

## **LA USINA DE LA PATRIA Y LA MENTE DE LOS ALUMNOS. UN ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE LAS EFEMÉRIDES ESCOLARES ARGENTINAS\*.**

Mario Carretero<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO (Argentina)

Miriam Kriger

Universidad de Buenos Aires y FLACSO (Argentina)

**\*Este artículo se encuentra en prensa y será publicado en marzo por Ed. Paidós en un libro que compila las diversas ponencias de un encuentro entre historiadores de diferentes países, realizado en el marco del Proyecto Alfa, subsidiado por la Unión Europea.**

### ***1. Enseñanza de la historia e identidad nacional: Las efemérides escolares.***

La enseñanza de la Historia, en tanto que asignatura escolar que genera distintas representaciones en los alumnos, está siendo activamente estudiada en las últimas décadas tanto en lengua española como en otros países (véase por ejemplo, Carretero y Voss, 2004; Lautier, 1997, Van Sledrijt y Limón, en prensa y Wineburg, 2001). De esta manera, estamos pudiendo conocer con detalle cuales son las características de las representaciones que los alumnos tienen sobre los conocimientos sociales e históricos que reciben en la escuela y fuera de ella (Asensio y Pol, 2002). En términos generales, puede decirse que al igual que sucede con otros contenidos escolares, la calidad y coherencia de lo que los alumnos conocen de Historia está determinado por su desarrollo cognitivo, sus experiencias de aprendizaje, así como por las influencias culturales que reciben. En este sentido, en la última década se han comenzado a estudiar las relaciones entre la enseñanza y comprensión de la Historia y la construcción de la identidad nacional (Barton y Levstick, 1998; Rosa, 2004). Como puede suponerse, resulta obvio pensar que la escuela contribuye de manera decisiva a la “fabricación” de dicha identidad. En este sentido, y cómo hemos señalado en otro lugar (Carretero, 2005), resulta paradójica la tensión entre la doble naturaleza de ésta última. Es decir, por un lado la identidad nacional, al ser un producto cultural y por tanto artificial, se sostiene sobre entes simbólicos “inventados” (Anderson, 1983), -sin duda los metarrelatos históricos escolares cumplen un papel fundamental en todo ello- pero por

---

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte de un Proyecto sobre “Enseñanza de la Historia y construcción de la identidad nacional”, dirigido por el primer autor. Queremos agradecer a la Fundación Guggenheim por el apoyo recibido, así como a la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (Proyecto BSO 2003-02044) del Ministerio de Educación (España) y a Silvia Mora, Fernanda González y Sonia Borzi que realizaron las entrevistas.

otro el buen funcionamiento de las naciones, depende que sus habitantes mantengan una arraigada creencia en una supuesta naturalidad de las mismas. Obviamente, dichas creencias comienzan a ser fabricadas en la escuela, a través de la enseñanza de la Historia.

Este trabajo ha pretendido estudiar algunos aspectos vinculados a cómo se va produciendo en los alumnos el proceso de construcción y mantenimiento de dichas creencias identitarias de carácter nacional (véase el capítulo de Hoyos y del Barrio en este libro para cuestiones también relacionadas con este tema). Es decir, hemos pretendido analizar cómo se van configurando las voces de los grandes relatos nacionales en la mente de los alumnos, desde que entran a la escuela hasta que terminan la escolaridad obligatoria. Hemos seleccionado las efemérides patrias como objeto de nuestra investigación porque si bien ocupan un papel significativo en los sistemas educativos iberoamericanos, no se han estudiado en absoluto en cuanto a los aspectos citados, aunque sí lo hayan sido en cuanto a cuestiones historiográficas o meramente didácticas, sobre todo de carácter preceptivo.

Como es sabido, la celebración de las efemérides patrias en la escuela es una práctica que se originó hacia finales del siglo XIX en casi toda Iberoamérica, 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 emotivo. En Argentina, el proyecto educativo adoptó un carácter eminentemente patriótico desde el último tercio del siglo XIX (Bertoni, 2001; Carli, 2002; Escudé, 1990; 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 alfabetización<sup>2</sup>, y que aún no se ha estudiado en profundidad cómo interviene en el desarrollo ulterior de la comprensión disciplinar.

Es preciso indicar que la celebración de las efemérides ocupa una gran cantidad de tiempo durante toda la escolaridad. Por ejemplo, las dramatizaciones y actividades similares acerca de la independencia o las vinculadas al 12 de Octubre, así como otras, se preparan durante semanas y ocupan un lugar de privilegio durante todos los años de la escolaridad. Por tanto, si bien no es una actividad evaluable como tal, sí puede perfectamente compararse en cuanto a cantidad e intensidad al conocimiento historiográfico impartido según el currículum de Historia de los distintos cursos.

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. 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 dispositivo simbólico de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva, legada de padres a hijos, y de docentes a alumnos. Por otro lado, la celebración de las efemérides está muy ligada a otros rituales patrióticos que se celebran periódicamente o incluso a diario, como es la presencia del himno nacional y la bandera al comienzo de cada jornada escolar, la ceremonia obligatoria de promesa a dicha insignia a los 9 años y su lugar prominente en todas las celebraciones escolares, como apertura y clausura de los cursos académicos.

Por último, es preciso detallar una función esencial que cumplen las efemérides, que se refiere a la vertebración y ordenamiento del tiempo escolar. Sin duda, su existencia constituye jalones o momentos significativos según los cuales se establecen anterioridades o posterioridades por parte de alumnos, profesores y padres. De hecho, una anécdota reveladora que suelen relatar muchos docentes argentinos se refiere a la confusión habitual entre alumnos menores de 10-12 años, que creen que la llegada de

---

<sup>2</sup> Los alumnos comienzan a participar de estos festejos desde el nivel inicial, e incluso desde los tres años de edad. Todo ello está regulado en diferentes normativas de la Administración.

Colón a América se produjo después de la independencia, ya que el 12 de Octubre se celebra obviamente después del 25 de Mayo y el 9 de Julio.

Creemos que es muy interesante señalar que las características descritas son muy similares en la mayoría de los países de Iberoamérica, si bien existen algunas diferencias que en esta ocasión no tenemos posibilidad de describir. En todo caso, es preciso indicar que son mayores las semejanzas que las diferencias, como lo muestran los numerosos libros didácticos en los que se estipula los tipos de actividades que pueden realizar los alumnos y profesores en dichas celebraciones, y en los que suele predominar unas sugerencias didácticas muy prefijadas y rutinarias (Velázquez Sánchez, 1979).

Este carácter común de las efemérides en numerosos países de Iberoamérica se debe sin duda a la coincidencia en todas estas sociedades en otorgar a la escuela una función central en la creación de la identidad nacional, a cuyo desarrollo se supone que contribuyen activamente las efemérides escolares. Por tanto, es muy notorio el carácter naturalizado que poseen estas celebraciones en la mente de los docentes y alumnos, que a menudo produce que no puedan dejar de concebir su existencia.<sup>3</sup>

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, festejada hasta hace muy poco tiempo como el Día de la Raza. Es preciso indicar que existen otras efemérides, aunque de influencia mucho menor en la escuela, y sobre todo que en los últimos años se han introducido algunas vinculadas al pasado reciente. Por ejemplo, la del 24 de Marzo, cuando se recuerda la última dictadura argentina de los años setenta (véase el capítulo de Lorenz en este mismo libro), si bien su celebración no puede decirse que se practique en todo el país, ya que si bien ha sido instituida por la Ciudad de Buenos Aires, sigue teniendo sin duda un carácter conflictivo en otras provincias.

---

<sup>3</sup> Nuestro trabajo simultáneo en España y Argentina nos ha proporcionado numerosas oportunidades de comprobar cómo los docentes iberoamericanos se extrañan extraordinariamente al conocer que en España no se realiza ninguna actividad semejante en la escuela y también cómo en España resulta sorprendente que se lleven a cabo estos actos que resultan demasiado adoctrinadores para la cultura escolar de este país. Por ejemplo, hace escasos años resultó sorprendente que la Administración catalana pretendiera que se cantase diariamente el himno catalán en las escuelas.

## 2. *Objetivos y método.*

Como se ha indicado anteriormente, nuestros objetivos consistían en indagar el contenido de las representaciones de alumnos de 6 a 16 años sobre las cuestiones centrales que se celebran en las principales efemérides escolares argentinas, con el fin de determinar en qué medida y de qué forma contribuyen a construir la identidad nacional.<sup>4</sup> Partimos de la idea, desarrollada en otro lugar (Carretero, 2005), de que en las últimas décadas se viene dando una contradicción implícita entre los objetivos disciplinares de la enseñanza de la Historia y los objetivos identitarios. Los primeros pueden considerarse de carácter ilustrado, es decir van dirigidos a un mejor conocimiento de la disciplina y al ejercicio de un pensamiento crítico en el ámbito de las Ciencias Sociales, mientras que los segundos son de naturaleza romántica porque no pretenden el ejercicio de categorías racionales, sino la identificación con la comunidad nacional a través de la adhesión y la emoción. La contradicción en el seno de esta doble función de la enseñanza de la Historia se empieza a producir a mediados del siglo XX justamente cuando la educación nacionalista deja de tener un carácter explícito para transformarse en un supuesto ideológico e implícito, que a menudo se ve ocultado ante los ojos de los propios educadores y alumnos<sup>5</sup>.

Como podría suponerse, nuestro estudio parte de la hipótesis de que las efemérides contribuyen mucho más al segundo tipo de objetivos que al primero. Teniendo en cuenta que los contenidos tratados por ellas, relativos a la construcción del estado y a la independencia argentina se enseñan también en diferentes cursos escolares en las asignaturas de Historia y de Ciencias Sociales, cabría también preguntarse cómo se produce finalmente la representación de dichos eventos y procesos en la mente de los alumnos. Nos planteábamos sobre todo conocer si la idea de la nación que tendrán los alumnos, será la de un ente “imaginado” o convencional, que es el resultado de

---

<sup>4</sup> Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio que está estudiando también los contenidos de los libros de texto de Historia, la manera en que se llevan a cabo las efemérides en las escuelas primarias y secundarias, así como las representaciones de alumnos y profesores al respecto. En esta ocasión nos ocuparemos exclusivamente de los alumnos. Para mayores detalle puede verse Carretero (2005) y Carretero y Kriger (2004).

<sup>5</sup> Es bien sabido que la Historia fue una disciplina escolar que desde sus orígenes, a finales del siglo XIX, tuvo sobre todo el objetivo de contribuir a la generación de la identidad nacional (Boyd, 1997; Cuesta Fernández, 1997). Sin embargo, desde los años sesenta aproximadamente, sus programas escolares recibieron una influencia muy notoria de las Ciencias Sociales y fue dejando progresivamente los contenidos de carácter más “doctrinal” para orientarse a lograr una comprensión crítica del pasado y su relación con el presente. Sin embargo, los estudios actuales muestran que esta función identitaria parece seguir estando presente hoy día, aunque de manera más sutil pero no menos intensa. Véase por ejemplo Pérez Garzón y otros (2000) para examinar los debates de esta cuestión en la España actual y Carretero (2005) para una perspectiva internacional, donde se examina la situación de la enseñanza de la Historia, en lo que a su función identitaria se refiere, en un contexto de globalización creciente.

procesos culturales, sociales, políticos y económicos –en la línea de una comprensión historiográfica- o se corresponderá con una categoría ontológica de carácter apriorístico, anterior a la propia creación de la nación misma. Y en relación con esto, nos propusimos indagar cuáles son los significados y valores que los alumnos adjudican en sus narrativas a los eventos y personajes de las efemérides, y, finalmente, el rol que desempeñan en la configuración de la identidad nacional.

Seleccionamos para ello las tres celebraciones que suelen considerarse centrales en este sentido: las del 25 de Mayo (pre-independencia), 9 de Julio (Declaración de la Independencia) y 12 de Octubre (Día de la Raza en su origen, actualmente Día de la Hispanidad, en conmemoración de la llegada de Colón a América), si bien en este capítulo sólo se van a exponer los resultados de las dos primeras (sobre la celebración del 12 de Octubre y la manera en que su carácter de efeméride conflictiva se refleja en la mente de los alumnos, puede verse el capítulo de Carretero y González en este libro, así como Carretero (2005) y Carretero y Kriger (2005)).

Tomaron parte en este trabajo, una muestra de 120 alumnos de 6, 8, 10, 12, 14 y 16 años (20 por edad). Se realizó una entrevista clínica semiestructurada, por parte de una investigadora argentina ajena a las escuelas, de unos 30 minutos de carácter cualitativo acerca de los contenidos de la efeméride. La entrevista tenía un guión establecido, que podría variar en su secuencia, relativa fundamentalmente a las siguientes cuestiones: ¿Qué se celebra tal día? ¿Cuáles son las personas o grupos principales que intervinieron en ese evento? ¿Cuáles eran sus características y de que manera influyeron en dicho evento o proceso? ¿Por qué causa o causas se produjo dicho evento o proceso? ¿Cuál es su ubicación temporal? Además, se le pedía al alumno que tratara de definir los conceptos más relevantes que usaba en su explicación, sobre todo los relacionados directamente con la nación o la identidad nacional y sus símbolos. En suma: nuestros objetivos fueron: primero, establecer qué función cumplen las efemérides en la construcción de las representaciones sobre el pasado y determinar su eficacia en relación con los objetivos nacionalistas que las sustentan. En segundo lugar, nos interesó establecer los modos en que esta práctica escolar de origen decimonónico interviene en la actualidad en el desarrollo de la comprensión histórica disciplinar

### **3) Resultados.**

Para exponer los resultados tendremos en cuenta fundamentalmente su relación con dos tipos de investigaciones. Por un lado, los que han mostrado que la comprensión que tienen los niños y adolescentes de los contenidos sociales e históricos va

progresando, junto a otros aspectos de su representación del mundo físico o matemático, desde una visión concreta, personalizada y poco compleja, hasta unos conceptos y teorías más abstractos, estructurales y multicausales (Carretero y Voss, 2004; Castorina y Lenzi, 2000; Delval, 1994) Los niños, hasta los 10-12 años, aproximadamente, suelen todavía comprender el mundo social (la producción de bienes, la organización del poder político, o los procesos de cambio histórico como las revoluciones, por ejemplo) de una manera muy imperfecta y falta de coherencia, y en la adolescencia comienzan a aparecer las conceptualizaciones más complejas. Sin embargo, éstas son todavía más bien incipientes y es frecuente encontrar, incluso en numerosos adultos, lo que se ha denominado *ideas implícitas o misconceptions*, es decir representaciones equivocadas que son sin embargo muy resistentes a un proceso de transformación o cambio conceptual (Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999). Es importante tener en cuenta que en el caso de los conocimientos históricos, a estas dificultades es preciso añadir las de la comprensión del tiempo histórico, que, como es sabido, no supone solamente la adecuada representación del tiempo físico sino que también algunas cuestiones de carácter específicamente historiográfico (duraciones, cronologías, etc; que pueden verse en Asensio, Carretero y Pozo, 1989). Como ejemplo, puede decirse que a un alumno de 9 años le resultará casi imposible ubicar adecuadamente un conjunto de eventos de hace varios cientos de años y a uno de 12 también le resultará muy difícil comprender los efectos a medio y largo plazo de las revoluciones burguesas.

Por otro lado, como nuestro objeto de análisis no son solamente los contenidos de determinados conceptos, sino también las narrativas de los alumnos, que nos permiten estudiar la interrelación entre ellos en los procesos concretos de construcción de las significaciones identitarias y los saberes, desde una perspectiva cognitiva y a la vez cultural, creemos que tiene interés la aportación de Egan (1997). El establece formas progresivas de comprensión narrativa que aparecen a lo largo del desarrollo cognitivo y en relación con contextos históricos y culturales, que son: a) la somática, de carácter prelingüístico; b) la mítica: ligada al primer aprendizaje del lenguaje, entre los tres y los seis o siete años de edad, caracterizada por la estructuración mítica y binaria; c) la romántica, coincide con la alfabetización, entre los ocho y doce años de edad, y se relaciona con el aprendizaje de sistemas abstractos que hacen referencia a los objetos del mundo y a sus relaciones simbólicas; en esta etapa 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 paso 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 con el tipo de comprensión del pasado al que pueden acceder los sujetos. Tenemos entonces tres grupos entre nuestros entrevistados: 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 a qué causa atribuyen la acción histórica.

Antes de presentar los resultados, creemos pertinente señalar algunos datos sobre las efemérides a las que nos referimos: la primera, el 25 de mayo, 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, el 9 de julio, celebra la Declaración de la Independencia de la nación, en 1816.

En cuanto a las representaciones de los alumnos, ocupan un lugar de privilegio, como veremos, las dramatizaciones realizadas en los actos escolares. Estas 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 siempre los mismos: figuras típicas de la vida en la ciudad, entre ellos se destacan los vendedores ambulantes (de velas, mazamorra y agua), las lavanderas, los esclavos negros, 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 la colonia son reemplazados por figuras militares, con el protagonismo de un prócer, el Gral. Belgrano, creador de la bandera argentina.



**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)

Los entrevistados tienden a unir la dimensión del tiempo y la del espacio, haciendo de ambas una sola e indisoluble – “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 dimensión casi fantástica, ya que, como se indicó anteriormente, la misma comprensión de tiempo físico a estas edades resulta algo extremadamente difícil e incomprensible. En este sentido es posible decir que el juego que disponen las efemérides cumple muy eficazmente con el objetivo de introducir a los niños en una historia que será “actuada” (*hecha acto* en/a través del juego, como indica la doble acepción del término en inglés “to play”) antes de

Del mismo modo, 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 sistema auto-referencial, donde cada uno adquiere 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”

En términos de correspondencia estricta entre los enunciados y una supuesta *verdad* histórica, los entrevistados se equivocan (porque la patria no es una bandera ni una canción, y San Martín no creó la bandera, sino Belgrano, como es sabido). Sin embargo, sus respuestas indican un manejo aproximado de los conceptos, que ya 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.

Aunque no es tan fácil acceder a ellos a través de la pregunta directa: “¿qué pasó en tal fecha?”, la evocación de los símbolos patrios genera toda una serie de asociaciones narrativas. Estos aparecen en 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: Mas o menos.

Obsérvese ahora el contraste que se produce en la narrativización de la Parte 2, cuando el emergente es la bandera argentina. Entonces es cuando el discurso de Juan Manuel se llena de datos, nombres y anécdotas que él intenta organizar en un argumento verosímil.

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.

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, previamente a la representación del 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 ligados a la historia común, como si se tratara de las partes de un juego. Aunque no la comprenden del todo, aprenden muy

temprano a orientarse en ella emotivamente, empezando por la identificación/reconocimiento del grupo/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 ambos indican pertenencia y diferenciación, como se trasluce en el uso de la primera persona colectiva. Y además, ese lugar al que pertenece el “nosotros” está dotado de una valoración moralmente positiva: es propio y bueno. En este sentido, podemos decir que la valoración y la identificación se dan como instancias previas a la significación y la comprensión; y este tal vez sea el punto en que ancla la “eficacia” de las efemérides en relación con la formación de la identidad nacional. En efecto: así se logra que los sujetos se identifiquen tempranamente con un “nosotros” que los diferencia de “los otros”, y que los símbolos funcionen como emblemas de distinción

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

Las narraciones de los entrevistados del grupo de niños entre ocho y doce años de edad, conforman relatos que se ubican en un pasado genérico pero aún no cronológico. Aún así, ya es posible decir que en ellas las efemérides se constituyen a partir de referentes históricas, 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 (la itálica es nuestra):

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 conocimientos históricos son escasos, las narraciones se ubican en un espacio físico concreto, y en un pasado que puede ser fechado, cosa que no sucedía en la etapa anteriormente descrita.

Los alumnos toman el concepto de “libertad” como *leit motiv* de ambas efemérides. Ésta se percibe como producto de una voluntad común que se realiza a través del diálogo, siendo la palabra la herramienta de acción más presente y potente de 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, que sólo depende de la voluntad, por lo general personalista. Básicamente se trata de ponerse de acuerdo, como se trasluce en el uso recurrente del término “reunión”. Puede verse entonces la naturaleza de las representaciones de los alumnos de estas edades y, por otro lado, también es notorio el carácter personalista y teleológico de la explicación causal utilizada (tal es así que en estas narraciones la independencia de un país se produce por algo tan simple como la decisión personal de un conjunto de personas de “librarse” de otras):

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

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”, concebido como una categoría ontológica, que opera simultáneamente 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:

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”

Expresiones como éstas pueden encontrarse abundantemente en otros trabajos de nuestro equipo (Carretero y González, 2004; González, 2005). 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 se corresponde con la negación de los conflictos y la incompleta visualización de los sujetos históricos. Un recurso común utilizado por los alumnos para poder responder a las preguntas del entrevistador es identificar a los personajes históricos con los personajes representados en los actos escolares, como los vendedores ambulantes, con sus caracterizaciones y canciones correspondientes. Veamos un ejemplo, donde además, al final, se establece una significativa complicidad (intergeneracional) entre entrevistadora y entrevistado, que recuerdan juntos el mismo verso :

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 llamás 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*”

Es notable que algunos grupos, y en particular los indígenas, no encuentran un lugar activo en la estructura argumental de estos relatos patrios (si lo hacen en el del 12 de octubre, por ejemplo), que muestran a la Argentina como el resultado feliz de la unificación de todas las historias en una sola identidad y una sola historia<sup>6</sup>, eminentemente blanca<sup>7</sup>, cuyos agentes son europeos o hijos de europeos. Debemos recordar, sin embargo, que estos grupos ausentes tuvieron un rol central en la conformación del estado argentino, y su rol histórico en este sentido fue ser “los otros” que el proyecto nacional consideró necesario exterminar para conformar un “nosotros” blanco y europeo. En el plano material, la Conquista del Desierto<sup>8</sup> “borró” a los indígenas del territorio de la nación, y en el plano simbólico, tanto en el aspecto político como pedagógico, fueron estigmatizados como representantes de la barbarie, el polo opuesto a la civilización (véase por ejemplo en Sarlo y Altamirano, 1983):

Los alumnos entrevistados suelen negar la existencia de los indígenas en tanto sujetos históricos que participaron de la construcción del estado, para lo cual distinguen 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 escolar más temprana reproduzca las mismas categorías (barbarie y civilización) que vertebran la ideología original del proyecto argentino, de carácter sarmientino (Carli, 2002; Halperin Donghi, 1980) :

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.

---

<sup>6</sup> 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”

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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. Obsérvese por ejemplo, que dicho general, posteriormente Presidente de la Nación, se encuentra representado en los actuales billetes de 100 pesos.

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.

La historia en tanto relato triunfal de construcción de la nación alcanza su clímax en el ideal de “unificación”, lo que 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 histórico y moral.

La práctica de las efemérides es uno de los dispositivos mediante los cuales la educación patriótica<sup>9</sup> 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, como se verá en la siguiente etapa.

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 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 “encajen” con el relato triunfal. La historia se representa como la realización conclusa pero abierta de aquello que se configura a la vez como origen y destino: “la nación”. En esta visión, la escuela desempeña un rol fundamental, que es el de hacer participar (hacer parte) a los alumnos de una historia en la que desempeñan el rol de “argentinos”, y ello previamente a la adquisición de contenidos.

---

<sup>9</sup> 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.)



**c) *La comprensión disciplinar de la historia: entre la identidad nacional y las ciencias sociales.***

En este grupo de alumnos, cuyas edades oscilan de catorce a los dieciseis años, observamos la tendencia a buscar patrones y conexiones entre hechos y conceptos, y a formar esquemas totalizadores, lo que coincide, en términos generales, con las características que Egan (1997) atribuye a la comprensión filosófica como momento preliminar al pasaje del relato a la teoría, que se efectivizaría en la forma de comprensión irónica. Notamos que efectivamente los alumnos incorporan a las narraciones conceptos y factores de diverso tipo, especialmente económicos y sociales, que complejizan las narraciones realizadas hasta el momento y contrastan con la simpleza de las versiones históricas y patrióticas recibidas en la escuela primaria.

Obsérvese la aparición de conceptos más abstractos y complejos que denotan una comprensión más elaborada de los fenómenos sociales, en la línea de las investigaciones comentadas anteriormente (Carretero y Voss, 2004; Delval, 1994).

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, la concepción 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 diversos:

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 mirada más integral conlleve a un uso reduccionista de los conceptos de las ciencias sociales, cuando son “transpuestos” al campo de la historia. El ejemplo más común que hemos encontrado deriva de la aplicación simplificada e indiferenciada de la categoría de “clase social”. Eso genera dificultad para reconocer la identidad y la singularidad de los sujetos históricos de sociedades con estratificaciones y modos de producción diferentes.

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.

Este proceder sesga la visión histórica y puede llevar a los alumnos a posiciones éticamente comprometedoras, surgidas de la imposibilidad de reconocer la alteridad. No es difícil reconocer algunas inclinaciones cercanas a la discriminación en la siguiente entrevista:

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 decirlo.

A pesar de que los alumnos están incorporando elementos propios de un enfoque estructural de la historia, persisten las explicaciones intencionales, correspondientes a lo que Bruner (1990) definió como el “modo narrativo de pensamiento”, caracterizado por la predominancia de lo verosímil sobre lo verdadero:

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.

Notamos que las efemérides generan persistencia de rasgos románticos, en particular en relación a algunos conceptos, entre los cuales el más significativo es el de “nación”, ya que es el 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”:

Inés (14) :

-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.

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 dependencia <sup>10</sup>, 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. Adviértase que esta idea es incompatible con la de una historia que es producto del devenir, del permanente cambio y del conflicto.

A pesar de que la versión hegemónica es cuestionada entre los entrevistados –lo cual indica además un procedimiento reflexivo: el reconocer versiones históricas variadas- seguimos detectando un núcleo de creencias previas, de tipo 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 recordás y das gracias a esas personas y las recordás 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.

Las últimas reflexiones parecen reproducir la voz de una escuela fundada en el interior de un proyecto patriótico nacionalista, donde la dimensión moral desplaza a la política, y la unificación al desacuerdo, y el “ser nacional” parece conceptualizarse en la mente de estos adolescentes sólo desde el presente, y desde algunos temas acuciantes

---

<sup>10</sup>Es bien sabido que en el contexto de la última crisis argentina de Diciembre del 2001, las cuestiones relacionadas con la deuda externa y en general con la problemática de la dependencia económica es un tema ampliamente presente .

como el de la dependencia económica actual. Como han señalado algunos investigadores socioculturales actuales (Wertsch, ---), 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 historiográfico podían ser puestos en duda, si hubiera una comprensión disciplinar más elaborada.

#### **4) *Discusión.***

Tras este breve análisis, las efemérides parecen mostrarnos que, pese a ser un dispositivo decimonónico diseñado al servicio de la construcción de los estados liberales, siguen conservando su eficacia en la actualidad, en circunstancias muy diferentes (véase Margalit, 1997 para una explicación de la eficacia de los dispositivos nacionalistas). Es decir: ellas parecen cumplir con el objetivo para el cual fueron diseñadas en tanto herramientas culturales, que es la formación de una identidad homogénea centrada en la nación. De una manera más bien mítica, ya a los 6-8 años los alumnos muestran poseer una idea de la “nación” cercana a una categoría ontológica, que opera como fundamento (*arkhé*) y también como destino (*telos*) de la historia de los hombres.

Esta eficacia se produce muy tempranamente, quizás porque hay una adecuación importante entre los objetivos escolares surgidos en el romanticismo nacionalista de finales del siglo XIX, con las características cognitivas de las formas de comprensión mítica y romántica. De esta manera, las efemérides contribuyen a la creación en los alumnos de lazos de identificación y pertenencia a la nación a través de procedimientos centrados en la adhesión emocional, que se apoyan en la necesidad de establecer los límites del mundo y los marcos referenciales de la propia vida. Ellas disponen en primera instancia un espacio de juego y ficción narrativa que introduce a los niños en la historia mucho antes de conocerla y de poder comprenderla al menos con cierto rigor disciplinar. Para que esa inclusión sea viable, les proporciona los elementos simbólicos necesarios para sentirse “argentinos”: repertorios lingüísticos, emblemas, y modelos con los que identificarse. Aunque esta investigación se ha realizado en Argentina, no hay razones que nos hagan pensar que en otros países de Iberoamérica no se den este mismo tipo de fenómenos y procesos.

En una segunda etapa, entre los 8 y los 12 años, encontramos que los alumnos incorporan una mayor cantidad de información sobre el pasado, procedente probablemente de las clases de historia, y las efemérides encuentran referentes

concretos, hechos “históricos” ubicados en un pasado que los alumnos ya pueden datar, aunque sea groseramente. Probablemente es en este momento cuando se afianza más visiblemente la identidad nacional y el núcleo de creencias y valores que persistirán residualmente, incluso tras la formación disciplinar. Al final de esta etapa, que coincide con el de la escuela primaria, la formación de identidad nacional es un objetivo cumplido. Ello se manifiesta en que los relatos de la nación están entretejidos 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.

Posteriormente, las versiones recibidas en la infancia son cotejadas con las provistas por la historia curricular del final de la primaria y la escuela secundaria. Los conocimientos adquiridos suelen ser deficitarios y favorecen la disposición a conformar esquemas de comprensión más bien de carácter presentista, aunque ganen en una cierta comprensión de la complejidad social, que en su mayoría los adolescentes aplican de manera reduccionista a la representación del pasado.

La dificultad más común entre 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 reiterada práctica de las efemérides desde edades tempranas. Se trata de la reificación de las categorías centrales, que se vuelven ontológicas, en esta percepción de la historia 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 (Única) es sobre todo un escenario moral y no político <sup>11</sup>. 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 (como si la historia fuera el sujeto activo y los actores sociales, pasivos).

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 individuos, 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, con un alto nivel de certidumbres, que puede ser inferida lógicamente o *supuesta*

---

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 Scavino (1999).

Es en la transición a la forma de comprensión irónica donde observamos mayor dificultad, y notamos que los alumnos raramente pueden adquirir los conocimientos disciplinares ni las herramientas conceptuales para superar la profunda ambivalencia entre los aspectos emotivos y cognitivos del pasado común, ambivalencia estimulada por la aplicación temprana de dispositivos que propugnan la lealtad y la identidad nacional manifestándose de esta manera la contradicción entre los objetivos románticos y los ilustrados que mencionábamos en los objetivos de este capítulo.

Así, incluso en los alumnos mayores entre nuestros entrevistados, e 14 y 16 años, La práctica de las efemérides parece producir propugnar una interpretación y valoración del pasado que está siempre en función del presente, como se ve también en las respuesta a preguntas meta narrativas, como las planteadas sobre el sentido y futuro de estas celebraciones. Ello se manifiesta encontramos que gran parte de nuestros entrevistados -incluidos algunos de los que parecían haber superado los sesgos de las versiones patrióticas – en un nivel propositivo 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? ¿Al servicio de qué objetivos podría ser rediseñada en Iberoamérica esa herramienta cultural que conocemos como historia escolar, en la que las efemérides ocupan un lugar central? ¿Es plausible producir en este contexto nuevas herramientas para la gestión de memorias e identidades que contribuyan a la construcción de sociedades pluralistas? ¿Cómo buscar respuestas a todas estas preguntas en un momento como el actual en el que la naturaleza de las naciones se está viendo profundamente transformada y aparecen y se consolidan nuevos contextos regionales, como son los de la Unión Europea o el MERCOSUR? Sin duda, todas estas preguntas servirán como estímulos para la necesaria investigación posterior?

## **Bibliografía:**

- 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.
- Asensio, M., Carretero, M, y Pozo, J. I. (1989). “La comprensión del tiempo histórico”. En M., Asensio, M, Carretero y J. I. Pozo (Comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Barton, K. y Levstick, L. (1998) It wasn't a Good part of History: National Identity and Student's Explanations of Historical Significance. *Teachers College Record*, 99 (3) pp. 478-513.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- 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, J.: (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1991
- 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
- Carretero, M. (2005): *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Piados.



- Carretero, M. y González, F. (2004). “Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España”. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2005). “Construcción del pasado histórico y la identidad nacional: un estudio sobre las representaciones narrativas actuales de algunos argentinos en relación a la efémeride del 12 de octubre” Trabajo presentado en el seminario Alfa, Flacso-Argentina.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero M. y Voss J. F. (2004) (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina J. A. y Lenzi A. M. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Madrid: Gedisa.
- Cuesta Fernández, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Delval, J. (1994). “Stages in the child’s construction of social knowledge”. En Voss, J. y M. Carretero, *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Egan, K. (1997). *The educated mind*. Chicago: The university of Chicago Press. Edición en español, *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- Escudé C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires: Tesis.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). *Curriculum presente, ciencia ausente: la enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Mino y Davila.
- Halperin Donghi, T. (1980). *Proyecto y construcción de una nación (Argentina, 1846-1880)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Lautier, N. (1997) *À la recontre de L’ histoire*. París: Presses Universitaires de Septentrion.

- Margalit, A. (1997). "The moral psychology of Nationalism". En R. McKim y J. McMahan (Eds.), *The morality of Nationalism*. Oxford: Oxford University Press. Edición en español, "La psicología moral del nacionalismo". *La moral del nacionalismo* (Vol 1). Barcelona: Gedisa, 2003.
- Pérez Garzón, J.S., Manzano, E., López Facal R. y Rivière Pérez, A. (2000) *La gestión de la memoria*. Barcelona: Crítica.
- Pigna, F. (2004). *Los mitos de la historia argentina*. Buenos Aires: Norma.
- Puiggrós, A (dir.) (1990). *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino, tomo 2*. Galerna: Buenos Aires
- Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rosa, A. (2004). "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía." En M. Carretero y J.F. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sarlo, B. y Altamirano ( 1983). *Literatura/ Sociedad*. Hachette: Buenos Aires.
- Scavino, D. (1999) *La era de la desolación. Ética y moral en la Argentina del fin de siglo*. Buenos Aires: Manantial.
- Schnotz, W.; Vosniadou, s. and Carretero, M. (1999) (Eds.) *New perspectives on conceptual change*. Oxford: Elsevier.
- Van Sledright, B. y Limón, M. (2004) "Learning and Teaching Social Studies: A Review of Cognitive Research in History and Geography". Chapter included in the *Handbook of Educational Psychology*, 2nd Ed. Editors: P. Alexander and P. Winne, December.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press. Edición en español, *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.