

Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional:

Las efemérides patrias en Argentina, su eficacia y su sentido en la escuela actual.

por Mario Carretero y Miriam Kriger

El presente escrito es una versión provisoria de un artículo en realización, por lo que solicitamos que no sea citado sin previa consulta y permiso de sus autores.

Queremos agradecer la ayuda brindada para la realización de la investigación a la Fundación Gugenheim , y también a Fernanda González, Sonia Borzi y Silvia Mora, por su colaboración en la producción de las entrevistas.

Introducción

La enseñanza escolar de la historia presenta características diferenciales respecto de otras asignaturas escolares (Carretero, Jacott, Limón, López Manjon y León, 2004; Carretero y Kriger, 2004; Cuesta Fernández, 1997; Ferró, 1981; Rosa Rivero, 2004; Vázquez, 1991). Ellas derivan en gran parte del rol que desempeñaron la historiografía y la escolaridad a partir del siglo XIX en la construcción de los estados nacionales (Boyd, 1999; Carbonell, 1981; Cuesta Fernández , 1997; Gellner, 1983; Hobsbawm, 1990; . Manacorda, 1983; Smith; 1991; Vázquez, 1991) y en la invención de la nación (Berlin, 1976; Hobsbawm y Ranger, 1984; Hutchinson y Smith, 1994; Lewis, 1975) o “comunidad imaginada” (Anderson, 1983). La historia escolar , junto a otras asignaturas -como la literatura y la geografía (Boyd, 1997; Lambropoulos, 1988; Manacorda, 1983; Romero, 2004) - demostró ser muy eficaz para formar una identidad común y para promover una máxima lealtad de los sujetos al ideal de la nación, llegando incluso a generar disposición a morir y matar en su nombre (Vázquez, 1994).

Así, diversos autores y perspectivas críticas se han centrado en el problema de cómo los procesos de hegemonización de las versiones del pasado común por parte del estado caracterizaron la construcción de los imaginarios sociales (Baczko,1984; Gramsci, 1978) y de los conocimientos distribuidos por la escuela durante el desarrollo de las naciones democráticas , hasta el último tercio del siglo XX (Althusser, 1985; Apple, 1986 y 1987; Bordieu, P. y Passeron, J.C., 1967; Giroux, H.A., 1981; Schlesinger, 1991) . Existen también investigaciones respecto de cómo la historia escolar se configuró como una herramienta cultural (Bruner, 1986; Wertsch, 1991; Penuel y Wersch, 1994) apta para la distribución de “historias oficiales” (Tulviste y Wertsch, 1994) , aplicadas al contexto de la imposición cultural en regímenes totalitarios . En

este campo señalamos los trabajos de Wertsch y Rozin (1994) sobre los modos en que los habitantes de la antigua URSS se representaban la revolución de octubre del 17 en la década del 90' y de Ahonen (1992), sobre las reformas de los programas de historia escolar en Alemania del Este y en Estonia entre la anexión soviética y la democratización.

De modo creciente, la problemática de los usos públicos de la historia (Habermas, 1987; Carreras Ares y Forcadell Alvarez, 2003; Rozensweig y Thelen; Ferró, 1984; Gallerano, 1995) cobra centralidad en el campo académico desde fines de los 80'.

Tras el fin de la Guerra Fría, la tergiversación de la Historia en función del nacionalismo y las representaciones narrativas generadas en los sujetos a partir de ellas comienza a ser estudiada más críticamente en contextos democráticos (Wertsch y O'Connor, 1994) y aumentan los enfoques comparativos que muestran cómo los textos de historia escolar siguen interviniendo en la formación de visiones belicistas y estereotipadas de otros grupos (Argibay, 1991; Borre Johnsen, 1996; Carretero y González, 2004 ; Carretero, Jacott y López Manjón;1998; Ferró, 1981; Pingel , 1994 y 2002; Riekenberg, 1990; Romero, 2004; Vázquez, 1991). Otras obras notables analizan libros de texto norteamericanos, alemanes y japoneses, prestando especial atención al modo sesgado en que abordan ciertos conflictos de la historia reciente. Por ejemplo, Linenthal y Engelhardt (1996), Loewen (1995) y Hein y Selden (2000) han documentado abundantemente la existencia de una exposición de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra del Vietnam, entre otros temas, que se caracteriza por su escasa objetividad, configurando sesgos en la comprensión de hechos fundamentales de los ámbitos historiográficos en pos de preservar una visión particular de su identidad nacional.

En los 90` este debate trasciende a la escena política de diferentes países, donde se producen controversias públicas en torno a reformas de los contenidos de la historia escolar. Entre ellas, mencionamos el caso de México (1992¹) y la reacción de la sociedad a los cambios en los textos realizados por el gobierno de Salinas de Gortari (Echenique March, F. I. y Cué, 1993; Elizondo Muñoz, 1993; Machuca Ramírez, 1993) ; el de EEUU y las guerras culturales desatadas a partir del proyecto de

¹ El escándalo se produjo cuando el gobierno, de tendencia política neoliberal, cambió los libros de texto de historia escolar, que en México son únicos, oficiales y gratuitos para todos los alumnos, alterando los contenidos relativos a personajes y gestas patrióticas. La opinión pública expresó su descontento en las calles, dando cuenta de las profundas tensiones que enlazan la memoria, la identidad y la soberanía nacional en el contexto de la globalización. .

realización de las National History Standards (Cheney, 1988; Nash, , Crabtree y Ross, 1997; Symcox, 2002); y el de España , donde entre 1997 y 1999 se produjeron intensas disputas en la reforma educativa, en el área de la historia escolar, que mezclaron intervenciones estrictamente políticas con otras de carácter académico. Estos ejemplos muestran que hoy la enseñanza de la historia plantea una pregunta en la que, como en sus comienzos, convergen la política y la pedagogía (Carretero y Kriger, 2004). Es la pregunta por el sentido histórico de la escolaridad, a saber: el de instituir y transmitir la imagen hegemónica de sí y del pasado de una sociedad. Respecto de este sentido, encontramos que la enseñanza de la historia frecuentemente contribuye más a la formación de la identidad común con una perspectiva nacionalista, que a una comprensión compleja del mundo social y político que rodea al ciudadano.

Este tema cobra una especial relevancia en un momento en el que están apareciendo nuevas formas de agrupamiento entre países (p.e. Unión Europea y Mercosur), que requerirían, al menos teóricamente, la comprensión significativa -y no sólo la aceptación o rechazo valorativo- de nuevas formas de conciencia e identidad supranacional (Valls Montés, 2002; Morin, 1988; López Serrano, 2002). Su dimensión problemática se puede vincular con la crisis de la institución escolar (Apple, 1996; Aronowitz y Giroux, 1991; Ball, 1990; Bonal, 1998; Dale, 1989; Filmus, 1993; Goodson, 1995; Tedesco, 1987), en el contexto de los llamados procesos de mundialización de las culturas (Ortiz, 1997) y de intensificación del conflicto globalización *versus* nacionalismo, que se está dando a escala planetaria (véase por ejemplo, McKim y McMahan, 1997). Precisamente, uno de los ejes más importantes de dichas transformaciones es el desplazamiento del estado-nación en tanto instancia central de producción del sentido social (Ortiz, 1997), en el cual fundó la escuela su carácter oficial. Los aspectos más generales que pueden contribuir a enmarcar esta cuestión son: el cuestionamiento de la idea de Historia (Bhabha, 1990; Fukuyama, ; Vattimo, 2000) , la crisis de las identidades tradicionales y la emergencia de nuevas identidades (Hall, 1996; Vattimo, 1990)

En suma, podemos apreciar que el problema de la enseñanza de la historia y su relación con el nacionalismo ha sido detectado y tratado desde diversos puntos de vista, tanto en relación a la historia pasada como reciente, y en sus diferentes dimensiones: pedagógica, ideológica y política. En contraste con ello, no encontramos

suficientes estudios que aborden la cuestión desde una perspectiva cognitiva, si bien existen investigaciones genéticas sobre la representación del conocimiento social, como las correspondientes a las ideas políticas infantiles espontáneas y a su modificación durante la enseñanza escolar (Castorina y Aisenberg, 1989; y Castorina y Lenzi, 2000), que avanzan en este sentido.

Proponemos redefinir el problema y visualizarlo en los términos de una contradicción creciente entre los objetivos que desde el comienzo y hasta nuestros días orientaron la enseñanza de la historia, según nuestra perspectiva. (Carretero, 2004; Carretero y Kriger, 2004). Se trata, por un lado, de los vinculados con la formación de la identidad nacional de los ciudadanos desde la infancia, de carácter romántico; y por el otro, de los que apuntan a la adquisición de los conocimientos disciplinares en el desarrollo de los individuos, de carácter ilustrado.

De acuerdo con lo que hemos dicho hasta aquí, la escuela y la enseñanza de la historia han demostrado poseer una alta eficacia en el cumplimiento de los objetivos del primer tipo. Sin embargo, existen muy pocas investigaciones sobre los fundamentos cognitivos de tal eficacia y sobre las posibles relaciones entre ella y los logros o fracasos alcanzados en función del segundo tipo de objetivos. Por esa razón, el presente artículo tiene como objetivo primordial contribuir al conocimiento de estas cuestiones, lo que esperamos hacer a través de la presentación y discusión de los resultados de una investigación empírica realizada en el año 1999 en Argentina. Allí hemos indagado los modos en que las efemérides escolares- una práctica educativa decimonónica creada para fomentar la identidad nacional y el amor a la patria- intervienen en la construcción de las representaciones del pasado y en el desarrollo de la comprensión histórica de los alumnos, hacia finales del siglo XX

2. Enseñanza de la historia e identidad nacional: Las efemérides patrias.

La celebración de las efemérides patrias en la escuela es una práctica que se originó hacia finales del siglo XIX en casi toda Ibero América, en el marco de políticas estatales en las que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión entre poblaciones étnica y culturalmente heterogéneas. Se trata de fechas en las cuales se

conmemoran hechos históricos vinculados al origen de la nación y a la fundación del estado, en un tono patriótico y fuertemente emotivo².

En Argentina, el proyecto educativo adoptó un carácter eminentemente patriótico desde el último tercio del siglo XIX (Escudé, 1990; Bertoni, 2001; Carli, 2002; Puiggrós, 1990), y diversas prácticas rituales de tono originariamente religioso y/o militar –como las efemérides y el culto diario a los símbolos patrios– se complementaron con la enseñanza curricular de visiones nacionalistas del pasado. A este respecto, los objetivos y los contenidos que se fijaron entonces para la enseñanza de la historia no variaron sustancialmente durante casi un siglo (Lanza y Finocchio, 1993; Romero, 2004), y configuraron la base mítica de la argentinidad (Pigna, 2004). Al estar las efemérides incorporadas en la educación escolar, los alumnos reciben una enseñanza acerca del pasado que tiene dos diferentes tipos de fuentes y dispositivos didácticos: las efemérides y la historia curricular. Las primeras configuran una mirada inicial y afectiva que es previa a la enseñanza de la historia e incluso a la alfabetización³, y que aún no se ha estudiado en profundidad cómo interviene en el desarrollo ulterior de la comprensión disciplinar.

Las celebraciones patrias escolares en Argentina tuvieron un origen popular y aldeano (Bertoni, 2001), que fueron perdiendo a medida que el estado hegemonizó los festejos y les confirió carácter oficial. Tal proceso fue mediado por dos instituciones: el ejército primeramente y más tarde, la escuela. Las celebraciones pueden ser consideradas como un ritual (Amuchástegui, 1995) que se repite en cada calendario escolar, sin mayores cambios entre una generación y otra. Están reglamentadas oficialmente, siendo los actos escolares de carácter obligatorio en todos los niveles educativos, desde el jardín de infantes al nivel secundario. Se dedica a su preparación mucho tiempo y esfuerzo escolar y doméstico, ya que participan todos los docentes (y no solo los del área), los alumnos y los padres (que colaboran por lo general con el vestuario).

La estructura de los actos escolares es estable y en ella se distinguen tres momentos: a) el ceremonial, dedicado al culto a los símbolos patrios, b) el discursivo, en el cual los docentes o directivos narran el relato histórico conmemorado por la efeméride y confirman su vigencia en el presente, y c) el expresivo, en el que los

2

³ Los alumnos comienzan a participar de estos festejos desde el nivel inicial, a veces a los tres años de edad.

alumnos realizan alguna representación artística, por lo general teatral, en referencia a los hechos del pasado que se recuerdan

El objetivo general de esta práctica es el de fomentar el sentimiento de pertenencia e identidad nacional, instituyendo un momento de encuentro entre el estado y la sociedad civil, representados por la escuela y los padres respectivamente. También se trata de un simbólico de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva, legada de padres a hijos, y de docentes a alumnos.

Las efemérides tradicionales argentinas son seis: el 25 de mayo se recuerda la revolución de Mayo de 1810, que fue el primer paso en el camino de la independencia; el 20 de Junio es el Día de la Bandera; el 9 de julio el de la Declaración de la Independencia en 1816; el 17 de agosto la muerte del Libertador de América, General San Martín; el 11 de septiembre, la de Sarmiento, el educador argentino; y el 12 de octubre, la llegada de Colón al continente americano.

2) RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

En este artículo, abordaremos solo algunos aspectos y resultados parciales de la investigación realizada. Debido a la vastedad de la información con que contamos, restringiremos la exposición de resultados a una selección de fragmentos de 78 entrevistas sobre las efemérides del 25 de mayo y 9 de julio. La justificación para esta decisión es que se trata de las efemérides a las que se asigna mayor importancia, ya que se vinculan con los dos relatos fundacionales centrales del estado nacional. La primera conmemora la Revolución de Mayo de 1810, que marcó el fin del gobierno colonial con la destitución del último virrey español y la formación del primer gobierno autónomo; y la segunda, la Declaración de la Independencia de la nación, en 1816.

Las teatralizaciones representadas por los alumnos en los actos escolares se sitúan en el escenario de la colonia, que hasta el 25 de mayo de 1810 fue el Virreynato del Río de la Plata y luego el territorio de las Provincias Unidas del Sur, hasta que el 9 de julio se declaró el nacimiento jurídico del estado nacional argentino.

El relato del 25 de mayo se ubica en Buenos Aires, en la Plaza de Mayo, frente al Cabildo, el edificio en el cual los patriotas deliberaron y decidieron desvincularse de España echando al último virrey. Los personajes de las fiestas escolares suelen ser figuras típicas de la vida en la ciudad: los vendedores ambulantes de velas, mazamorras

y agua, las lavanderas, las damas antiguas con sus largos vestidos a la moda europea, los vecinos o “el pueblo” y los patriotas.

El del 9 de julio se sitúa en cambio en una casa de la Provincia de Tucumán, donde miembros de las distintas provincias de lo que sería a partir de ese momento la Argentina (y no solo los pobladores de Buenos Aires) se reunieron y declararon la independencia. En este caso, los personajes de las colonia son reemplazados por figuras militares, con el protagonismo del prócer, Belgrano.

3) RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados que hemos encontrado acerca de la función desempeñada por las efemérides patrias en Argentina contemporánea (1999), respecto de la formación de las representaciones del pasado de la nación y del desarrollo de la comprensión histórica disciplinar, entre alumnos de seis a dieciséis años.

Tendremos en cuenta la paulatina adquisición de habilidades específicas en el desarrollo, como sucede con la comprensión del tiempo y los conceptos sociales que demandan categorizaciones abstractas. Asimismo, como nuestro objeto serán las representaciones narrativas de los alumnos, adoptamos para su análisis algunas herramienta conceptuales tomadas del modelo teórico de K. Egan (1997), ya que allí se establecen formas progresivas de comprensión narrativa que se articulan con las etapas evolutivas. Estas son: a) la somática: prelingüística; b) la mítica: ligada al primer aprendizaje del lenguaje, entre los tres y los seis o siete años de edad, se caracteriza por la estructuración mítica y binaria ; c) la romántica, coincide con la alfabetización, entre los ocho y doce años de edad , se relaciona con el aprendizaje de sistemas abstractos que hacen referencia a los objetos del mundo y a sus relaciones simbólicas, se exploran los límites de la realidad y se organizan los marcos de la propia vida; d) la filosófica: vinculada a la búsqueda de esquemas explicativos amplios o al pasaje del relato a la teoría, entre los doce y los catorce años de edad , y e) la irónica: es la forma más plena de comprensión, relacionada con la capacidad reflexiva y meta narrativa, su determinante es cultural y puede accederse a ella a partir de los quince o dieciséis años de edad.

Dividiremos las entrevistas para su análisis, homologando el tipo de comprensión narrativa de cada edad con el tipo de comprensión del pasado al que pueden acceder los

sujetos. Tenemos entonces tres grupos: a) el de la transición de la visión mítica a la romántica (6 a 8 años), b) el de la visión romántica (10 y 12 años), y c) el de la filosófica e irónica (14 y 16 años). Seleccionaremos las narraciones más significativas en relación con el problema planteado y luego analizaremos el desarrollo de los siguientes aspectos: en qué tiempo y en qué lugar ubican los alumnos los relatos patrios, cómo se representan sus conceptos nodales (“nación”, “libertad” e “independencia”), qué sujetos históricos pueden reconocer y que causa atribuyen a la acción histórica.

Finalmente, trataremos de inferir en primer lugar qué función cumplen las efemérides en la construcción de las representaciones sobre el pasado y evaluar su eficacia en relación con los objetivos nacionalistas que las sustentan. En segundo lugar, nos interesa establecer de qué modo esta práctica escolar interviene o no en el desarrollo de la comprensión histórica disciplinar.

a) La comprensión del pasado entre la fantasía y el juego.

A los seis años de edad, los entrevistados no relacionan la celebración escolar con un hecho histórico, sino con el acto festivo mismo. Proporcionan muchas imágenes vívidas y detalladas sobre su participación en ella, pero no pueden ligarlas en un argumento y, en consecuencia, tampoco ofrecer un relato concluso. Como ejemplo, veamos algunas respuestas dadas a la pregunta de “¿Qué pasó el 25 de mayo?”:

Julián (6):

-Teníamos gorros, actuamos en la calle (...) Teníamos que hacer así con unas tiritas. Las nenas usaban color celeste y los nenes verdes...”, (prosigue dándonos abundantes detalles del acto escolar)

Milagros (6):

- ... Ahí era el día... Querían hacer esa fiesta porque era como una fiesta de disfraces que querían hacer”.

No hay referentes que den sentido a las efemérides por fuera del acto escolar mismo. Este no aparece como una representación sino como un juego, de acuerdo con cuya lógica se disponen los roles, las reglas y los escenarios:

Julián (6): -... unos chicos tenían velas, otros bailaban. Decían “Velitas, velero”.

E: - Vendían esas velas ¿Por qué te parece a vos que esos chicos estaban vendiendo velas?

J: -Porque teníamos que hacer un acto, el acto del 25 de Mayo.

En la medida en que la relación con las efemérides es lúdica y no se plantea como una fecha vinculada a referentes externos, no hay sujetos históricos sino personajes que participan del juego, y actúan, en el sentido literal y dual del término *to play* (jugar y actuar). Las narraciones no componen historias pero sí situaciones, que son ubicadas en una categoría muy general y rudimentaria del pasado lejano:

Milagros (6)

E: Milagros, esa gente que iba en esos carros y esas señoras que usaban abanico: ¿vivieron hace mucho?

M: Vivieron hace mucho tiempo

E: ¿Cuánto tiempo?

M: 77.000.000 millones de años.

E: Ah, ¿vos vivías?

M: No.

E: ¿Y tu mamá?

M: No.

E: ¿Y tu abuelo?

M: Sí.

E: ¿Hace 77.000.000 millones de años tu abuelo vivía?

M: Sí [con la cabeza].

En cuanto a la ubicación espacial sucede algo análogo a la temporal, y las situaciones refieren a una lejanía muy lejana, pero poco posibles de ubicar en el espacio concreto:

Brenda (6):

-Esos chicos negritos del acto no vivían acá, vivían en otro lado

Julián (6):

-Eso no pasó acá, en la Argentina (...) "paso hace un montón de tiempo y pasó en otro lugar.

Milagros (6):

- Para mí que pasó en todos los países, porque ahí no estaba Argentina, o China (...) Era como una tierra muy vieja pero no se que era”

Los entrevistados tienden a unir la dimensión del tiempo y la del espacio, haciendo de ambas una sola e indisociable – “hace un montón de tiempo y en otro lugar”, “en una tierra muy vieja” – como si reprodujeran la fórmula de los cuentos infantiles. A la manera del “País del Nunca Jamás”, las narraciones se sitúan en una categoría fantástica. En este sentido es posible decir que el juego que disponen las efemérides parece cumplir muy eficazmente la función de introducir a los niños en una historia que es actuada antes de ser comprendida. Este argumento puede aplicarse también para comprender cómo es que los sujetos pueden reconocer y utilizar el léxico patriótico – “patria”, “bandera”, “escarapela”, “nación”, etc. - antes de captar el significado de los conceptos que lo componen. Como en un juego, los términos forman un paradigma auto-explicativo, donde cada uno adquiere su sentido en relación con los otros:

Milagros (6)

E: -Milagros, hoy hablaste de la Patria, ¿qué es la Patria?

M: -Es cuando se le canta una canción a la Argentina.

E: - ¿La Argentina es la Patria?

M: - No, la bandera es la Patria”

Julián (6) (en respuesta a la pregunta de “qué es un país”):

J: - Que hablan el mismo idioma, cada uno tiene su bandera

E: -¿Y la nuestra de qué color es?

J: -Celeste, blanca y celeste

E: -¿Y vos sabés quién creó la bandera?

J: - *San Martín*⁴

En términos de correspondencia estricta entre los enunciados y una supuesta verdad semántica o histórica, los entrevistados se equivocan (porque la patria no es una bandera ni una canción, y San Martín no creó la bandera). Sin embargo, indica un manejo aproximado de los conceptos, que son relacionados entre sí de modo coherente y verosímil. Recurriendo a una metáfora, podemos decir que los sujetos se comportan como jugadores inexpertos, que si bien no saben bien cómo son las jugadas, ya reconocen las fichas.

A los ocho años de edad los entrevistados no pueden definir aún el referente correcto de los actos escolares, pero ya disponen de abundante información sobre el pasado que son capaces de utilizar para armar pequeños relatos. Sin embargo, no es tan fácil acceder a ellos a través de la pregunta directa: “¿qué pasó en tal fecha?”. En cambio, la evocación de los símbolos patrios genera toda una serie de asociaciones narrativas. Ellos aparecen en estos diálogos tan tempranos como una primera articulación entre las dos dimensiones de la enseñanza escolar sobre el pasado: la emotiva y la cognitiva, que toman como fuente los actos patrióticos y los relatos históricos, respectivamente. . Como ejemplo, veamos la diferencia entre dos partes de la entrevista a Juan Manuel:

Parte 1

E: - ¿Alguna vez te hablaron o escuchaste hablar de la patria, del 25 de Mayo, de la libertad, de la independencia?

Juan Manuel (8): Sí.

E: ¿Qué nos podés decir?

JM: Ya se me olvidó todo, porque cuando iba a 1ro. mi hermana que iba a 3ro. me lo dijo.

E: ¿No te acordás algo?

JM: No.

E: ¿Y los actos que se hacen?

JM: *Maso.*

⁴ Julián confunde las gestas de los próceres, ya que la bandera la creó Belgrano, pero lo que subrayamos es que ya saber utilizar para este canon, los términos que le son propios. De modo metafórico, podemos

Obsérvese ahora el contraste que se produce en la narrativización de la Parte 2, cuando el emergente es la bandera argentina. El discurso de Juan Manuel se llena de datos, nombres y anécdotas que él intenta combinar en un argumento verosímil. Nótese como además, la narración oscila de la fantasía a la épica, indicando la transición de un tipo de comprensión mítica a una romántica.

Parte 2:

E: - ¿Qué sabés de la bandera argentina?

JM: - La bandera argentina la creó San Martín.

E: -¿Quién era San Martín?

JM:- Era un soldado que creó la Argentina.

(...)

E: -¿Quién más estaba?

JM: -Colón, Belgrano, Cabral y no sé más.

E: -¿Qué hizo toda esta gente que nombraste? ¿Eran todos de la misma época?

JM: -No. Algunos eran del Sargento San Martín y algunos eran de unos soldados que yo no sabía como se llamaban.

E: -¿Esos otros soldados eran de acá también?

JM:- No, de otro país.

E: -¿Qué hacían acá esos soldados si eran de otro país?

JM:- Mataban a los hombres del Sargento San Martín.

E: -¿Y el Sargento San Martín que hacía?

JM: -Los mataba, y un día él murió porque se cayó el caballo encima de su pie, y se quebró ese pie y murió ahí.

E: -¿Qué pasó cuando se murió?

JM: -Lo ayudó un hombre, que no sé si era Cabral o Belgrano. Lo subió en su caballo y no sé más.

decir que reconoce las fichas del juego aunque aun no sabe cuál es la jugada que puede hacer cada una.

E: -¿Y lo salvó o no lo salvó?

JM: -Lo salvó.

Los símbolos patrios funcionan como íconos, que les permiten a los sujetos visualizar y reconocer antes de representar un sentido. Por eso, en un primer momento operan como referentes primarios:

E: ¿Qué es el Himno?

Florencia (8): Es una canción que es para la bandera.

E: ¿Por qué nosotros tenemos una bandera?

F: Porque estamos en Argentina, y es la bandera de Argentina

En conclusión, las efemérides parecen contribuir al desarrollo precoz en los niños de la capacidad de reconocer elementos históricos, como si se tratara de las partes de un juego. Ellos no lo comprenden del todo pero aprenden muy temprano a orientarse en él emotivamente, empezando por la identificación con el grupo o el “equipo” al que pertenecen, como se observa en el uso inclusivo de la primera persona del plural (“ porque *estamos* en Argentina...”).

De modo análogo, antes de poder comprender el concepto de nación y de estado en el sentido complejo, los alumnos entienden que es un lugar de diferenciación, por una parte, y se *sienten* parte de ella, por el otro, como se trasluce en el uso de la primera persona. Además, ese lugar al que el “nosotros” pertenece está dotado de una valoración moralmente positiva.

Florencia (6)

E: - Si yo te pregunto de qué país sos ¿qué me decís?

F:- De La Plata⁵

E: - Muy bien ¿y qué te parece a vos que es un país?

F: - Que hablan el mismo idioma, cada uno tiene su bandera

Aliné (6):

E: - ¿Qué quiere decir ser un país?

A: -Una tierra

⁵ La Plata es una ciudad cercana a la Ciudad de Buenos Aires.

E. - ¿Y ser una nación?

A: -No sé

E: - ¿Qué quiere decir ser independiente?

A: - Que sabemos luchar y ser buenos.

Podemos decir que la valoración y la identificación se dan como instancias previas a la significación y la comprensión. Este es tal vez el punto inicial en que ancla la “eficacia” de las efemérides en relación con la formación de la identidad nacional. Se puede lograr por su intermedio que los sujetos se identifiquen tempranamente con un “nosotros” que los diferencia de “los otros”, y que los símbolos funcionen como emblemas de distinción:

Ramiro (8)

-Como todos los países tenían un símbolo, nosotros, la Argentina, necesitábamos uno, entonces un día (Belgrano) miró para el cielo y la pintó con los colores del cielo e hizo la bandera.

b) La comprensión romántica: de la aventura a la historia

Las narraciones de los entrevistados de este grupo conforman relatos que se ubican en un pasado genérico pero aún no cronológico. Sin embargo, ya es posible decir que en ellas las efemérides se constituyen a partir de referentes históricos, a diferencia de las narraciones que encontramos en la fantasía y el juego. Los sujetos son capaces de disociar tiempo y espacio para dar lugar a “lo real”, de modo que las fiestas escolares se perciben como representaciones de hechos históricos, y también se toman como una primera fuente de información válida sobre el pasado. Veamos un ejemplo en el que se pueden identificar con claridad las imágenes típicas de las dramatizaciones escolares (remarcadas en itálica para claridad del lector):

Samanta (10)

E: ¿Me podés contar qué pasó el 25 de Mayo?

- El 25 de Mayo... ay, no me acuerdo...

E: ¿Qué se festeja?

- Lo del Cabildo y eso: que fueron libres... y la gente se reunía en el Cabildo para poder ser libres y *vendían empanadas y todo eso... eran aguateros, lechero, velero.*

Aunque los cocimientos históricos son escasos, las narraciones son ubicadas en un espacio concreto y en un pasado que puede ser fechado:

Jonathan (10)

E: ¿Te acordás de lo que pasó el 9 de Julio?

J: El Día de la Independencia. Se llevó a cabo en Tucumán. No me acuerdo mucho más. De cuarto no me acuerdo nada y de quinto

E: - ¿Hace mucho que ocurrió eso del 9 de Julio?

J: Sí, hace un montón, ciento y pico de años más o menos. En mil ochocientos y pico.

Marlice (12)

E:- Contáme un poco qué pasó el 25 de Mayo.

M: ¿El 25 de Mayo? Antes del 25 de Mayo dependíamos de España. Después creo que hubieron guerras y se pusieron todos de acuerdo en que seamos libres y no dependiéramos más de España, y eso pasó el 25 de Mayo de 1810.

Los alumnos toman el concepto de “libertad” como *leit motiv* de ambas efemérides. Esta se percibe como producto de una voluntad común que se realiza a través del diálogo, siendo la palabra la herramienta de acción más presente en las narraciones. En este sentido, la historia no aparece como el resultado de conflictos entre grupos diferentes sino como un proceso progresivo y casi natural de acuerdo social. Básicamente, de lo que se trata es de ponerse de acuerdo, que se trasluce en el uso recurrente del término “reunión”:

Juan Ignacio (10)

-Entonces, estaban todos ahí y dijeron (sic) que empezaron a hablar de cómo podían librarse y entonces salió uno por la ventana mucho más adelante y dijo que eran libres

Martín (12)

.. Bueno, entonces ese día hicieron una reunión en la Plaza de Mayo y estuvieron hablando y el 9 de Julio de 1816 se firmó en Tucumán la independencia

El concepto que vertebra el sentido de las narraciones sobre el 25 de mayo y el 9 de julio entre los niños de este grupo es el de “nación”. Esta se concibe como una categoría mítica, que simultáneamente opera como fundamento metafísico y como destino teleológico de la historia. En efecto, y como ha sido señalado por quienes estudiaron el contenido de los libros de texto en Argentina (Romero y otros, 2004), la historia escolar narra el origen y la fundación de una nación que, paradójicamente, existía “desde siempre”. En siguiente fragmento grafica muy bien este punto, cuando el entrevistado dice que más de trescientos años antes de declararse la independencia ya había en este territorio “verdaderos argentinos”:

Facundo (10):

“... Y, los europeos venían y exploraban territorios, ¿no? Y los fundaban. *Y a todos los indios argentinos, que eran los que vivían... los verdaderos argentinos*, los ponían de esclavos o en minas o en campos. Entonces, ellos no podían ser libres. Y era su país, y no era de los europeos. Entonces, todos se juntaban después, todos los vecinos que ya no eran indios sabían todo eso, hicieron un Cabildo Abierto, ¿no? Entonces, hablaban todos qué podían hacer para ser libres, ser un país libre”

El supuesto de una argentinidad esencial, previa a la construcción de la propia Argentina, aparece en el discurso de otros alumnos, incluso entre los mayores dentro de este grupo:

Agustín (12)

E: Fue lo mismo antes y después del 25 de mayo; siempre eran argentinos.

Emiliano (12)

E: ¿Y quiénes se reunieron en el cabildo? (*Se refiere a la Revolución del 25 de mayo de 1810*)

E: Y... mucha gente importante.

E: ¿Importante como quién?

- Bueno, eso no me acuerdo. No me acuerdo los nombres (...) Creo que porque estaban relacionados con... eran la gente más importante del país.

E: ¿Y qué país era éste?

- Argentina.

E: ¿Ya era Argentina para ese momento, para la Revolución de Mayo?

- Sí.

La dificultad para pensar la historia como espacio de transformación influye en la

negación de los conflictos y en la incompleta visualización de los sujetos históricos y de los grupos sociales. Un recurso común para responder a la pregunta del entrevistador es recordar los personajes representados en los actos escolares, como los vendedores ambulantes con sus versos o canciones correspondientes. Veamos un ejemplo:

Gustavo (10)

E: ¿Cómo estaba formado el pueblo, Gustavo? ¿Eran todas personas iguales o había distintos grupos?

- No, no...Creo que eran grupos diferentes.

E: ¿Y había diferentes razas, por ejemplo?

- Sí, razas diferentes había (...) No eran solamente personas blancas, eran personas de varios países.

E: ¿Qué países?

- Y... de España había algunos, muy pocos, pero algunos había. Más que todo de América.

E: De América. ¿Y negros había?

- Sí, había.

E: ¿Y qué hacían acá? ¿Por qué había negros acá?

- Como cualquier persona... vivían comúnmente, pero más que todo eran vendedores ambulantes, por ejemplo, en vez de ahora que vos llamas por teléfono y te traen las empanadas, iban caminando por la calle y cantando casi siempre una poesía de lo que vendían.

E: ...”Empanaditas calientes para la vieja sin dientes”...

- Sí, o si no: “empanaditas deliciosas para mujeres hermosas”

Fuera de los estereotipos provistos por las efemérides, los alumnos muestran dificultad para reconocer a los grupos étnicos y culturales que formaban la compleja trama de identidades de la sociedad colonial.

Gustavo (10)

E: ¿Y había diferentes razas, por ejemplo?

- Sí, razas diferentes había.

E: ¿Cuáles?

- No eran solamente personas blancas, eran personas de varios países.

Agustín (12)

A: Los españoles decían más o menos que teníamos que hacer, y nos usaban como esclavos a los criollos.

E: Y los criollos, ¿quiénes eran?

A: No sé, no me acuerdo.

E: ¿No te acordás quiénes eran los criollos?

A: No

Lucía (12)

L: Estaban los argentinos y... no sé... y los que habían venido, los que... los... Ay, no me sale la palabra. Los que habían venido de otros países.

E: Como inmigrantes o extranjeros

Algunos grupos, sobre todo indígenas, no encuentran un lugar activo en la estructura argumental de los relatos patrios, que muestran a la Argentina como el resultado feliz de la unificación de todas las historias en una sola identidad y una sola historia⁶, eminentemente blanca⁷, cuyos agentes son europeos o hijos de europeos. Debemos recordar, sin embargo, que estos grupos tuvieron un rol central en la conformación del estado argentino, y que se puede decir que literalmente “murieron por la patria”. Su rol histórico en este sentido fue el de ser “los otros” que el proyecto nacional consideró necesario exterminar para conformar un “nosotros” blanco y europeo. Los medios fueron, en el plano material, la Conquista del Desierto⁸, que los borró del territorio de la nación, y en el plano imaginario, tanto político como pedagógico, su estigmatización como representantes de la barbarie, el polo opuesto a la civilización (Sarlo y Altamirano, 1983):

Las estrategias más comunes adoptadas por los entrevistados son: negar la existencia de esos sujetos históricos y relegarlos fuera del escenario de los relatos patrios. Como resultado de ello, no se menciona a todos o en tal caso se los divide en dos grupos: a) los pobladores rurales y “salvajes” del territorio: indios, mulatos y gauchos; y b) los “vecinos”, urbanos y “civilizados”, que participaban activamente de los hechos históricos, configurando una identidad blanca (junto a ellos están los negros, pero en condición de esclavos, no participantes). No podemos dejar de decir lo sugerente que resulta que la representación infantil reproduzca en este nivel las mismas categorías - (barbarie y civilización) que vertebran la ideología original del proyecto argentino, de carácter sarmientino (Carli, 2002; Halperin Donghi, 1980) :

⁶ Esta idea es recreada en diversas figuras míticas fundacionales que toman, en particular americanas, que toman como el “crisol de razas” o el “melting pot”

⁷ El carácter blanco de la identidad argentina oficial o instituida, ha sido señalado también por Romero y otros (2004) en relación con la enseñanza de la geografía. Allí, el territorio argentino es caracterizado diferencialmente respecto de otros países latinoamericanos, como de clima templado y que favorece el asentamiento del hombre blanco.

Facundo (10)

E: Nombrame a los grupos que a vos te parece que intervinieron ese día en el Cabildo Abierto. Por un lado los políticos, dijiste. ¿Y qué otras personas estuvieron?

F: Los vecinos que hicieron el Cabildo Abierto.

E: Y los vecinos, por ejemplo, ¿qué ocupación tenían, qué hacían?

F: Ah, los vecinos hay veces que preparaban los salones, limpiaban, todo, y después otros que los integraban, y hablaban con todos.

E: ¿Y otro grupo más había, además de los vecinos, los políticos?

F: No. Nadie más.

E: ¿Indios? Vos nombrabas indios hoy.

F: Ah, indios... sí algunos, muchos no, algunos.

F: ¿Y esos también participaron de lo del 25 de Mayo?

F: Poco, tanto no. Porque como ellos no vivían en Buenos Aires, algunos vivían; y otros vivían en otros... ahora que son provincias, otras provincias.

Sonia (10): ¿Y había indios?

S: Y, no.

F: No, no había indios.

S: No.

F: ¿En todo el Virreinato?

S: No, en la parte de ciudad no había.

F: ¿Y dónde habría indios?

S: Y, en las selvas de Misiones, por ahí.

F: ¿Había negros?

⁸ La conquista del desierto fue una campaña militar comandada por el Gral Roca. Su objetivo fue acabar con los dominios indígenas e incorporar sus tierras al territorio del estado nacional.

S: Sí, gente negra, mulatos... ¿cómo se llamaban?

F: ¿Y todas esas personas intervinieron en el Cabildo, todos los grupos que nombramos?

S: Los indios no.

F: Los indios no.

S: Después la gente que ya estaba más adaptada sí, más adaptada a la ciudad, sí estaban.

F: Esos fueron.

S: Sí.

La tendencia a evitar y conciliar el conflicto se evidencia también en la interpretación dada al conflicto entre patriotas y españoles por la descolonización e independencia de la Argentina, nudo argumental de los dos relatos. Con el fin de neutralizar la violencia, se justifica la dominación colonial y se la presenta como una consecuencia lógica de la acefalía en las que se encontraban los habitantes de América, con quienes los alumnos se identifican. En este sentido resulta muy significativo que la respuesta de los niños a la pregunta de “¿por qué gobernaban aquí los españoles?”, no varíe significativamente en las diferentes edades:

Martín (8):

- Porque todavía no tenían (los americanos) gobernador ni presidente.

Juan Pablo (10):

-Y, porque acá no había nadie que nos gobernara, no había nadie acá, no había nada que se opusiera, entonces vinieron ellos y nos gobernaron

Lucía (12):

-Y, no sé, porque acá no había... como si fuera presidente

La historia en tanto relato triunfal de construcción de la nación conduce a la realización del ideal de “unificación” y exige borrar las diferencias entre los grupos. Las

identidades parciales se desvalorizan porque atentan contra el imperativo de la unidad esencial, que asume un carácter dual: histórico y moral.

Por otra parte, la tendencia de los relatos patrios a evitar la complejidad y neutralizar la pluralidad encaja (*to match*) con factores evolutivos y potencian la preponderancia de las explicaciones intencionales de la historia sobre las estructurales (Carretero, 1994). Esto se manifiesta muy claramente en la dimensión que adquieren los próceres, cuya voluntad y otras virtudes personales se toman como principios determinantes de la historia.

La práctica de las efemérides es uno de los dispositivos mediante los cuales la educación patriótica⁹ potencia rasgos ya presentes en los niños de esta edad, vinculados con lo que Egan caracteriza como forma romántica de comprensión. Esta tendencia es más fuerte entre los ocho y diez años de edad, y parece decrecer a medida que los alumnos entran en la pubertad y empiezan a dudar y cuestionar las versiones recibidas en la infancia.

Juan Manuel (8):

JM: La bandera argentina la creó San Martín.

E: ¿Quién era San Martín?

JM: Era un soldado que creó la Argentina.

E: ¿Por qué creó la Argentina?

JM: Porque él sabía que se iba a llamar así la tierra.

El siguiente es un buen ejemplo de la transición entre la comprensión romántica y la filosófica. Por una parte atribuye a un prócer la creación del país:

Gustavo (10):

“Una nación es el país, pero se forma cuando tiene la independencia, por eso antes que Argentina tenga la independencia no era una nación, porque además no tenía nada que los represente, *hasta que Belgrano hizo la bandera*, más que nada para diferenciarlos, por eso French y Beruti repartían las cintas celestes y blancas”.

Pero luego, en la misma entrevista relativiza el protagonismo personal del héroe:

G. No hay un argentino importante, puede haber un argentino más conocido que otro, pero todos eran muy importantes, porque si estaba solo ese argentino no iba a pasar nada, íbamos a quedar igual.

E: ¿O sea que las guerras y eso no dependían de una sola persona?

- No, para nada.

El carácter afectivo con el que los sujetos se vinculan tempranamente con las grandes figuras parece tener relación con los procesos de identificación y la búsqueda de modelos positivos que encajan con un relato triunfal. La historia se representa como la realización conclusa pero abierta de lo que se configura a la vez como destino y como misión: “la nación”. En esta visión, la escuela desempeña una función fundamental, que es la hacer parte a los alumnos, como primer paso y previamente a la adquisición de contenidos, de una historia en la que desempeñan el rol de “argentinos”.

c) La comprensión disciplinar de la historia, entre la identidad nacional y las ciencias sociales

A partir del momento en que los sujetos ingresan al nivel secundario, sobresale la notable des-afectivización de las efemérides, que pierden su carácter festivo y adoptan uno formal y burocrático. Ello refleja un cambio en la actitud institucional respecto de la escuela primaria, que puede relacionarse con que el nivel medio no tiene ni tuvo en su origen como objetivo la formación de la identidad nacional, sino de las habilidades y conocimientos requeridos por demandas más actuales de la sociedad, vinculadas a la inserción social y laboral de los individuos.

Pese a ello, llama nuestra atención el que en un primer momento del diálogo, los alumnos no pueden brindar ninguna información referente a las efemérides. Esta falta de recordación resulta curiosa si tenemos en cuenta que los entrevistados tienen un promedio de diez años de participación en los festejos, y que además han recibido contenidos curriculares al respecto. Cuando por insistencia del entrevistador los alumnos intentan memorizar, hacen uso de una misma estrategia: la de recuperar el

⁹ Además de los homenajes y conmemoraciones, la imagen de los próceres está presente en las escuelas argentinas, en bustos y retratos en diversos espacios compartidos (aulas, dirección, salones de actos, etc.)

recuerdo del acto escolar, con cuyas imágenes si pueden empezar a reconstruir un relato “histórico”, basado en las propias vivencias y en las dramatizaciones infantiles. Las siguientes son respuestas dadas a la pregunta de “¿Te acordás qué pasó el 25 de mayo? “:

Lucía (14):

-Si, está lleno de imágenes, pero no... Me acuerdo más del 25 de Mayo. Con las imágenes así, sí...

Laura (16)

E: - ¿Te acordás algo de lo que pasó ese día, conocés algo del relato del 9 de Julio?

L: - Más o menos.

E: -Lo que te acuerdes.

L: - Toda la primaria tuve actos...”

Tanto el tipo de olvido como su memorización nos parecen significativos, ya que muestran una primera consecuencia de las práctica escolar: la de conferir un carácter inicial eminentemente emotivo a las efemérides, que ulteriormente se transmite a los referentes históricos. De acuerdo con ello, podemos comprobar que el olvido es superficial y parcial, y que la información subjetiva relativa a las efemérides puede ser recuperada como un recuerdo de la propia vida.

En consecuencia, aún cuando no hay impedimentos cognitivos para que los sujetos de esta edad ubiquen las preguntas por las efemérides en relación con hechos sucedidos en un tiempo histórico y cronológico, lo propio entre nuestros entrevistados es referirlas al tiempo y al marco de su propia vida, es decir: recordar. No interpretan el pasado a través de fuentes historiográficas sino que lo reconstruyen infiriéndolo desde una instancia subjetiva auto referencial.

Aún cuando de modo consciente los alumnos saben que las efemérides se vinculan con hechos históricos, la mayoría acepta como primera fuente las imágenes de la memoria sobre los actos escolares de al infancia. Es difícil saber hasta qué punto este procedimiento se ve favorecido o causado por el déficit de información propiamente histórica disponible:

(Ludmila, 14):

L: Del 9 de Julio me acuerdo de la Independencia y de la Casa de Tucumán.

E: ¿Y del 25 de Mayo te acordás algo?

Si, el 25 de Mayo la Revolución de Mayo, *que es cuando se repartieron cintitas...* me acuerdo lo de la Primera Junta.

E: ¿Qué es eso?

Si no me equivoco, es cuando deja de tener el poder el Virrey y asume Saavedra, Larrea, Moreno, Belgrano (no me acuerdo todos).

En una segunda instancia, observamos que los sujetos tienden a buscar patrones y conexiones entre hechos y conceptos, formando esquemas totalizadores, lo que se compara con las características que Egan atribuye a la comprensión filosófica (Egan, 1997). Para ello se incorporan conceptos y factores de diverso tipo, especialmente económicos y sociales, que complejizan las narraciones y contrastan con la simpleza de las versiones patrióticas recibidas en la escuela primaria:

Lucía (14) explica de este modo las causas de la Revolución de Mayo:

“...Supongo que nuestra producción la manejaba España o lo que vendría a ser el Virreynato del Río de la Plata, que estaba centrado en España, supongo que toda la producción iría ahí, no me acuerdo bien, pero supongo que sería así (...) Inglaterra también tenía fuerza... tenía poder digamos... España tuvo mucho poder y creo que después se fue debilitando, a medida que se iban independizando los países que estaban bajo su régimen, se fue debilitando España e Inglaterra, bueno, era otra... no sé, supongo que harían competencia... (Creo que tenían parte de África también, dominaba África, de eso estoy casi segura) y no sé, si no me equivoco también hubo las invasiones inglesas...”

En relación al reconocimiento de los sujetos históricos, vemos que la visión personalista y las explicaciones intencionales dan lugar a una mirada más estructural, que propicia la visualización de los procesos históricos y la presencia de grupos e intereses:

Hernán (16)

E: ¿Te acordás qué grupos sociales existían en esa época?

H: Bueno, estaban los llamados *vecinos*, que eran la gente más adinerada, que eran españoles comerciantes. Después estaban los *esclavos*, que eran mestizos, negros y algunos indígenas. Después estaba la parte *indígenas*, que era la autóctona. Y después estaban los *criollos* y los *gauchos* (...) Los *españoles* al comienzo no estaban muy de acuerdo en la desvinculación de España, y después los *criollos* querían la forma propia de gobernarse, ellos querían no estar tan subordinados a España, sino que querían su propia manera de decidir las cosas.

E: ¿Sobre qué cosas querían decidir?

H: En primer lugar, sobre la parte económica. Lo de las exportaciones; no formar sólo el monopolio con España sino que abrir ciertas ramas como por ejemplo con Inglaterra, con la que había vínculo pero de forma ilegal.

E: O sea, había causas económicas en los acontecimientos de Mayo.

H: Claro, y después sentirse propios y dueños de la tierra.

Sin embargo, también es frecuente que el intento de acceder a una visión más integral conlleve a un uso reduccionista de los conceptos de las ciencias sociales aplicados al campo de la historia. El ejemplo más común que hemos encontrado deriva de la aplicación indiferenciada de la categoría de clase social, como si se tratara de una matriz común y aplicable a todos los casos. Eso genera dificultad para reconocer la identidad y la singularidad de los sujetos históricos de sociedades con estratificaciones y modos de producción diferentes, y la tendencia a forzar su inclusión en categorías sociales que se postulan como universales:

Ludmila (16): - Sí, eso me acuerdo del acto de la primaria... los que repartían las empanadas, el que vendía velas...

E: -¿Y los que hicieron la Revolución de Mayo eran esos: los que repartían las empanadas, los de las velas, o eran otros?

L: - Eso no lo sé.

E: - Digo: ¿Saavedra, Moreno, Larrea, eran los que repartían las empanadas y hacían las velas...?

L: - No, yo creo que no. A mí me parece que la Primera Junta, o sea todos los que integraban la Primera Junta eran de clase media alta, no me parece que vendían velas por la calle.

Esto puede sesgar la visión histórica y llevar a los alumnos a posiciones éticamente comprometedoras, que surgen de la imposibilidad de reconocer como humano a quienes no puede incluirse dentro del esquema de pensamiento que se ha adoptado:

Ayelen (14):- ... me parece que había mulatos o algo así acá.

E: - ¿Los mulatos qué serían?

A: - Me parece que estaban en calidad de sirvientes o algo así.

E: -¿Sirvientes de quiénes?

A: - De los blancos, no sé cómo decir, los de acá sería.

E: -¿De los aborígenes de acá?

A: - No, no no no de, no de los aborígenes, de la gente de acá que no eran aborígenes.

E: - ¿Y qué eran?

A: - Seres humanos como nosotros.

E: - O sea que...

A: -Me refiero a que no eran indios. No quise decir eso pero no sé bien cómo de

A pesar de que los alumnos están incorporando elementos de una visión estructural de la historia, persisten las explicaciones intencionales, propias de lo que Bruner definió como el modo narrativo de pensamiento (Bruner, 1990). Nos referimos sobre todo a la predominancia de lo verosímil sobre lo verdadero, un rasgo “recapitulado” de la forma romántica de comprensión según Egan (Egan, 1997). Concretamente, si los entrevistados pueden transponer al campo de la historia los conceptos de otras asignaturas de ciencias sociales, es porque le restan importancia al uso de fuentes históricas - y privilegian en cambio la deducción lógica de los hechos. En suma: aceptan la posibilidad de deducir lo que no saben, porque creen que la historia puede “suponerse”:

Lucía (14): “Me acuerdo que estaba la gente rica digamos, que tenía obviamente otra.... bueno, también estaban... no sé, no me puedo explicar... clases sociales que bueno, estaban... *supongo* que pobres siempre hubo...”

Julieta (16):

E: ¿Dónde fue el 9 de Julio?

J: En Buenos Aires, supongo.

E: ¿Y los grupos sociales -como vos comentabas antes- eran los mismos en el 25 de Mayo que en el 9 de Julio?

J: *Supongo* que siempre iban a estar los intelectuales, porque eran los que iban a organizar mejor las cosas, pero los criollos, el pueblo, iba a intervenir mucho más en este episodio.

E: ¿Vos suponés?

J: No me acuerdo.

La posibilidad de derivar lógicamente el pasado tiende a reducir el horizonte de acción de los hombres, debido a que la historia suele aparecer como regida por leyes que los trascienden. Esta visión se complementa con la dificultad básica de los alumnos para incorporar el conflicto, y se manifiesta principalmente en: a) el problema para ubicar los

hechos históricos en una temporalidad cronológica, y b) el problema para visualizar e incorporar a la historia multiplicidad de identidades e historias. En consecuencia, muchos alumnos utilizan categorías ontológicas – fuera del devenir del tiempo y de la pluralidad histórica- para *reinventar* el pasado.

El procedimiento que hemos descrito es propio de la forma comprensión romántica, aunque contiene también aspectos míticos importantes, como es de suponer si tenemos en cuenta que ya que en cada etapa se recapitula la anterior (Egan, 1997). En este sentido, notamos que las efemérides generan mayor persistencia de rasgos románticos, en particular en relación a algunos conceptos. El más significativo entre ellos el de “nación”, ya que es el fundamento y eje argumental de los relatos patrios, que tiende a adoptar en la narrativa de los sujetos un carácter esencial, incuestionable y naturalizado:

Mariel (14):

- Bueno, no... Nación somos desde siempre...

E: -¿Pero no hay una fecha que vos digas a partir de este momento somos una nación?

M: -No. No, no

En un nivel más emotivo, la nación se identifica con un sentimiento incorruptible, un factor endógeno que une a la comunidad a través de las generaciones, desde “muy adentro”:

Una nación es algo abstracto, pero tiene un poco una cosa concreta, de que son el conjunto de cosas o ideales que sigue un grupo de personas, de gente, una población, ideales comunes, metas comunes, sentimientos comunes. Por ejemplo, el 25 de Mayo, que es un hecho que nos pasó, es algo que compartimos todos porque vivimos en el mismo territorio. Una nación es algo que uno lleva muy adentro, también por cosas que a uno le cuentan, cosas de decir “a mí me contaron, mi tatarabuelo”, uno siente un ser nacional.

Otro concepto cuya significación resulta crucial es el de “independencia”. Lo más común es que sujetos partan de una visión esquemática de la problemática actual, que enfatiza la dependencia económica argentina, en relación con otras variables como la interdependencia planetaria y la globalización. En un segundo paso, proyectan esta mirada hacia el pasado y lo evalúan sin conocerlo, utilizando para ello categorías del presente. Una vez más, la insuficiencia de conocimientos históricos contribuye, en este caso, al presentismo:

Juan (16):

E: - ¿qué se festeja el 25 de Mayo?

J: En realidad, todo el mundo piensa 25 de Mayo, Cabildo Abierto, Independencia, pero en realidad no fue la Independencia, todavía estamos en el proceso hacia la independencia del 9 de Julio. Todavía no estamos independizados, es un proceso en el que la gente está pensando “qué vamos a hacer”.

E: ¿Te acordás qué pasó el 25 de Mayo o esos días?

J: En realidad mucho yo no me acuerdo. Llega el último Virrey, Cisneros.

(Gonzalo, 14)

-Pero quiero decir que yo creo que no estamos totalmente independizados (...) Ahora dependemos... bueno, de Estados Unidos. Creo que hay una... bueno, creo que no somos el único país tampoco, por cierto... creo que hay una dependencia económica porque qué sé yo, Estados Unidos marca mucho sobre los demás países, qué tiene que vender, sobre quiénes tiene que vender

Efectivamente, no se conocen las sucesivas e históricas resignificaciones del concepto “independencia”, por lo cual la independencia política declarada en 1816 queda neutralizada por la evidente dependencia económica de 1999. Finalmente, la declaración de la independencia aparece como un fiasco histórico, interpretada retroactivamente y tomando una valoración del presente como evidencia de que “el destino común” (Bauer, 1924, cit por Löwy, 1998) de la nación resultó ser el fracaso y no el triunfo.

Anabel (16):

-En realidad sería lindo que toda la gente estaría feliz (sic) con el país, que pudiera decir: “somos independientes y seguimos siendo independientes”... Porque ahora yo no voy a festejar la independencia si estoy debiendo plata, una deuda externa de millones de dólares a Estados Unidos y yo me voy a poner a festejar:” ¡Ay, soy independiente!” , y voy a salir con la bandera...

En relación con la posición que los propios sujetos adoptan en los relatos, prima la identificación con la nación y el reconocimiento de una continuidad con los hombres del pasado y su proyecto. El sujeto “nosotros” parece sostenerse en el tiempo – argentinos “desde siempre”- más allá de las diferencias. La historia se repite (como se trasluce en frases que suelen empezar de este modo: “nosotros seguimos...”, “siempre...

“; “nos las pasamos...”), y también la imagen de “los otros”, que cambian de nombre pero representan a una misma entidad:

Mariel (16)

-Y... si nos la pasamos dependiendo desde tiempos remotos de todos los países... de todos no, pero primero con España, después con Inglaterra, ya más acá, en la época de la inmigración y de las exportaciones, qué sé yo, después nos pasan de Inglaterra a Estados Unidos, que dependemos económicamente de Estados Unidos, bien se ve las multinacionales por todos lados, el dominio del inglés es increíble, la ley de convertibilidad y todo lo que genera una dependencia económica... por ahí dependencia política tenemos más porque tenemos una Constitución que nos avale y qué sé yo, y que igual se sabe que Estados Unidos influye igual en la política...

La historia empieza para los sujetos en el presente, va hacia atrás y puede deconstruirse. En la medida en que los “logros” del proceso de construcción de la nación no se sostienen –como lo expresaron los entrevistados al referirse a la independencia- la imagen del pasado se desintegra y el proyecto futuro se disuelve.

Leandro (14):

-Yo creo que todavía menos somos independientes (sic)... yo creo que vamos perdiendo la independencia, porque tenemos que... primero tenemos una deuda que tenemos que pagar a todo el mundo, al Fondo digamos que tienen todos los países...

La idea de independencia se convierte, igual que la de nación, en una categoría ontológica, y frente a una realidad mayormente caracterizada por la problemática de la dependencia¹⁰, los alumnos llegan a la conclusión de que nunca hubo una “verdadera” independencia. Lo verdadero remite a lo inmutable, a lo que –en contraposición a lo que parece suceder en la realidad- no puede “perderse”, y que es constitutivo de la identidad. Esta idea es incompatible con una historia que es producto del devenir, del permanente cambio y del conflicto.

En este sentido, encontramos que los alumnos cuestionan las versiones históricas recibidas en la infancia, contrastándolas con información diferente, cuyo valor no se mide tampoco por la legitimidad de las fuentes sino por su fuerza para refutar la versión oficial. Estamos ya frente a un procedimiento crítico, en la medida que devela

¹⁰ Recordamos que en 1999, momento en que realizamos las entrevistas, Argentina se encontraba en la recta final de la crisis que culminó con el *default* económico y el colapso político-institucional en diciembre del 2001.

una posición ideológica en el interior de un relato normalizado, aun cuando todavía se plasma en un discurso poco reflexivo y un tanto apresurado:

E: - ¿Te acordas algo que haya pasado el 25 de Mayo?

Leandro (14): - *Si, de lo que decían, que repartían escarapelas, así... decían que había sido un día lluvioso, con muchos paraguas negros, que se habían obtenido ilegalmente, de mercancía inglesa¹¹...*

E: Contame de lo que te acuerdes, de lo que viste en la primaria o... de eso, del 25 de Mayo.

Maximiliano (16): -*Ni idea.*

E: -De eso, de los paraguas.

M: - *Si, de los paraguas, que parece que no existían los paraguas en esa época todavía, la típica foto del Cabildo y todos con las galeras, así revoleándolas*

Transcribimos a continuación fragmentos de dos entrevistas poco comunes, que traslucen una comprensión incipientemente reflexiva y deconstruyen parte de la visión retroactiva, planteando una mirada al pasado que habilita la proyección de la historia al futuro. Para comenzar, Nicolás (16) reinterpreta la independencia como resultado de un proceso histórico muy vinculado con la cuestión de la identidad:

Nicolás (16):

-Argentin@s fuimos creo que desde la independencia... o sea, desde el 9 de Julio ahí fuimos argentin@s y todo eso, pero siempre tuvimos que estar dependiendo de alguien, pero no quiere decir que... porque si no seguiríamos siendo colonia española, si nadie hubiese hecho nada, si no se hubiese hecho ninguna revolución, si no se hubiese firmado. Entonces, si pudimos hacer eso, si pudimos llegar a ser un país autónomo, bueno, por lo menos que se conmemore ahora, aunque ya no mucho se conmemora, pero bueno... no es que no seamos argentin@s.

En segundo lugar, Carla (16) propone una mirada historicista que incorpora distintas significaciones para el concepto de independencia, acordes a cada “momento”:

Carla (16):

- ... la independencia que tuvimos en ese momento no es la misma que tenemos ahora. Yo creo, porque en ese momento era la independencia más que nada territorial... ahora no tenemos policías o militares de Estados Unidos que dicen esto es Estados Unidos, no tenemos eso... nosotros exhibimos nuestra bandera,

¹¹ Los paraguas que evoca Leandro son una imagen típica de la escenografía romántica del relato patriótico escolar, donde el “pueblo” esperaba fuera del Cabildo, en la plaza pública, luego bautizada Plaza de Mayo, bajo la lluvia. Contra esa imagen, se proclama aquí irónicamente que esos paraguas – un icono de la revolución de 1810- materializaban la presencia de una nueva dominación (inglesa)

decimos que esto es Argentina, que es una nación, que tenemos un Estado, que tenemos un gobierno y todo, pero... quiero decir es como un país... es un país...

A pesar de que la versión hegemónica comienza a ser cuestionada –lo cual indica además un procedimiento reflexivo que es el de reconocer versiones históricas variadas– seguimos detectando un núcleo de creencias previas, de tipo patriótico y nacionalista, que opera en los sujetos manteniendo activo el sentimiento de lealtad y el compromiso emocional con la nación. Ellas aparecen claramente, tomando la forma de mandatos con alto contenido moral, en cuanto colocamos a los entrevistados en una situación meta narrativa y les preguntamos concretamente si consideran que es importante o no celebrar las efemérides:

Mariano (16):

-Me parece importante (*celebrar las efemérides*) porque estás representando que vos sentís algo por lo tuyo, como que recordas y das gracias a esas personas y las recordas para decir que estas personas pusieron fuerza, pusieron sus vidas, para que estemos nosotros así, para que seamos libres y tengamos nuestra forma de ser, totalmente independientes de otras personas, a pesar de lo actual, pero nosotros nos formamos no sé si a partir de ellos, pero gracias a ellos pudimos separarnos de los demás y no depender tanto de los otros.

Juan (16)

-Me parece muy importante, pero me da lástima que no se le de tanta importancia a una nación, a lo que es un ser nacional.

E: ¿Por qué no se le da importancia?

J: Porque hay temas más importantes lamentablemente en la actualidad, como la economía.

E: Y a vos te parece que eso no da lugar a que las cuestiones nacionales se les de más...

J: Yo creo que habría que empezar por respetarse y de ahí en más respetar los ideales y la forma de pensar, y de ahí en más ser educado y poder resolver los problemas que a uno se le pueden llegar a plantear, porque la base de todo es la educación.

Las últimas reflexiones reproducen muy claramente la voz de una escuela fundada en el interior del proyecto patriótico, donde la dimensión moral desplaza a la política, la unificación al desacuerdo, y el “ser nacional” no se puede mezclar con “temas lamentables” como la economía. Los alumnos hablan y son hablados por esta voz que

trasluce la vigencia efectiva de algunas de las creencias y de los valores que en el plano narrativo podían ser puestos en duda.

4) DISCUSION

Al comienzo de este artículo planteamos como objetivo el contribuir a dar respuesta a dos grandes cuestiones: la de hallar fundamentos cognitivos para explicar la eficacia de la educación nacionalista en relación con los objetivos vinculados a la formación de la identidad nacional, y la de investigar cómo esta eficacia se relaciona con los logros o fracasos en relación con los objetivos dirigidos al desarrollo de la comprensión histórica disciplinar.

El trabajo empírico cuyos resultados hemos expuesto, nos llevó en este sentido a aportar conocimiento a partir del estudio de un caso concreto, donde un proyecto de educación patriótica decimonónico instaló la práctica de las efemérides que sigue estando vigente hasta nuestros días. La primera conclusión general a que arribamos es que ellas resultan eficaces, es decir: cumplen con el objetivo para el cual fueron diseñadas en tanto herramientas culturales, que es la formación de una identidad homogénea centrada en la nación. A su vez, la “nación” se concibe como categoría ontológica, que opera como fundamento (*arkhé*) y también como destino (*telos*) de la historia de los hombres.

La eficacia lograda se afianza en capacidades cognitivas presentes en los niños, y sobre todo en la etapa correspondiente a la comprensión romántica, que coincide en su mayor parte con la escolaridad primaria. Precisamente, la adecuación entre los objetivos románticos de la escuela y el tipo de comprensión que tienen los niños entre los ocho y doce años de edad, conforma la base histórica e ideológica del proyecto escolar que le confirió desde un comienzo, el carácter de una empresa socializadora y civilizatoria (Escudé, 1990; Carli, 2002; Puiggrós, 1990; Svampa, 1994).

En este marco, las efemérides contribuyen a la creación en los alumnos de lazos de identificación y pertenencia a la nación desde muy temprano y través de procedimientos centrados en la afectividad. Ellas disponen en primera instancia un espacio de juego que introduce a los niños en la historia mucho antes de conocerla y de poder comprenderla. Para que esa inclusión sea viable, les proporciona a cambio los

elementos simbólicos necesarios para sentirse “argentinos” : repertorios lingüísticos, emblemas y modelos con los que identificarse. En una segunda etapa encontramos que los alumnos incorporan mucha información sobre el pasado en las clases de historia, y las efemérides encuentran referentes históricos, hechos ubicados en un pasado que pueden datar. Es en este momento cuando se conforma más visiblemente la identidad y el núcleo de creencias y valores que persistirán residualmente, incluso tras la formación disciplinar. Tiene gran importancia el carácter ontológico de los conceptos nodales de los relatos patrios, en particular el de nación.

Podemos decir que al final de esta etapa, que coincide con la escuela primaria, la formación de identidad nacional es un objetivo cumplido. Ello se manifiesta en que los relatos de la nación están entrelazados con los de la vida de los sujetos, como se ve cuando los actos escolares se constituyen como referentes vívidos para ambas instancias, como recuerdos que son asimismo una primera fuente de información sobre el pasado. En consecuencia, decimos que los sujetos establecen una mirada afectiva sobre la historia de la nación desde edades muy tempranas, mucho antes de poder representarse el pasado cronológico y de establecer secuencias narrativas lógicas. Pueden sentirse parte de los relatos de la nación y establecer una continuidad con sus personajes, y también reconocer a los símbolos patrios como emblemas de distinción entre el “nosotros- argentinos” y “los otros-extranjeros”, aún cuando no pueden representarse a la nación como unidad social compleja.

Las efemérides cumplen con un objetivo central de la escuela primaria y contribuyen a fortalecer los rasgos románticos, cuya hipertrofia sin embargo aparece como problemática en la escuela secundaria. En ella, el objetivo institucional cambia y se orienta a la formación de conocimientos, respecto del cual gran parte de la visión promovida en el primer nivel y fortalecida por la práctica de las efemérides se vuelve disfuncional. En el nivel más alto encontramos que el cambio de actitud repercute en los sujetos, que en un primer momento desafectivizan a las efemérides y olvidan sus referentes y su sentido. En un segundo momento, las versiones recibidas en la infancia son cotejadas con las provistas por la historia curricular, aunque los conocimientos adquiridos son aún deficitarios y favorecen la disposición a conformar esquemas de comprensión reduccionistas.

La mayor dificultad de los alumnos para pasar de una comprensión totalizante a una reflexiva, o, en términos de Egan, de una filosófica a una irónica, parece tener una estrecha relación con la intensiva y extensiva práctica de las efemérides y con la

formación patriótica temprana. Se trata de la reificación de las categorías centrales, que se vuelven ontológicas y determinan una visión esencialista de la historia. En ella no hay agentes sino individuos que tienen un rol predeterminado, y en la medida en que lo cumplen realizan su misión; de modo tal que la historia es sobre todo un escenario moral y no político ¹². En consecuencia, el relato del origen de la nación está protagonizados por hombres “de bien”, próceres cuya buena actuación se puede traducir como el desempeño correcto del rol que la historia les había asignado.

Esta perspectiva moral de la historia, respecto de la cual la escuela se vuelve transmisora de un imperativo y un mandato que trasciende a los sujetos, obstaculiza en algunos aspectos centrales la comprensión disciplinar, y se complementa con la dificultad para comprender el conflicto como principio activo de la historia y para visualizar identidades diferentes. Por otra parte, les confiere a los alumnos un lugar predefinido en una historia con abundantes modelos de identificación, y con un nivel de certidumbres muy alto, al punto tal que puede ser inferida o supuesta.

Es en el pasaje a la forma de comprensión irónica donde observamos mayor dificultad, y notamos que los alumnos no reciben a lo largo de su educación escolar suficientes conocimientos disciplinares ni herramientas conceptuales para superar las profundas ambivalencias y contradicciones entre los aspectos emotivos y cognitivos, estimuladas por la aplicación temprana de dispositivos que propugnan la lealtad y la identidad nacional.

La investigación nos permitió ver que aún cuando muchos alumnos de 14 y 16 años pueden, con relativa facilidad, cuestionar los contenidos recibidos en la escuela primaria, no llegan sin embargo a desarticular los conceptos nodales de una versión que es doctrinaria. Si eso sucede es excepcional, e implica un alto nivel de conflicto personal para los sujetos – que suelen expresarlo como una crisis de identidad- y una lucha interna entre las lealtades primarias infantiles y los impulsos críticos de la adolescencia.

Por último, la práctica de las efemérides parece intervenir en la valoración del pasado en función del presente, como se ve en instancias meta narrativas. En este punto, encontramos que gran parte de los alumnos -incluidos algunos de los que parecían haber superado los sesgos de las versiones patrióticas - en un nivel propositivo

Este enfoque, que contrapone el abordaje moral al político, es desarrollado en relación a la interpretación de la crisis política argentina del fin de milenio por Dardo Scavino, en su libro : *La era de la desolación. Ética y moral en la Argentina del fin de siglo* (Buenos, Aires, Ed. Manantial, 1999)

reproducen y reivindican la voz y los argumentos de la historia oficial aprendida en la escuela durante su infancia.

Finalmente, nos preguntamos cómo incidirán estas cuestiones en el desempeño futuro de los ciudadanos del mañana, en un contexto global donde el estado nación ha dejado de ser el eje que puede articular los imaginarios ciudadanos. ¿Qué nuevo tipo de historia y qué nuevos imaginarios será capaz de construir y distribuir la escuela en estas nuevas sociedades, y al servicio de qué objetivos será rediseñada esa herramienta cultural que conocemos como historia escolar?

Bibliografía:

- Alighiero Manacorda, M. (1983). *Storia dell' educazione*. Eri. Edición en español, *Historia de la Educación 2. Del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI, 1999, 5ª reimpresión (1ª edición en español, 1987).
- Althusser, L. (1985): "El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante", en A. Gras (comp.) : *Sociología de la Educación, Textos Fundamentales*, Madrid, Narcea.
- Amuchástegui, M., (1995). "Los rituales patrióticos en la escuela pública." En A. Puiggrós (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. Londres: Verso
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal (Edición en español).
- Apple, M.W: (1987): *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós- MEC
- Apple, M.W: (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- Aronowitz , S. y Giroux, H.A. (1991): *Postmodern Education. Politic, Culture and Social Criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Bhabha, H. (ed.) (1990) : *Nation and Narration*, Londres, Routledge
- Baczko, B. (1984): *Los imaginarios sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- Ball, S.J. (1990): *Politics and Policy. Making in Education*, Londres , Routledge
- Berlin, I (1976): *Vico and Herder: Two Studies in the History of Ideas*, Oxford, Clarendon
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor (Edición en español).
- Boyd, C. P. (1997). *Historia patria: politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton: Princeton University Press. Edición en español, *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000.
- Bruner, Jerome: (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1991
- Carbonell, C. (1981). *L' historiographie*. París: Press Universitaires de France. Edición en español, *La historiografía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Carli, S (2002) *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Carreras Ares, J. J. y Forcdell Alvarez (eds.) (2003): *Usos públicos de la historia*, Madrid, Marcial Pons
- Carretero, M., Jacott, L. y López Manjón, L. (2002), "Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story?. En *Learning and Instruction*, 651-65.
- Carretero , M. y Kriger, M. : (2004) "Memoria, historia e identidad. Enseñanza de la historia y desarrollo de la ciudadanía. En: J.F. Voss y M. Carretero (Comps.) *Aprender historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. (2004): *Documentos de identidad*, en prensa.

- Castorina J.A. y Aisenberg B.(1989): “Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad: un estudio exploratorio”, en J.A.Castorina et al, *Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Davila.
- Castorina, J.A. y Lenzi, A. (2000): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Buenos Aires, Gedisa
- Cheney, L. (1988). *American Memory: A Report on the Humanities in the Nations Public Schools*. Government Printing Office.
- Cuesta Fernández, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* , Barcelona, Pomares Corredor.
- Dale, R. (1989) : *The State and Education Policy*, Milton Keynes, Open University Press.
- Delleuze, G (1993): *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos, 1999
- Echenique March, F. I. y Cué, A. (S/A) “La época colonial española en *Mi libro de historia de México de Cuarto Grado*”. En Trabajadores académicos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, *Secuestro de la memoria*. México: Colegio mexicano de antropólogos, 1993
- Egan, K. (1997): *The educated mind*, University of Chicago Press, Chicago & London
- Escudé C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Tesis.
- Ferro, M. (1981). Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier. Paris: Payot.
- Ferró, M (1984) *The use an abuse of history, or how the past is Taught*, Boston, Routledge and Kegan Paul
- Gallerano, N. (ed.) (1995): *L'uso pubblico della storia*, Milan, 1995.
- Gellner, E (1983) : *Nations and nationalism*, Ithaca, Cornell University Press
- Giroux, H.A. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple,U.P.
- Gramsci, A.(1978): *Los intelectuales y la organización de la cultura*, México, Juan Pablos Editor
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor (Edición en español).
- Habermas, J. (1987): *Historikerstreit, Eine Dokumentation*, Munich, 1987.
- Hall, S. y Du Gay , P. (eds.) : *Questions of Cultural Identity*, Londrés, Sage, 1996.
- Halperin Donghi, T (1980) : *Proyecto y construcción de una nación(Argentina , 1846-1880)*, Caracas, Biblioteca Ayacucho
- Hobsbawm, E (1990) *Nations and Nationalismsince 1870: Programme, Myth, Reality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds) (1984): *The Invention of Tradition*, Cambridge, Past and Present Publications.
- Hutchinson , J. y Smith, A. (1994) : *Nationalism*, Oxford, Oxford University Press
- Hall, J. A. (Ed.) (1998). *The state of the nation. Ernest Geller and the theory of Nationalism*. Cambridge: Cambridge University Press. Edición en español, *Estado y nación. Ernest Gellner y la teoría del nacionalismo*. Madrid: Cambridge University Press 2000.
- Hein, L. y Selden, M. (Ed.) (2000). *Censoring History*. New York: East Gate
- Lambropoulos, Vassilis (1988): *Literature as a national institution: Studies in the Politics of Modern Greek Criticism*, Princeton: Princeton University Press
- Lewis, B. (1975): *History Remembered, Recovered, Invented*, Princeton, Princeton University Press
- Machuca Ramírez, J. A., (S/A) “Condiciones en las que se enmarca la modificación al libro de texto de historia”. En Trabajadores académicos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, *Secuestro de la memoria*. México: Colegio mexicano de antropólogos, 1993
- Morin, E (1988): *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*, Gedisa, Barcelona.
- Nash, G. B., Crabtree, Ch. y Ross, E. D. (1997). *History on Trial: Culture wars and the teaching of the past*. New York: Vintage Books, 21° edición, 2000.
- Ortiz, R (1997) , *Modernización y Cultura*, Buenos Aires, Alianza Editorial
- Penuel, W. R. y Wertsch, J. V. (1998). “Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool”. En J. F. Voss y M. Carretero (Eds.), *Learning and Reasoning in history: International Review of history education* (Vol. 2). Londres: Woburn.
- Pingel , F. et al. (1994): *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Turín, Fundación Agnelli
- Puiggrós, A (dir) (1990) :: *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino*, tomo 2, Galerna, Buenos Aires
- Riekenberg, M. (Comp.) (1990). *Lateinamerika: Geschichtsunterricht, Geschichtslehrbücher, Geschichtsbewubtsein*. Frankfurt: Georg-Eckert Instituts/ F.L.A.C.S.O. Edición en español, *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1991.

- Romero, L. A. (2004) : *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares* , Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rosa Rivero, A. (2004). “Memoria, historia e identidad. Enseñanza de la historia y desarrollo de la ciudadanía. En: J.F. Voss y M. Carretero (Comps.) *Aprender historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rosenzweig, R. y Thelen, D. (1998): *The presence of past*. New York: Columbia University Press.
- Sarlo, B. y Altamirano (1983): *Literatura/ Sociedad*, Hachette, Buenos Aires.
- Smith, A. (1991): *National Identity*, Reno, Universtiy of Nevada
- Svampa, M. (1994): *El dilema argentino. Civilización o barbarie*, Buenos Aires, Ed. El cielo por asalto.
- Symcox, L. (2002): *Whose History? The Struggle for National Standars in American Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Tedesco, J. C.(1987) : *El desafío educativo, calidad y democracia*, GEL-FLACSO, Buenos Aires.
- Tulviste , y Wertsch Learning...
- Vattimo, G. (1990): *La société transparente*, París, Desclée de Brouwer
- Vattimo,G. (2000). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2000,
- Vázquez, J. Z. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: Centro de Estudios Históricos.
- Vázquez, J (1991) : “Textos de historia al servicio del nacionalismo”, en Riekenberg (comp): *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, FLACSO- George Eckert Instituts.
- Vázquez, J. Z. y Gonzalbo Aizpuru, P.(comp.) : *La enseñanza de la Historia* (1994), Washington, Interamer OEA
- Voss J. F. y Carretero M. (Eds.) (1998). *Learning and Reasoning in history: International Review of history education* (Vol. 2). Londres: Woburn. Edición en español, *Aprender historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Wertsch, J. (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press. Edición en español, *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.