

Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América

MARIO CARRETERO Y MIRIAM KRIGER
 Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina);
 Universidad de Buenos Aires – FLACSO (Argentina)



Resumen

En este artículo se presentan y discuten los hallazgos de un estudio empírico sobre las narrativas históricas de alumnos argentinos de 6 a 16 años de edad acerca del relato del “Descubrimiento” de América, al cual se considera como el hito más profundo y conflictivo de la identidad argentina. Se entrevistaron 100 sujetos urbanos de clase media, 20 de cada una de las siguientes edades, 6, 8, 10, 12, 14 y 16. Dicho evento histórico se celebra ritualmente cada año en todas las escuelas argentinas, como parte de las llamadas “efemérides”. Dichas celebraciones histórico-patrióticas son muy comunes en numerosos países del mundo, si bien en otros, como España, no existen. Se realiza un análisis del contenido histórico e identitario de las narraciones de los entrevistados, así como su proceso de cambio en las edades citadas. Las narrativas de los más jóvenes (6 y 8 años) muestran una comprensión anecdótica y personalista, donde el conflicto entre culturas no es considerado. Las de 10 y 12 años sitúan a los héroes occidentales, como Colón, en el centro de su argumento. Las de los sujetos de 14 y 16 años son más abstractas y estructurales, pero poseen numerosos juicios presentistas. Por otro lado, muestran una visión del “Descubrimiento” muy influida por ideas cercanas al darwinismo social, de modo que el progreso justifica históricamente la violencia y la explotación. Por tanto, se concluye que la celebración del citado evento en la escuela no contribuye tanto a la formación histórica disciplinar de los alumnos, como a la construcción de su identidad nacional, produciendo también explicaciones presentistas de la historia escolar.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, construcción de la identidad nacional, narrativas históricas.

Historical narratives and construction of national identity: Representations of Argentine pupils on the “Discovery” of America

Abstract

In this article the findings of an empirical study on the narratives of 100 middle class Argentine students, from 6 to 16 years of age, about the history of the “Discovery” of America are presented. 20 subjects of 6, 8, 10, 12, 14 and 16 years of age were interviewed. This historical event is considered to be the deepest and most controversial milestone of the Argentine identity. October 12th is celebrated every year at Argentinean schools as part of a number of historic and patriotic celebrations. These celebrations are very common in many countries, even though in others, such as Spain, do not take place. An analysis of the historical and identity content of the subjects' narratives is undertaken as well as their process of change across ages. The youngest subjects' narratives (6 and 8 years of age) showed a rather concrete and personalistic comprehension, where the conflict between cultures is not considered. 10 and 12 year-olds narratives considered also western heroes, as Columbus, at the centre of their argument. 14 and 16 year-olds narratives were more abstracts and structural, but they possessed a historical understanding close to presentism. On the other hand, they portrayed a view of the “Discovery of America” very influenced by social darwinism, ie, progress historically justifies exploitation. Therefore, we conclude that historic-patriotic celebrations, such as October 12th, do not really contribute to a better understanding of history contents, but rather to the construction of a national identity, producing also presentist views about history school contents.

Keywords: Teaching History, construction of national identity, historical narratives.

Agradecimientos: La elaboración de este artículo se ha visto facilitada por el Proyecto Consolider de la DGICYT SEJ2006-15461, así como por el proyecto PICT2005-34778 de la ANPCYT (Argentina), ambos dirigidos por el primero de los autores.

Correspondencia con los autores: Mario Carretero. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco, 28049 Madrid. E-mail: mario.carretero@uam.es

Original recibido: Octubre, 2007. *Aceptado:* Marzo, 2008.

Introducción

En este artículo presentamos un análisis de las narrativas de los alumnos argentinos acerca del relato de la llegada de Colón a América en 1492, que forma parte de una investigación empírica más amplia sobre las representaciones originarias y fundacionales de la nación (véase también al respecto Carretero y Kriger, 2006), especialmente interesada en comprender cómo se articulan la enseñanza de la historia y la construcción identitaria.

Antes de presentar el problema, creemos importante que el lector tenga en cuenta que en el contexto analizado las representaciones históricas toman como base dos tipos de fuentes, que se constituyen como “herramientas culturales” (Wertsch, 1998) y cuyo diseño original se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo de la escuela en Argentina durante el siglo XIX. Se trata, por una parte, de la celebración de las fechas patrias o efemérides, y, por la otra, de la enseñanza de la historia curricular. La primera se incorpora a la escuela a fines del siglo XIX (Bertoni, 2001), como parte de un proyecto nacional en el que convergieron los ideales políticos y pedagógicos (Carli, 2002; Escudé, 1990), donde se constituyeron como una práctica ritual (Amuchástegui, 1995) de transmisión de la memoria oficial e “invención” de la nación (Hobsbawm, 1990). Es importante destacar que si bien dichas celebraciones no existen en España, son muy comunes en numerosos países del mundo, como los iberoamericanos, e incluso en Norteamérica, siendo el caso español más bien una excepción.

En particular, la efeméride del 12 de octubre surge estableciendo un reconocimiento de la identidad blanca y católica, en continuidad con España —la “Madre Patria”— y en ruptura con las identidades indígenas originarias, cuya negación y destrucción han caracterizado en sus comienzos al proyecto histórico argentino¹. Esta fecha fue incorporada al calendario patrio al ser declarada feriado por el presidente Hipólito Irigoyen, en 1917, y elevada luego al rango de efeméride nacional por Arturo Illia, en 1964, aunque desde el último cuarto de ese siglo se ha configurado crecientemente como *leit motiv* que actualiza cada año una polémica profunda sobre el origen legítimo de la argentinidad. Tal carácter conflictivo se manifiesta también en las sucesivas nominaciones que ha recibido el actual “Día de la Raza”², un término que hoy es interpretado como una “significación ofensiva y beligerante”³, pero que históricamente es tributario del concepto de “genio nacional”, propio del nacionalismo etnocultural que se extendió simultáneamente en casi toda Europa con el proceso de desarrollo de los estados nacionales desde el siglo XVI, y que llegó también a América y a las incipientes colonias independizadas⁴.

En relación con ello, creemos que debemos recordar la importancia fundacional que tiene el relato de la llegada de Colón a América en la conformación del “mundo de las naciones” (Hobsbawm, 1990). Tengamos en cuenta que ella es percibida en términos historiográficos como un hecho fundamental de la historia universal, cuyas consecuencias afectaron al planeta entero. Posee un carácter inaugural en relación a lo que la periodización más tradicional ha llamado la “Edad Moderna”, y en términos más amplios, un carácter fundacional respecto de la modernidad entendida como un proyecto regido por los ideales de la Razón y el progreso histórico. En este sentido, el relato del “descubrimiento”, como también el de la conquista y la colonización, fundamentan parte del sentido originario de la escolaridad: el de asegurar el triunfo de la cultura sobre la naturaleza, y de la civilización sobre la barbarie.

Para los europeos, el “descubrimiento” del “Nuevo Continente” determinó una ampliación del mundo conocido que en términos simbólicos aparece como uno de los más importantes triunfos de la “razón moderna” e ilustrada sobre el

oscurantismo medieval, vinculado con nuevos conocimientos y con la demostración de una teoría⁵ de la que se derivaría la percepción de la globalidad del planeta. Para los americanos nativos, en cambio, el “encuentro” significó, primero, la destrucción de la organización simbólica de su universo⁶ y luego, su exterminio material y físico (Todorov, 1982). De allí que el tema del descubrimiento/encuentro de/entre América por/con los europeos haya generado opiniones e interpretaciones históricas tan diferentes como conflictivas, que pueden bosquejarse en dos grandes líneas: la versión oficial y euro céntrica, que afirma que América fue descubierta por Colón en 1492, y la versión que en los últimos años postulan muchos historiadores, sobre todo americanos, en la cual el concepto de “descubrimiento” es reemplazado por el de “encuentro entre dos mundos”: Europa y América, y a veces incluso por el de “destrucción” o “genocidio”.

En cuanto a su presencia en la enseñanza escolar, la llegada de Colón al territorio americano es un tópico presente en los currícula de casi todos los países del mundo (Ferro, 1981; Pérez Siller, 1992), con particular importancia en los de España e Iberoamérica. Sin embargo, sabemos que alumnos de diferentes lugares no aprenden la *misma* historia, como se comprueba, por ejemplo, al comparar los contenidos de los libros de texto españoles y mexicanos; unos basados en la matriz euro céntrica de la imposición cultural y los otros en la americanista del mestizaje (Carretero *et al.*, 2002). Lo mismo sucede con las significaciones y valoraciones que surgen a partir de estas representaciones escolares y que persisten en la adultez, como se observa al comparar las diferentes lecturas de imágenes históricas, que representan el “descubrimiento”, hechas por sujetos de diferentes edades y nacionalidades (Carretero y González, 2004, 2008 en este volumen).

En este sentido es posible decir que este relato se configura como un marco estructural para la construcción de identidades y de percepción de alteridades desde la infancia, a través de la enseñanza escolar. Todorov (1982) señala cómo el “descubrimiento” impactó sobre la comprensión del mundo y la representación de “uno mismo” y de “los otros”, lejanos y cercanos, de los españoles. Más recientemente, Álvarez Junco (2002) señala cómo la identidad española se constituyó sólo a finales del siglo XIX en relación con un proceso global de construcción del nacionalismo en el que la independencia de sus colonias tuvo un rol significativo.

En Iberoamérica, la transmisión escolar de narraciones sobre este tema reaviva hoy especialmente los conflictos nodales ligados a la legitimación de las identidades nacionales y originarias. Ello se puede ver muy claramente en México, un país étnica y culturalmente mestizo donde las disputas entre hispanistas y americanistas siguen generando controversias en cada reforma educativa (Carretero, 2007); en Venezuela y Perú, donde recientemente se han sustituido monumentos dedicados a Colón y a Pizarro; y también en países como Chile y Argentina, donde el proyecto nacional de hecho ha impuesto durante casi dos siglos – violencia real y simbólica mediante– una identidad blanca hegemónica y en el cual la escuela ha reproducido la voz oficial durante más de un siglo. En el último caso es posible constatar que el relato españolista se encuentra en cuestionamiento, y que en las versiones escolares el concepto de “descubrimiento” ha sido desplazado primero por el de “encuentro”, y ya en los últimos años por el más radical de “choque”. Esta tendencia se pronuncia desde los 90’, en un contexto político y cultural globalmente afectado por los procesos de “mundialización” (Ortiz, 1994), y por la emergencia de nuevos imaginarios ciudadanos (Hall, 2000, Hall y Du Gay, 1996) que enfatizan valores universales cada vez menos conciliables con las épicas nacionalistas (heroicas, sangrientas y homogeneizado-

232 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 229-242

ras); pero que también acompañan los procesos de visibilización de las identidades alternas –“nuevas” y “viejas”– y, en América Latina específicamente, de las identidades indigenistas y su reconocimiento como identidades políticas.

Objetivos

Nuestro objetivo fundamental fue analizar el contenido histórico e identitario de las narraciones infantiles sobre el “descubrimiento”, así como su proceso de cambio a lo largo de diferentes edades, entre los 6 y los 16 años.

Teniendo en cuenta que consideramos a la escuela como un agente central en la formación de las representaciones del pasado y la identidad común, partimos de la hipótesis de que la formación identitaria –viabilizada sobre todo por la práctica ritual de celebración de las efemérides patrias (la del 12 de octubre es una de las más importantes)– no contribuyen a la formación disciplinar, sino más bien a asentar en las representaciones de los alumnos aspectos esencialistas –y por tanto escasamente historiográficos– del pasado. Es por ello que nuestro interés se centra especialmente en la articulación entre los aspectos emotivos y valorativos presentes en las representaciones sociales de los alumnos, en tanto modalidades del sentido común que orientan el comportamiento y la comunicación de los individuos en el mundo social (Castorina, 2005).

Método

Participantes

Se realizó un estudio de corte cualitativa sobre 120 alumnos, divididos en 6 grupos de 20 sujetos de las siguientes edades: 6, 8, 10, 12, 14 y 16 años. Los alumnos asistían a los cursos correspondientes a su edad en un colegio público de clase media, de la ciudad de La Plata (Pcia. de Buenos Aires., Argentina), durante el ciclo lectivo del año 1999, y fueron escogidos al azar.

Procedimientos

Se realizaron 120 entrevistas semiestructuradas y en forma personal con cada uno de los alumnos, en las cuales se les formularon diversas preguntas sobre el relato en que se basa la celebración del 12 de Octubre, que –como se ha indicado anteriormente– forma parte del calendario de efemérides patrias y, como tal, es motivo de diversas actividades escolares. De este modo, se indagó en profundidad la visión de los alumnos sobre los diversos aspectos del relato de la llegada de los españoles a América en 1492, interrogándolos particularmente sobre las siguientes cuestiones, adaptadas a su diferente capacidad de comprensión:

- a)Cuál es el hecho histórico que se reconoce (descubrimiento de América, encuentro Europa/América)
- b) Qué relevancia tiene este hecho histórico (universal, nacional, científica, política, etcétera)
- c) Quiénes y cómo son los sujetos históricos que los protagonizan (Colón, españoles, indígenas)
- d) Qué sucede entre estos sujetos (conflicto, armonía, interacción)
- e) Qué identificaciones establecen los sujetos con este relato (americanistas o europeístas)

f) De qué modo este relato se vincula con la historia argentina y con los marcos de representación de “nosotros” y “los otros” (americanos y españoles).

A partir de las transcripciones de las entrevistas, se analizó cualitativamente el contenido histórico e identitario de las narraciones de los sujetos, siguiendo un

procedimiento similar a otros estudios anteriores (véase Barton y Levstik, 2004; Egan, 1997; Wertsch y Rozin, 1998).

Resultados

A continuación haremos una presentación general de los resultados del análisis de los contenidos históricos de las narrativas construidas. No sería posible ofrecer aquí una descripción exhaustiva de los hallazgos, por lo que nos limitaremos a exponer una selección de los fragmentos representativos de las narrativas. Para un análisis más exhaustivo véase Carretero (2007) y Carretero y Kriger (2006).

Colón y América en la mente de los escolares de primaria: una protoidentidad conflictiva

Encontramos que a los 6 o 7 años de edad, los niños disponen de abundante información sobre el tema de la llegada de Colón a América, proveniente de los festejos de efemérides presenciados en el jardín de infantes. En este sentido, ellos tienen una mirada particularmente realista y creen que lo que sucedió es la representación misma, por lo cual sus narraciones respecto del evento es un recuento con forma testimonial.

Santiago (6):

S: -¿Viste cuando él estaba dentro del barco?... le dijeron algunos de sus marineros... ¿viste los marineros?... le dijeron... (sic).

E: -¿Qué le dijeron?

G: -"Tierra, tierra" ¿viste? (...). Yo me acuerdo que cuando estaban en el barco uno de esos pasajeros que viajaba con Colón gritó "tierra", cuando estaban viajando...

La imagen más persistente es la del marinero avistando tierra, que se configura como icono del *descubrimiento*; aunque el personaje principal es Colón, a quien tempranamente los niños emparentan con otros próceres/ protagonistas de otras efemérides patrias. Por último, están "los indios", "los que vivían en "América" o "en Argentina" y que fueron "descubiertos" por Colón, a quienes se les atribuye una extrañeza singular: la de la carencia, expresada en la desnudez y en las viviendas rudimentarias que habitaban. Otro dato muy significativo de las representaciones de estos niños es que la nación aparece como categoría pre-existente y ontológica, fundamentalmente territorial:

Anabi (6):

E: -¿Y dónde se quería ir Cristóbal Colón?

A: -A Argentina.

E: -¿La Argentina existía antes que Colón llegará?

A: -Uh... Sí.

En una segunda etapa, a partir de los 8 años de edad, las narraciones adquieren forma argumental y se sitúan progresivamente en el pasado. Este es una dimensión lejana genérica que luego incorporará aspectos cronológicos, disponiéndose en torno a dos grandes ejes: uno es la centralidad de la figura del héroe – Colón para el caso – con quien se establece un alto compromiso emotivo; y el otro, la exploración de los límites del mundo mediante la aplicación de lógicas causales y explicativas. A su vez, estos ejes se interrelacionan argumentalmente en un solo relato, donde confluyen la demostración de la redondez de la tierra y el "descubrimiento" de América, una gesta protagonizada por Colón en pos de la verdad y el conocimiento.

Luisina (8):

-... Bueno, entonces fue así y la gente no quería porque unos decían que iba a ir por el mar y se iba a caer al espacio, otros decían que la Tierra estaba sostenida por elefantes y que se caía, y no me acuerdo más. Y

234 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 229-242

después siguió, siguió y siguió, y él dijo que la Tierra era redonda y descubrió América y él pensó que era la India, entonces a los americanos los llamó indios.

Agustina (8):

E:— *Decíme una cosa, ¿si Colón no hubiera llegado a América, qué hubiera pasado?*

A:— *La gente seguiría pensando que la Tierra no era redonda.*

Sin embargo, esa representación — eminentemente armónica— contiene ya las primeras ambigüedades relativas al carácter que asume el encuentro entre los americanos y europeos. Entre las narrativas de los niños de menor edad, prevalece la tendencia a desconocer el conflicto entre ambos:

Federico (8):

E:— *Pero, ¿cuándo llega Colón con qué se encuentra?*

F:— *Con los indios.*

E:— *¿Y qué pasa con los indios?, ¿se asustan?, ¿se ponen contentos?, ¿lo reciben bien?, ¿lo atacan?, ¿qué pasa?*

F:— *Lo reciben bien.*

E:— *¿Y alguna vez se pelean?*

F:— *No.*

E:— *¿Nunca se pelean?, ¿está todo bien?*

F:— *Sí.*

Pero a medida que la escuela incorpora mayor información los argumentos deben complejizarse para poder conciliar las contradicciones, pasando de la negación del conflicto a la hipótesis del intercambio, que a su vez gradualmente deja de concebirse como equitativo o comercial para revestir la forma del engaño o aprovechamiento de los indígenas por parte de los europeos.

Federico (8):

E:— *¿Qué se conmemora el 12 de Octubre?, ¿por qué no hubo clases?*

F:— *El Día de la Raza.*

E:— *Muy bien. ¿De qué raza?, ¿por qué te parece el Día de la Raza?, ¿qué significa eso?*

F:— *Por el encuentro de una cultura española y una de los indios.*

E:— *¿Y este encuentro cómo se produjo?*

F:— *Por un cambio de oros, por especias, armas para cuidarse de los demás.*

Nicolás (10):

E:— *Vos me decís que cuando Colón llegó se encontró con gente a la que le puso "indios"...*

N:— *...y empezaron a comerciar. Suponete (sic.): Colón le daba espejos y ellos le daban collares. Cambiaban.*

Entre los alumnos de más edad (10 a 12 años), y en la medida en que la información recibida, que proviene ya de la enseñanza disciplinar, se enriquece, la violencia de los hechos no puede ser contenida por ese primer formato. Entonces se produce una ruptura argumental y el relato único se escinde, quedando: por una parte *el descubrimiento*, de carácter pacífico y centrado en Colón, y por la otra *la conquista*, signada por la agresión y protagonizada por los españoles. Esta estrategia de desdoblamiento permite que el concepto de descubrimiento siga siendo portador de un sentido constructivo y sea anclaje de la identificación positiva de los niños con los nativos de América, que se complementa con la temprana representación de la nación como categoría preexistente y fundamentalmente territorial.

Tadeo (10):

T:— *Primero lo recibieron bien, pero después empezaron las guerras y empezó a morir gente, entonces abí... Cuando descubrieron América ellos después volvieron para avisar en España y se quedaron bombes, pero ya habían matado gente y abí empezó la guerra, pero Colón no quería que haya guerra.*

E:— *¿Qué quería Colón?*

T:— O sea: *él no quería que haya guerra, él quería que esté todo bien, y que y los españoles y los indios tengan buena relación, no mala (como guerras y esas cosas).*

Así, los sujetos interpretan que es a partir de la mirada de *los otros-españoles* que *el nosotros-indígenas* adquirió existencia y visibilidad, es decir: como respuesta de esos otros al requerimiento y la carencia, estigmatizadas en la desnudez.

Mariela (10)

E:— *A vos te parece que si Colón no hubiera existido hubiera pasado lo que pasó?*

M:— *No, para mí seguiríamos siendo todos como antes.*

E:— *Cómo seríamos?*

M:— *Seríamos indígenas, vestidos con taparrabo. No habría edificios ni nada y las casas estarían hechas con paja y con barro.*

De modo que podemos observar ya la importancia que tiene este evento histórico en la formación de las primeras representaciones de origen de la argentinidad, signadas por la ambigüedad de las identificaciones y por el desplazamiento del valor de una gesta universal al proceso de revelación de la identidad nacional, a través de la mirada de los que llegan. El origen profundo y lejano de la nación podría entonces ser situado en el momento en que al llegar los europeos, este territorio —preexistente pero oculto hasta entonces— ingresa en la Historia (única y con mayúscula) del mundo, como se infiere de las narraciones más esencialistas de los alumnos:

Tadeo (10)

E:— *Bueno, si yo te preguntara cuál fecha te parece más importante que se festeje, que se celebre, el 9 de Julio, el 12 de Octubre o el 25 de Mayo, ¿vos qué me dirías?*

T:— *Y, el 12 de Octubre, porque si el 12 de Octubre no hubiera pasado tampoco se festejaría el 25 de Mayo y el 9 de Julio.*

Darwinismo social e identidad nacional

En la transición entre la escuela primaria y la secundaria, las representaciones de los alumnos tienden a organizarse dentro de esquemas explicativos integradores. Ello genera una creciente complejidad argumental y la búsqueda de mayores conexiones entre los hechos narrados.

Matías (12):

Un señor llamado Colón acabó de descubrir (en realidad no fue el 12 de Octubre, pero más o menos antes) que la Tierra era esférica. Se dio cuenta porque era un excelente navegante, conocía las estrellas y entonces nadie le creía, porque la Iglesia cristiana era anti-opinista, o sea, no daba libertad de opinión. Entonces, en esos momentos estaba en guerra Turquía, por esos lugares, y entonces no podían ir a buscar especias y mercaderías a la India, entonces por más que nadie le creyera le tenían que hacer caso porque si daba la vuelta al mundo era el único camino que tenían para llegar a donde querían ir. Entonces, construyeron unas embarcaciones y partieron y después llegaron a América, y Colón pensó que era la India, pero en realidad era un continente nuevo, y después se dieron cuenta porque no había indios. Entonces, no se sabe si le erró al tamaño de la Tierra porque le erró o para que la gente quiera ir al otro lado. Entonces, eso fue lo que pasó.

Una diferencia significativa en las representaciones se produce a partir de la entrada de los alumnos a la escuela media. Ello refleja factores evolutivos ligados a la adquisición de nuevas formas de comprensión narrativa, y al carácter mayormente disciplinar de los saberes transmitidos en este nivel de educación. Las representaciones de este grupo de alumnos tienden a organizarse dentro de esquemas explicativos integradores de mayor complejidad argumental, y donde se destaca la búsqueda de conexiones entre los hechos narrados, lo que deriva también en una visión más social y menos personalista de la historia. Si bien una parte de nuestros entrevistados, e incluso de los mayores entre ellos, sigue sin poder disolver su compromiso emocional con Colón, que se mantiene como una figura heroica, debemos destacar la tendencia dominante en las narrativas de este

236 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 229-242

grupo a reconectar las dos partes del relato original que se habían escindido: *descubrimiento* y *conquista*. Ahora, éstas son reintegradas en un esquema regido por leyes que se postulan como universales e inexorables, y que combinan el paradigma del darwinismo social con el ideal de progreso. Como resultado de ello, descubrimiento y conquista se configuran como dos etapas de una misma empresa civilizadora (“Los indígenas comienzan a civilizarse... Dejan de ser indios para ser más educados”)

Federico (14)

E:— ¿Qué consecuencias trae eso para los indígenas?

F:— Que empiezan a civilizarse.

E:— ¿Qué quiere decir eso para vos?

F:— Que empiezan a ser más como el común ahora, dejar de ser indios para ser más educados.

Agustina (12)

E:— ¿Y los indígenas tenían su propia forma de ser, su propia cultura?

A:— Sí, los indígenas según donde estaban y sobre el tiempo que estaban eran más o menos inteligentes, eran como si hubieran estado en Europa pero esa civilización se desarrolló mucho después. Y estaban aprendiendo a hacer las cosas, por ejemplo a armar estructuras como los mayas o los incas. Los mayas, los incas y los aztecas eran unos de los más avanzados, y acá en Argentina cuando se fueron expandiendo, cuando llegaron de Asia...

El concepto de *progreso* aparece en estas narrativas ligado a las leyes de selección natural, donde la *adaptación* es el término que permite neutralizar y naturalizar la violencia cultural.

Pablo (14)

E:— ¿Y qué pasó con los indios de la época de Colón...?

P:— Supongo que fue cuando los españoles vinieron y poblaron... no sé, supongo que habrá sido así, que cuando vinieron y poblaron América o esta parte, se fueron cambiando las culturas, le dieron con todo toda su propia manera y su vida, la trajeron acá.

E:— ¿Y qué pasó con los indios que había en la época en que vino Colón, sabés qué pasó con esos indios?

P:— Muchos los mataron y otros se tuvieron que adaptar, no podía haber más como un rey de cada tribu y todo eso

El progreso histórico se homologa por lo tanto a la evolución natural, y se postula como un imperativo moral que justifica la imposición cultural. De modo que el fin —el triunfo de la civilización sobre la barbarie— justifica los medios, aún cuando estos no son aceptados por la mayor parte de los alumnos:

Sonia (13):

—Yo creo que a los indios por ahí les sirvió, porque los mejoró, pero no tendría que haberlo hecho de esa forma, porque ellos para mí tenían ganas de descubrir nuevas tierras y colonizar. Y, bueno, yo creo que tendría que haber sido de otra forma, haberles explicado que iba a mejorar todo, algo así más gubernamental...

La visión esquemática obstruye el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad, y podemos observar que, aún después de enumerar a los diferentes grupos nativos y sus costumbres, muchos alumnos terminan por sostener que todos ellos (sin distinciones singulares) recibieron de los europeos “la cultura”. Es decir: el estigma de la desnudez es resignificado como un símbolo de la naturaleza en oposición al mundo social, y al que se suman otras supuestas manifestaciones de la carencia cultural, como la “falta de tecnología” (sic), de religión, o, incluso, de lenguaje.

Federico (12):

E:— ¿Qué es lo que no conocían los indígenas?

F:— Y, la forma en que hablaban, la ropa, no sabían cómo se hacía todo eso.

Manuel (14):

E:— Cuando vos decís no tenían educación los indios ¿a qué te estás refiriendo?

M:— No sabían hablar bien... Eran todos así, sin educación.

Daniela (16):

—Me parece que está bien porque aparte... está mal mejor dicho primero, porque que maten a muchos indios y les roben las cosas, por ejemplo el oro, todas esas cosas, pero después está bien que van a tener tecnología, todo eso.

Lo interesante es que pese a ello, son los indígenas quienes se configuran para los alumnos como primeros referentes de su identidad nacional, a quienes suelen definir como “los verdaderos argentinos”. Es decir: la mirada del otro-europeo viene a *des*-cubrir—literalmente— al americano, a quien luego cubrirá con los atributos de la civilización. De modo que la argentinidad no aparece como producto del mestizaje sino de la imposición cultural, que es reinterpretada como triunfo del progreso, que propició la “adaptación” de los indígenas y—finalmente su *investidura*.

Ignacio (14):

—El 25 de Mayo sería como una fecha patria. Cuando dejamos de ser españoles y nos hicimos argentinos. Y el 12 de Octubre también sería como una fecha patria porque dejamos de ser indígenas y comenzamos a ser españoles.

Laura (14):

L:— La verdad que no sé por qué es el Día de la Raza, supongo que porque es como que ellos son nuestros antepasados.

E:— ¿Ellos quiénes son?

L:— Los indios... Claro, ahora acá somos todos, pero por las inmigraciones, estamos muy diversos, pero los verdaderos son ellos.

Sólo entre muy pocos de los alumnos mayores, de 16 años de edad, los esquemas totalizantes tienden a flexibilizarse para dar lugar a una visión con diferentes versiones de la historia, que incorpora la capacidad de reconocer grupos e intereses diferentes.

Clara (16):

—Y... desde una perspectiva europea es un descubrimiento, porque no lo conocían, no sabían que estaba y bueno, lo descubrieron... los que lo inventaron... no lo encontraron, estuvo siempre ahí, ellos lo encontraron, punto (...). Pero estos indios, a diferencia de los africanos a los que ellos estaban acostumbrados a explotar, no eran tan resistentes a hacer trabajos forzados, entonces morían un montón... la pólvora es lo que los dominaba a los indios más que nada.

Diego (16):

—Era un modo diferente. Ellos, a diferencia de los españoles, ellos creían que lo material era lo más importante... a diferencia de los indios, los indios tenían las riquezas, oro, estaban llenos de oro, pero no era algo material, era algo simbólico. No, más que nada era el español, o el europeo, como quieran llamarlo, era más individual, no era colectivo como un indígena.

Sin embargo, se mantiene el núcleo evolucionista del esquema previo, que sigue rigiendo la interpretación y comprensión del relato. El ideal de progreso es resignificado en clave del presente como *desarrollo*, un concepto que sigue refiriendo a un bien civilizatorio necesariamente traído por otros (“Yo digo desarrollo porque ellos lo traían de afuera”).

Mario (16):

—Yo digo desarrollo porque ellos lo traían de afuera.

Fernanda (16):

—Sí, fue positivo, porque sino estaríamos todos... estaríamos así, todos vestidos de indios... o sea, fue bueno por una parte... lo que tuvo de bueno fue que introdujeron una parte de su cultura, bab, la cultura, pero tampoco no fue que la impusieron bien, en una forma pacífica, sino que fue en una forma de guerra, tipo así, contra los indios, que no los entendían... fue como que lo tomaron todo así muy de golpe...

Lo más singular de las narrativas de este grupo de alumnos es la conciencia que muestran acerca del carácter conflictivo de la composición de la identidad

nacional. Este relato histórico los lleva a preguntarse quiénes son y qué posición tomar ante este problema, y entonces se explicitan algunas cuestiones relativas a los orígenes de la argentinidad como un conflicto de identidad no resuelto, especialmente en lo relativo a sus supuestas raíces indígenas.

Tomás (16):

—Me parece totalmente injusto lo que pasó, porque la tierra tenía que ser de los americanos, no de los europeos, porque en realidad nosotros no somos del todo americanos, somos... como si fuéramos una especie de americanos, pero no somos del todo, tenemos un problema de identidad para mí.

Juan Pablo (16):

J.P.: —El desarrollo tecnológico no creo tanto, porque incluso los incas, no sé, un ejemplo, podían operar... lo único que no tenían era pólvora ellos; la ventaja que ellos tenían eran los caballos y la pólvora, si no hubiesen ganado pienso los indios. Y además lo injusto que es, es que los indios los recibieron bien a ellos y le pagaron mal (...). No sé, cuando vinieron a sacar a los indios... eso para mí está mal, porque los indios tenían sus tierras, sus costumbres... incluso los trajeron enfermedades que ellos no conocían.

E: —¿Los europeos?

J.P.: —Los europeos. Ahora, yo viéndolos desde acá, me parece mejor, pero yo soy descendiente de españoles, de italianos, estoy bien (...). Yo no estaría acá si no... pero ellos no... yo quiero lo mío...

Discusión

Hemos analizado como cambian y se configuran, a lo largo de diferentes momentos de la formación escolar, las representaciones de los alumnos sobre el origen profundo y más lejano de la nación, que se postula tempranamente como categoría teleológica, ahistórica y fuertemente anclada en la dimensión territorial de la argentinidad, es decir, sobre el relato de la llegada de los europeos a América, que sitúa como primer referente identitario a los indígenas, y se postula tempranamente como categoría teleológica, ahistórica y fuertemente anclada en la dimensión territorial de la argentinidad.

Como ya señalamos, la interpretación de estos hechos históricos se ha vuelto más conflictiva y se percibe que el viejo relato oficial resulta hoy intolerable, e incluso se promueve desde algunos ámbitos su pronta exclusión del calendario de efemérides patrias⁷. Hemos podido constatar que efectivamente este *origen originario*—valga la redundancia—actualiza cuestiones identitarias nodales, que además adquieren mayor visibilidad y conflictividad en un contexto global de emergencia de “otras historias” y de las identidades subalternas, acompañada por una consiguiente revisión de las perspectivas historiográficas, disciplinares y culturales (Carretero y Kriger, 2004), y de un modo específico en América Latina donde las identidades indigenistas han logrado constituirse en el nuevo milenio en identidades políticas centrales, incluso en posesión del poder, del juego democrático (véase analizado en detalle el caso de México en Carretero, 2007).

Sin embargo, nuestro estudio nos lleva a afirmar la creencia de que los hechos históricos recordados en la efeméride del 12 de octubre, pese a lo polémica que resulta su presencia en el calendario patrio actual, se sigue configurando en la mente de los alumnos como hito fundacional de la identidad argentina. En este sentido, el análisis de las sucesivas formas de comprensión y resignificación de este relato de origen nos han llevado a destacar:

- a) el temprano reconocimiento de la figura de Colón como héroe y prócer que forma parte del panteón patrio;
- b) el carácter vivencial de las narraciones de los más pequeños, que muestran cómo las efemérides se incorporan como experiencia identitaria propia;
- c) el uso de una primera estrategia de comprensión que apunta a conciliar el conflicto entre los dos componentes de la identidad (americanos y europeos), y a la conservación del valor positivo de la gesta fundacional, a través del desdoblamiento del relato en dos partes autónomas, *descubrimiento y conquista*;

d) la clara tendencia de los alumnos mayores a justificar la violencia histórica de la conquista en nombre de la civilización, reconectando los términos escindidos previamente en un nuevo esquema explicativo regido por el paradigma evolucionista social.

Es necesario señalar que en la etapa final de escolarización notamos que los alumnos tienden a construir una concepción de la historia más social y compleja, pero que debido a que es esquematizada usando los términos del darwinismo social, esa historia termina siendo una interpretación naturalizada regida por el ideal de progreso, reconvertido a su vez como imperativo moral, no visualizado en su carácter de categoría histórica. En esta representación, la composición de la argentinidad queda reducida a dos elementos centrales: a) los españoles: agentes por excelencia del *despertar del espíritu* argentino –parafraseando el relato del *Volkheit* romántico⁸– que irrumpen con su mirada y *des*-cubren la desnudez de los americanos, inducen a los *descubiertos a cubrirse*, transformarse, civilizarse; y b) los indígenas americanos: los “auténticos argentinos”, sujetos a un mismo tiempo de las leyes de la Historia y de la adaptación natural, de modo tal que terminan siendo, paradójicamente, víctimas necesarias de su propia evolución.

En conclusión, podemos decir que la significación central de las representaciones narrativas de los alumnos en relación con este evento, nos remite a una matriz originariamente bárbara y en progresión inacabada a la civilización; según la cual el exterminio originario es interpretado *sacrificialmente*, como el precio pagado por el progreso histórico. De modo que los indígenas son reconocidos como referentes originarios de la identidad pero de un modo particularmente complejo, ya que su transformación aparece como condición histórica necesaria y moralmente positiva. Es precisamente su conversión de sujetos de la Naturaleza a sujetos de la Cultura, y su conflictiva articulación con la transformación del territorio argentino en la Nación Argentina, lo que determina de modo más amplio el ingreso de la Argentina a los dominios de la Historia.

En consecuencia, decimos que el núcleo del conflicto se sitúa en la relación entre el territorio y la población; en otras palabras: que “la argentinidad parece preceder a la formación institucional del estado y a la definición étnica y cultural de la nacionalidad, y aparece, por esa razón, como un atributo del territorio antes que de la población” (Romero, Sabato, Di Privitellio y Quintero, 2004, p. 11). Finalmente, la interpretación que hemos hallado de este relato histórico identitario entre nuestros entrevistados, sugiere una versión que reedita de un modo singular el motivo romántico del “despertar de las naciones”, en la cual los “argentinos originarios” se configuran como matriz territorial (son los primeros pobladores) pero no como matriz etnocultural. Parecería, en efecto, que la articulación entre ambas matrices –que vertebra el imaginario del *Volkheit*– se rompe en nuestro caso, y que los pobladores originarios indígenas son representados como un *volk* unidimensional, desustancializado históricamente y restringido a la geografía.

Es posible suponer que esta versión contribuye a fortalecer la percepción de una cierta “falta” originaria y las expectativas depositadas en el “otro externo” (Todorov, 1982), que representa a quien viene *de afuera* a completar lo que no hay *adentro*., en concordancia con la consigna política de “inventar una nación para el desierto argentino” (Halperin Donghi, 1982), que ha regido la historia de la consolidación del estado argentino, a fines del siglo XIX.

De modo tal que el motivo por el cual los indígenas son percibidos como primeros argentinos es –sobre la base de su relación con el territorio– no por su condición de *agentes* ni de *sujetos históricos*, sino de *objetos* de un destino que se cumple y se realiza, –aunque reformulado en los términos del paradigma darwinista social y del ideal de progreso histórico.

Allí tienen una función clave las trasposiciones didácticas de los conceptos de “adaptación” y “selección natural”, mediando la *transformación-mutación-conversión-pasaje* de la “barbarie” a la “civilización”, términos entre cuya tensión se conforma esa “suerte de matriz que parece sostener las recreaciones posteriores acerca del tema de la *Argentina dividida*” (Svampa, 2006, p. 11), y que define el “dilema argentino” (*op.cit.*), frente al cual aún parece primar la opción evolucionista de la conversión civilizadora –la “mutación” de la *multitud* originaria que dará luego lugar al *pueblo* de la nación, y luego a la *ciudadanía* del estado– sobre la de la construcción de una sociedad genuinamente inclusiva.

Una consecuencia no poco importante de lo dicho es que la capacidad de *agencia* está puesta en “*los otros*” y no en el “*nosotros*”, de modo que el progreso imaginado de la nación no responde a procesos de crecimiento interno sino a lo que esos *otros* –españoles, norteamericanos, etcétera– traen de “afuera” (del *mundo*), y que recibe significativos nombre: “cultura”, “desarrollo”, “tecnología”. La valorización de estos bienes es tan alta que justifica para la gran mayoría de los alumnos los precios pagados por ellos, empezando nada menos que por la existencia de los pobladores nativos, y luego, por una dependencia que se percibe como constitutiva.

De modo tal que el origen más profundo de la nación está marcado por lo que podríamos caracterizar como un *sacrificio inaugural* de la política en su sentido más amplio, a favor de las “leyes naturales” de la Historia. Hemos notado que tal sacrificio puede aparecer variablemente para los alumnos mayores como parcial, como total, como más o como menos sangriento, pero siempre se lo piensa como realizado en nombre del progreso y la civilización, aún cuando finalmente “no solo la *civilización* no cancela este estado de cosas, sino que ella lo produce a través de deslizamientos sucesivos de la dialéctica sacrificial: de los instintos a las instituciones, del miedo a la sujeción, de la servidumbre impuesta a la voluntaria” (Espósito, 2003, p. 86).

Desde la transformación por vía cultural hasta el genocidio, encontramos en las representaciones de nuestros entrevistados distintos modos de nombrar, calificar y valorar a este sacrificio *común* en el que esta *comunidad* funda su identidad: la argentinidad; pero en todos los casos los sujetos reducidos o erigidos como objeto de tal sacrificio son los mismos: los pueblos originarios.

Encontramos además que este modo de concebir el nacimiento del “nosotros” esquematiza la comprensión de la historia argentina desde el origen, que es en sí misma conflictiva porque pone en tensión dos tipos de imperativos: uno que se reconoce como ligado explícitamente a valores morales universales – que condenan la violencia, la falta de reconocimiento y respeto de las culturas originarias, etcétera– y otro que aparece como ligado a objetivos cognitivo-disciplinares pero que en verdad ésta se legitima en un ideal de progreso moralmente interpretado.

En suma, creemos que las dificultades para acceder a una comprensión histórica plena obstaculizan el paso del planteamiento moral al *ethos* político; y que ambas son resultado, a su vez, de la hipertrofia de los aspectos valorativos e identitarios en desmedro de los cognitivo-disciplinares, que se verifica, en los procesos de enseñanza de la historia.

Para terminar, enfatizamos que estos hallazgos nos invitan a seguir investigando las profundas correlaciones existentes entre los imaginarios de origen, presente, futuro (o acaso destino) comunes. Dicho de otro modo: nos desafían a considerar en toda su importancia, el rol que vuelve a asumir la enseñanza de la historia, no sólo en la formación de las representaciones del pasado común, sino en pos de su correcto “uso público” (Carreras Ares y Forcadell Álvarez, 2003) para la formación de ciudadanías políticas capaces de proyectar y construir sociedades pluralistas, no restringidas por los imperativos ni las urgencias identitarias (Carretero, 2007).

Notas

- ¹ En este sentido, la empresa más importante a destacar es la llamada "Conquista del desierto", campaña militar comandada por el Gral. Roca a finales del siglo XIX y que cumplió su objetivo de acabar con los dominios indígenas e incorporar sus tierras al territorio del estado nacional. Obsérvese la importancia de dicho personaje histórico, que fue posteriormente presidente de la Nación, y hoy se encuentra representado en los actuales billetes argentinos del máximo valor (100 pesos).
- ² Al respecto, el diario la Nación del domingo 1 de octubre del 2006 publicó una nota firmada por S. Kovadloff –bajo el título "El día del descubrimiento del otro"– que polemiza con esta nominación: "Al regir como todavía lo hace entre nosotros, la palabra "raza", asociada al día del descubrimiento europeo de América, revela la obstinada persistencia de una significación ofensiva y beligerante. Mediante su empleo se obstaculiza la comprensión de la dramática riqueza que guarda el hecho al que hace referencia. Ya es hora de que, en la Argentina, se admita qué esconden y qué muestran su uso y su abuso; qué es lo que está en juego, real y simbólicamente, en esa lectura del arribo de Colón a estas tierras".
- ³ Cita del mismo artículo del diario La Nación del 1-10-2006.
- ⁴ Tomemos como ejemplo una flemática descripción del carácter español hecha por los historiadores de la Restauración: "altivo, caballeresco, valiente hasta el heroísmo y amante como ningún otro de su independencia" o "Se distingue por la viveza de su ingenio, propia de las razas meridionales, su inagotable imaginación, que ha creado la literatura más rica de Europa, y su grandeza de alma en la desgracia, de la cual ha triunfado siempre." (Boyd, 1997, p. 83 de la trad. al español).
- ⁵ Sin embargo, sabemos que ello no es cierto. ya que desde los comienzos del siglo XV, los geógrafos y marinos europeos sabían que la tierra era esférica. Esta idea fue sostenida por Ptolomeo ya en el siglo II, aunque se conoció en Europa en el siglo XIII. El estereotipo de Colón como autor de dicha teoría ha sido mantenido durante décadas por los libros de texto de historia (Carretero, Jacott y López Manjón, 2002).
- ⁶ De acuerdo al análisis de Todorov, los indígenas se ven obligados a enfrentarse a una alteridad tan radical e imprevisible que su sistema de comunicación queda destruido, sin posibilidad de articular ninguna estrategia de defensa. Según este autor, la conquista española triunfa primero, de modo devastador, por efecto de este choque cultural, y la derrota en el campo de los signos es decisiva aún cuando en el campo material de la lucha llevarán enormes ventajas numéricas y estratégicas.
- ⁷ Al respecto, una nota del diario La Nación del 11 de octubre del 2006, informaba que el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, que depende del Ministerio del Interior de la Argentina) proponía abolir el feriado del 12 de octubre, como "necesidad de revocar los símbolos del avasallamiento de los pueblos aborígenes a partir de la conquista". Acerca de ello la presidenta del Instituto, María José Libertino, precisaba: "La idea que nosotros estamos manejando es eliminar el feriado en tanto "Día de la Raza". Aceptó que podría mantenerse el feriado y transformarse en "una jornada de reflexión y debate amplio de la sociedad civil", sin que se siga festejando como "de la Raza".
- ⁸ Nos estamos refiriendo a la concepción del nacionalismo romántico germano que se diseminó por Europa en el primer cuarto del siglo XIX, y cuyo relato consagra la figura del *Volck* (pueblo) en tanto "identidad lingüística y cultural que despierta y adquiere conciencia de sí mismo como fuerza con un destino histórico, luchando por su autodeterminación política y el control del estado" (Renner en *Staat und Nation*, citado por Hobsbawm, 1990, p. 111).

Referencias

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (2002). *Mater dolorosa. La idea de España en el Siglo XIX*. Madrid: Taurus
- AMUCHÁSTEGUI, M. (1995). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En A. Puiggrós (Dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 13-45). Buenos Aires: Galerna.
- BARTON, K. & LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERTONI, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: FCE.
- BOYD, C. P. (1997). *Historia patria: politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton: Princeton University Press. [Trad. cast.: *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000].
- 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. & FORCADELL ÁLVAREZ, C. (Eds.) (2003). *Usos públicos de la historia*. Madrid: Marcial Pons.
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. & GONZÁLEZ, F. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En M. Carretero & J. F. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 173-196). Buenos Aires, Amorrortu.
- CARRETERO, M. & GONZÁLEZ, M. F. (2008). "Aquí vemos a Colón llegando a América". Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20 (2), 217-227.
- CARRETERO, M., JACOTT, L. & LÓPEZ MANJÓN, L. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12 (6), 651-665. [Trad. Cast. En M. Carretero & J. F. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 153-172). Buenos Aires: Amorrortu, 2004].
- CARRETERO, M. & KRIGER, M. (2004). La enseñanza de la historia en la era global. En M. Carretero & F. Voss (Comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M. & KRIGER, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Comps.), *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva* (pp. 169-195). Buenos Aires: Paidós.
- CASTORINA, J. A. (Comp.) (2005). *Representaciones sociales y construcción conceptual*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- EGAN, K. (1997). *The educated mind*. Chicago: The University of Chicago Press. [Trad. cast.: *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000].
- ESCUDE C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires: Tesis.
- ESPOSITO, R. (2003). *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FERRO, M. (1981). *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. París: Payot. [Trad. cast.: *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. Buenos Aires: FCE, 1993].

242 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 229-242

- HALL, J. A. (Ed.) (2000). *Estado y nación. Ernest Gellner y la teoría del nacionalismo*. Madrid: Cambridge University Press.
- HALL, S. & DU GAY, P. (Comps.) (1996). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HALPERIN DONGHI, T. (1982). *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- HOBBSBAWM, E. (1990). *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 2000].
- ORTIZ, R. (1994). *Mundialización y Cultura*. Buenos Aires: Alianza.
- PÉREZ SILLER, J. (Ed.) (1992). *La "découverte" de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. París: L'Harmattan et Georg-Eckert- Institut.
- ROMERO, L. A. (Coord.), Sabato, H., De Privitellio, L & Quintero, S. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SVAMPA, M. (2006). *El dilema argentino. Civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus.
- TODOROV, T. (1982). *La conquête de l'Amérique: la question de l'autre*. París: Éditions du Seuil. [Trad. cast.: *La Conquista de América: el problema del otro*, México: FCE, 1995].
- WERTSCH, J. V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- WERTSCH, J. V. & ROZIN, M. (1998). The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts. En J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *Learning and Reasoning in history: International Review of history education* (Vol. 2, pp. 39-60). Londres: Woburn. [Trad. cast.: La Revolución Rusa: versiones oficiales y no oficiales. En M. Carretero & J. F. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004].