión. Sin embargo, remarcamos que también realiza avances sobre la construcción de conceptos más complejos, como el de democracia, en los cuales es fundamental el papel que desempeñan factores ideológicos y sociales (Lautier, 1997).

c. Promover en la enseñanza la formulación y el control de las analogías. Hipótesis de Nicole Lautier (2001) e investigación de Didier Cariou (2003)

Vimos que tanto historiadores como estudiantes recurren a la comparación para construir conceptos y para conocer el pasado. Lautier (2001) remarca que lo que distingue al novato del historiador es el grado de rigor y de control en las operaciones involucradas en la construcción de conocimiento. A partir de esta base, propone hipótesis de intervención didáctica para enseñar historia, entre ellas, trabajar en el control de las analogías que establecen los alumnos. Sintetizamos a continuación la propuesta de la investigadora:

Los individuos movilizan espontáneamente el razonamiento comparativo en la apropiación profana de conocimientos históricos. Utilizan ejemplos, todas las posibilidades de acercar las informaciones nuevas a otras más familiares del presente o del pasado. El proceso de toma de distancia consiste en controlar el razonamiento analógico. (...) Citando a Passeron (1991) afirma que la validez del razonamiento se basa en la capacidad de controlar la comparación. (...) En una clase de historia la legitimidad del razonamiento comparativo implica el control completo de la operación. En esta perspectiva, la comparación no es fortuita ni vergonzosa; es

eventualmente provocada y siempre controlada. El control se promueve analizando las diferencias entre las realidades comparadas. Los deslizamientos anacrónicos y las metáforas se convierten en medios de aprendizaje (lejos de sufrirlos y de intentar evitarlos). (Lautier, 2001, p. 66)

Didier Cariou –discípulo de Lautier– realizó una investigación didáctica basada en esta hipótesis. Como profesor de historia, desarrolló el trabajo de campo en sus propios cursos de segundo año de Liceo, equivalente a nuestro anteúltimo año de secundaria. Cariou analizó durante dos años las producciones escritas de sus alumnxs en clases de historia. Encontró que los razonamientos por analogía –redactados en ese momento espontáneamente por lxs estudiantes– eran datos útiles para estudiar la conceptualización en historia dado que constituyen aproximaciones conscientes, deliberadas y construidas en situación de escritura más o menos autónoma; es decir, son marcas de la actividad cognitiva de lxs alumnxs. En el tercer año de su investigación, también en su trabajo docente, promovió a lo largo de todo el año escolar el establecimiento de comparaciones y trabajó sistemáticamente en su control. De acuerdo con los desarrollos de Lautier (1997, 2001) ya mencionados sobre la apropiación del conocimiento histórico, su hipótesis de partida fue que inicialmente iba a encontrar analogías no controladas (es decir, con errores y/o anacronismos) y que luego, en función de intervenciones docentes centradas en el control sistemático de dichas analogías iniciales, sus estudiantes lograrían el pasaje a analogías controladas, más formalizadas, que indicarían la apropiación de conceptos de la disciplina (Cariou, 2006).

En el libro en el que adapta su tesis, Cariou (2003) presenta y analiza las analogías que encuentra en las sucesivas producciones escritas de sus alumnxs a lo largo de todas las secuencias desarrolladas a lo largo del año. Tomamos aquí algunas analogías correspondientes a una secuencia sobre *El Mediterráneo en el siglo XII como intersección de civilizaciones*. Cariou organizó esta secuencia en torno a tres espacios principales de contactos entre cristianos y musulmanes en el Mediterráneo del siglo XII: el Oriente de las Cruzadas, la España de la Reconquista y el reino normando de Sicilia. Para abordar los tres espacios propone a sus alumnxs el análisis de fuentes y consignas que promueven el establecimiento de analogías. Las fuentes para el reino normando de Sicilia son diferentes representaciones del rey Guillermo “el bueno”. Las analogías elaboradas por lxs estudiantes se refieren al poder real y a la relación entre la conquista del reino de Sicilia y las Cruzadas.

En cuanto al poder real, para definir califa, doce alumnxs establecieron una analogía conceptual pertinente a partir de los conceptos de rey o de emperador:

“El califa es un poco como un rey”.

“El califa es un tipo de rey que tiene el poder en su país (en oriente)”

“Tiene el rol de un rey en los países de Oriente (Arabia Saudita, Jordania, etc.)”

“Califa: equivalente a emperador entre los cristianos.”

“Su función se parece a la del emperador.” (Cariou, 2003, p. 296)

Los modalizadores (un tipo de, un poco como) muestran la comparación consciente entre el califa y el rey capeto o el emperador bizantino, teniendo en cuenta sus especificidades. Se trata de un verdadero razonamiento dado que los alumnos clasificaron al califa en la categoría de poder político donde figuraban ya el rey o el emperador. (Cariou, 2003, pp. 296)

En cuanto a las producciones escritas sobre las relaciones entre cristianos y musulmanes en Sicilia, Cariou señala un error que se reitera: varixs estudiantes explican que las relaciones eran amigables porque el rey de Sicilia aprendió árabe y empleaba a musulmanes. En cambio, otrxs estudiantes aluden a dicha relación como una conquista militar. Dentro de este grupo algunxs se refieren directamente a una cruzada –por ejemplo, Kevin escribe: *“Los normandos invadieron Sicilia por la fuerza haciendo una Cruzada”*–; es decir, usan una palabra conocida para nombrar la nueva conquista de un territorio musulmán por los cristianos. Cariou señala que en estos casos no se establece una comparación sino una asimilación apresurada (Cariou, 2003, pp. 296). En nuestros términos, la producción de Kevin parece responder a una acción cognitiva de sobregeneralización (como si pensarán que todo enfrentamiento entre cristianos y musulmanes es una cruzada) o a una proyección pasado-pasado. Cariou señala que solo tres estudiantes establecen un razonamiento comparativo, como observamos en la producción de Hicham: *“En Sicilia en el S. XII las relaciones entre musulmanes y cristianos son relaciones de guerra porque los normandos tomaron por la fuerza tierras musulmanas (este hecho me recuerda las Cruzadas)”*. Se trata de una comparación en tanto contempla dos tipos de enfrentamientos armados diferentes que tienen una similitud.

Cariou (2006), despliega el caso de Hicham, a quien considera un alumnx en éxito escolar. Veamos un fragmento de su producción en la evaluación final de la secuencia, referido a la política de los reyes normandos de Sicilia:

Hicham: (...) Hubo también cambios en el reino de Sicilia: antes de que los normandos invadan estas tierras, habían vivido allí dos civilizaciones, bizantinos al sur de Italia y musulmanes en Sicilia. A fin de mostrar respeto a los bizantinos y musulmanes (a sus costumbres), de satisfacer a estos dos pueblos (integrarse), y de no provocar guerras internas, los reyes normandos Roger II y Guillermo II (uno después del otro) mezclaron las costumbres de las dos civilizaciones. Se hicieron representar como Califas, nombraron vizires (consejeros), chambelanes, nombraron eunucos para diferentes tareas y se vistieron como emperadores bizantinos. Hubo pues verdadero intercambio de costumbres, de conocimientos en este reino. (Cariou, 2006, p. 133)

Antes de analizar esta producción, Cariou observa que:

Generalmente, incluso al terminar la secuencia sobre las características de la monarquía siciliana, los alumnos no llegan a explicar por qué estos reyes de origen normando se hacían representar según la costumbre sacro bizantina en los mosaicos de los edificios religiosos sicilianos, ni por qué adoptaron un modo de vida similar al de los reyes musulmanes. (Cariou, 2006, pp. 133-134)

En cuanto a la producción de Hicham, Cariou señala que caracteriza las intenciones políticas de los monarcas por medio de una analogía anacrónica:

Este concepto de integración se refiere sin duda a la situación actual de los inmigrantes, especialmente musulmanes, en la sociedad francesa actual. Sin embargo, la analogía invierte este concepto, puesto que los reyes normandos de Sicilia son considerados aquí como inmigrantes franceses en un mundo musulmán. Además el concepto de integración en la Francia actual se refiere a un grupo dominado social y políticamente, a la inversa de la situación de los reyes de Sicilia. (Cariou, 2006, p. 134)

Acordamos con Cariou en la consideración de que la reconstrucción histórica de Hicham incluye un anacronismo. Ahora bien, desde nuestra perspectiva no encontramos indicios de una comparación: no vemos marcas del establecimiento de una relación de similitud entre dos situaciones diferentes ni reconocemos un modalizador que indique comparación. Por ello, suponemos que la acción cognitiva subyacente podría ser una proyección pasado-pasado o, en términos piagetianos, la sobregeneralización de una idea: Hicham parece dar por supuesto que cualquier extranjero tiene que integrarse a la sociedad en la que vive, sin contemplar matices relativos a diferentes contextos socio-históricos. Se trataría de una acción cognitiva del mismo tipo que la citada

respecto de nuestra investigación: los chicos de cuarto grado de primaria dan por supuesto que los guaraníes hacían las mismas comidas que ellos, en los mismos horarios. Señalamos la diferencia en la caracterización de la acción cognitiva en juego porque se vincula con un eje conceptual de nuestro artículo. Al respecto, tal como señalamos, nos queda pendiente avanzar en la clarificación de las relaciones entre el concepto de proyección y el de sobregeneralización: nos preguntamos hasta qué punto se recubren y/o coinciden, si la proyección sería una forma de sobregeneralización.

Retomando a Cariou, nos parece interesante el sentido por el cual toma el caso de Hicham: busca mostrar que un alumno que logró elaborar analogías pertinentes a lo largo de todo el trabajo termina estableciendo un anacronismo. De acuerdo con el investigador, ello indica la presencia de elementos del pensamiento social (no formalizado) del alumno que intervienen a veces al final del trabajo de toda una secuencia para concluir un aprendizaje. Estos elementos señalan una actividad cognitiva compleja por medio de la cual el alumno, en el marco de una situación de escritura autónoma, da un sentido personal al saber histórico abordado en clase.

Contrariamente a nuestra hipótesis inicial, el aprendizaje no procede de manera lineal del pensamiento social hacia un pensamiento histórico formalizado, sino a través de un movimiento en espiral en el que las representaciones sociales pueden intervenir en diferentes fases del aprendizaje. (Cariou, 2006, p. 134)

En otros términos, en la construcción de conocimiento social coexisten avances que incluyen el establecimiento de analogías controladas con la producción de nuevas analogías no controladas.

A modo de cierre, algunas ideas sobre relaciones entre enseñanza y aprendizaje

Sabemos que para construir conocimiento en las clases de ciencias sociales es preciso que lxs estudiantes piensen desde sus marcos de conocimientos los contenidos que pretendemos enseñar. Hemos mostrado que las comparaciones y proyecciones constituyen acciones cognitivas genuinas en la construcción de conocimiento social, son indicadores de dicho pensamiento. Ahora bien, para que lxs estudiantes desplieguen estas acciones (u otras necesarias para

la construcción de conocimiento) es necesario que cuenten con espacio de autonomía para pensar sobre los contenidos desde sus propias perspectivas.

En nuestra línea de investigaciones –y en relación con el caso presentado sobre enseñanza y aprendizaje de la sociedad guaraní–, hemos caracterizado en múltiples producciones las prácticas de lectura compartida que ofrecen a lxs alumnxs espacios para elaborar, expresar e intercambiar ideas sobre sus interpretaciones de los textos y sus reconstrucciones históricas y, por ello, constituyen prácticas favorables y potentes para promover la construcción de conocimiento social (entre otras producciones: Aisenberg, 2010, 2015; Aisenberg, Lerner y otros, 2009; Aisenberg, Lerner et al., 2020; Torres, 2008).

La investigación de Lautier se desarrolla por medio de entrevistas centradas en indagar la perspectiva de lxs estudiantes sobre diferentes conceptos y temáticas históricas enseñados en la escuela. En función de este propósito (siempre explicitado a lxs entrevistadxs), las entrevistas son situaciones que ofrecen el espacio para desplegar el propio punto de vista.

La investigación de Cariou presenta dos cuestiones relevantes sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, que sintetizamos a continuación. En primer lugar, la metodología de la investigación de Cariou incluyó el trabajo en una clase experimental y dos clases testigos. Cariou fue el profesor de la clase experimental y de una de las clases testigo. La profesora de la segunda clase testigo compartía con Cariou la concepción sobre la enseñanza de la historia. En los tres cursos se desarrolló el mismo trabajo con una única diferencia: solamente en la clase experimental se promovió la producción de analogías por parte de lxs estudiantes y se realizó un trabajo sistemático de control de las analogías producidas. Al comparar las evaluaciones escritas de lxs estudiantes de los tres cursos, Cariou (2006) concluye en que cuando no hay un trabajo específico sobre los procesos de pensamiento y el control de las analogías lxs alumnxs producen pocas analogías y en general son no controladas. En las evaluaciones de las clases testigo, lxs estudiantes en éxito escolar “sobre todo restituyeron un curso bien memorizado, en relación con la representación dominante del contrato didáctico en clase de Historia” (Audigier, 1996, citado en Cariou 2006, p. 128). Al comparar lo ocurrido en los tres cursos –uno experimental y dos testigo–, Cariou concluye en que “cuando no hay un trabajo explícito sobre el razonamiento por analogía los alumnxs generalmente no los producen y buscan menos otorgar sentido al saber disciplinar” (Cariou, 2006, p. 128). En segundo lugar, Cariou (2003) hace referencia a la dificultad que tuvo para lograr en su curso experimental que lxs estudiantes elaboraran analogías y que por eso no usó los datos de la primera secuencia del año. Esto

nos remite tanto a la dificultad de transformar la enseñanza por la resistencia de las costumbres y contratos didácticos instituidos como a la posibilidad de lograrlo.

Consideramos necesario multiplicar las investigaciones que brinden herramientas para instalar prácticas de enseñanza que promuevan en lxs estudiantes un vínculo genuino con el conocimiento, que los ayuden a posicionarse como sujetos autónomos con mirada crítica tanto sobre los contenidos escolares como sobre la realidad social que les toca vivir.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3 en Maria Helena Martinho & Maria do Céu de Melo (Eds.). *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. Universidade do Minho, Portugal. pp. 55-83. Recuperado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/.../1/ebookLiDEs.pdf>

Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación* Año 16 - N° 21. Pp 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, pp. 93-129.

Benchimol, K. (2019). Presentación en el III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina “Debates Educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación”. Facultad de Cs. Económicas UBA.

Bloch, M. (1980). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campetti, Mariana y Funes, Graciela (2010). Una investigación en Didáctica de la Historia: enseñar la crisis de 2001. Ponencia en las II Jornadas Internacionales de enseñanza de la Historia y XI Jornadas de investigación y docencia de la Escuela de Historia. Salta.

Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. (Thèse de doctorat), Université de Picardie Jules Verne, France.

Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. En M. J. Perrin-Glorian y Y. Reuter (comps.). *Méthodes de recherches en didactique(s)*. París: Presses Universitaires du Septentrion.

Castorina, J.A. (2010). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursivos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation* n° 53, 15 ans de recherche en didactique de l'histoire-géographie. INRP. pp. 61-68.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Merchán Iglesias, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. 48/6.

Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Nathan. París.

Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Editorial Cátedra.