

Artículos

La dimensión territorial de las narrativas históricas: un estudio piloto en diferentes niveles del sistema educativo.¹

por *Cristian Parellada*

FLACSO/ ANPCyT/ Universidad Nacional de La Plata
cristianparellada@hotmail.com

Recibido: 04/04/2016 - Aceptado: 25/04/2016

Resumen

Las narrativas históricas nacionales son las más frecuentes con las que se encuentran los sujetos, tanto en el ámbito escolar como en el cotidiano. Investigaciones realizadas pusieron de manifiesto cómo en ellas se expresa una concepción esencialista de la nación y el territorio. En la Argentina se estudió y analizó mediante el uso de estrategias de identificación con los actores del pasado, sin embargo no se desarrollaron investigaciones con respecto al territorio que nos permitan aceptar o rechazar esta afirmación. El siguiente estudio piloto indaga qué territorio imaginan los sujetos cuando leen un texto sobre una efeméride nacional. Los resultados pueden contrastarse con lo que investigaciones previas han denominado una concepción esencialista y ontológica de los estados-nación. Se propone explorar las relaciones que establece el sujeto entre las características del territorio imaginado y las de la narrativa construida sobre un evento histórico nacional. Estos datos resultarán de gran importancia para diseñar estrategias educativas sobre la enseñanza de la historia.

Palabras claves

narrativas maestras, dimensión territorial, enseñanza de la historia escolar, Psicología Cultural

The territorial dimension of historical narrative: a pilot study at different levels of the educational system.

Abstract

National historical narratives are the most common with which the subjects interact both at school and in everyday life. Numerous researches have shown that historical narratives express an essentialist conception of the nation and territory. In Argentina was studied and analyzed through the use of strategies of identification with actors from the past, however no research has been done about the territory to let us accept or reject this assert. The following pilot study investigates what image of the territory subjects have in mind when they read a text about a national event. The results can be contrasted with what previous research has called an essentialist and ontological conception of nation-states. We propose to explore the relationship the subject establishes between the features of the imagined territory and the ones of the built narrative of a national event. This data will be of great importance to design educational strategies for teaching history.

Keywords

master narratives, territorial dimension, school history teaching, Cultural Psychology

Clío & Asociados. La historia enseñada. 2016 (22) ISSN 2362-3063 (digital), pp. 95-108

Universidad Nacional del Litoral - Universidad Nacional de La Plata (Santa Fe/La Plata -Argentina)

Introducción

La enseñanza escolar de la historia se produce mayoritariamente mediante narrativas, las cuales, en su mayoría, versan sobre temas relacionados con la historia nacional (Barton y McCully, 2005). Las características de estas narrativas han sido analizadas tanto por investigaciones propias del campo de la historiografía (González de Oleaga, 2012) como por investigaciones desarrolladas en el campo de la Psicología (Carretero, 2012).

Este último tipo de investigaciones, las desarrolladas en el campo de la psicología, se han centrado en indagar cómo los estudiantes construyen el conocimiento histórico y qué características tienen las narrativas producidas por los sujetos (Carretero, Asencio y Rodríguez-Moneo, 2012; Carretero y Krieger, 2011; Carretero y Voss, 2004). Las principales conclusiones de sus investigaciones las han extraído del estudio de las representaciones que los sujetos construyen acerca de las denominadas efemérides escolares. Muchos países tienen fechas en las que conmemoran a través de feriados o rituales patrióticos eventos del pasado (día de la independencia, natalicios o fallecimientos de personalidades importantes son algunas de las denominadas fechas patrias). Participar de estas conmemoraciones es entendido como muy importante, por la gran mayoría de los miembros de la nación, y desempeña un rol muy importante en la formación de la identidad nacional de los ciudadanos (Carretero y Krieger, 2006). La escuela a través de las efemérides contribuye a este objetivo y promueve sentimientos de pertenencia y de unión entre los ciudadanos y la nación (Carretero, 2007; Ferro, 1984).

Estas efemérides se transmiten a través de relatos. Retomaremos en este artículo la hipótesis de que la enseñanza de la Historia contribuye al proceso de producción de grandes narrativas históricas; las cuales, restringen la representación histórica de la nación, en términos historiográficos (Wertsch, 2012). Desde esta hipótesis podremos emparentar a las narrativas históricas con herramientas culturales.

En el siguiente artículo no preguntamos ¿Qué representación territorial se activará en los sujetos al momento de leer un texto que se relaciona con el 9 de julio de 1816? Como intentaremos mostrar la pregunta por la representación territorial no es azarosa, sino que guarda estrecha relación con dos líneas de investigación de las que retomaremos aportes teóricos: los estudios realizados en el ámbito de la Historia de la cartografía y las investigaciones que se ocuparon de estudiar cómo los sujetos construyen el conocimiento histórico.

De los estudios enmarcados en Historia de la cartografía recuperamos una definición de mapa que puede ser puesta en diálogo con la hipótesis de la producción de narrativas históricas. Además, retomaremos estudios previos realizados en la Argentina (Lois, 2012; 2014), que mostraron que el territorio graficado en el mapa de la República Argentina ha ido sufriendo transformaciones a lo largo de los años.

A continuación, comentaremos las consideraciones teóricas que nos permite compatibilizar las investigaciones que se centraron en la construcción del conocimiento histórico con las realizadas en el ámbito de la Historia de la cartografía. Luego, partiremos de dichas consideraciones teóricas para desarrollar el problema, que motivo el estudio piloto, y la metodología diseñada. Seguidamente, comentaremos algunos resultados preliminares que muestran que la mayoría de los sujetos, independientemente de su edad, afirman que la representación gráfica del territorio se corresponde con el mapa actual de la Argentina. Finalmente, como discusión expondremos algunas limitaciones de la metodología empleada, lo que nos permite pensar y seguir avanzando en esta línea de investigación.

Entendiendo a los mapas como instrumentos culturales

En la mayoría de los diseños curriculares destinados a la educación primaria y secundaria, en nuestro país, se puede observar que se sugiere una estrecha relación entre la enseñanza de la historia y la reflexión crítica, acerca de las diversas configuraciones territoriales que han ido adquiriendo los actuales estados-nación a lo largo del tiempo. Un ejemplo de lo anteriormente comentado se puede encontrar en el diseño curricular para educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. En el mismo se propone que el docente trabaje en las propuestas áulicas con mapas, con el objetivo de que los estudiantes reconozcan que las sociedades, de acuerdo con sus intereses, valores, ideas, acciones e intencionalidades, producen determinadas configuraciones territoriales, que no permanecen estables en el tiempo, sino que por el contrario cambian.

Como se puede inferir, la base de esta propuesta pedagógica no es tanto que los estudiantes conozcan todo el conjunto de técnicas y pericias que buscan como meta principal la representación exacta de un estado sobre la superficie terrestre, es decir la fiel correspondencia entre el dibujo y la realidad del terreno. Más bien, lo que se propone es “acercar a los alumnos/as a la noción de que la formación del territorio sobre la que se ejerce la autoridad estatal es un proceso dinámico y complejo y que la imagen que ofrece un mapa no es una “caja vacía”, surgida de una vez y para siempre, como podría concluirse de una lectura ingenua de la cartografía” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008:224).

Este objetivo propuesto parece acercar la concepción de mapa que se propone desde el diseño escolar a las consideraciones críticas, surgidas en los últimos años en el ámbito de la Historia de la cartografía (Harley, 2005; Wood, 1992). Estas concepciones críticas, si bien presentan diferencias teóricas entre ellas, coinciden en un renovado interés por la historia del pensamiento y del conocimiento geográfico. En particular, podríamos decir que focalizan en la historia de los mapas y en los contextos sociales, culturales, económicos y políticos en los que estos han sido producidos.

A partir de este nuevo interés por los mapas se desarrollaron nuevas formas de concebirlas, las cuales establecieron una crítica a la concepción clásica, que los entendía como productos neutrales, técnicos y transparentes. La crítica dirigida a esta última concepción permitió redescubrir, en el ámbito de la cartografía, el interés que tiene el análisis de estos instrumentos culturales -así como el de las instituciones y prácticas involucradas en su producción y consumo-. De este modo, al renovarse el interés por los mapas es necesario reflexionar no sólo sobre los procesos históricos que han determinado las prácticas y discursos cartográficos específicos. También, desde esta óptica, es necesario considerar la manera en la que los mapas han dado forma a los espacios, a las identidades, a ciertas estructuras e instituciones cognitivas y disciplinares, y a determinadas relaciones de poder.

Como antes se mencionó, en una concepción clásica los mapas han sido considerados como una representación técnica que guarda relación de semejanza con el objeto geográfico que representan. Una definición de este tipo entiende al mapa como una representación simbólica del espacio que sirve para documentar y transmitir información, lo que habilita las condiciones para desarrollar nuevas formas de pensamiento y de relación con el entorno. Sin embargo, deja por fuera un elemento clave de la cultura, a saber, las relaciones de poder. Sería ingenuo pensar que la creación de instrumentos culturales es un proceso completamente democrático, sin reconocer que ciertas elites diseñan y distribuyen productos culturales y, en este sentido, formas de ver el mundo y de relacionarse con el entorno. Aceptar este planteo nos permitirá retomar una definición de mapa que entra en diálogo con la Psicología Cultural; el mapa, se podría definir como un elemento de identificación colectiva que será socializado a través de la educación, entre otras instituciones (Quintero, 1999).

La Psicología Cultural es un marco teórico apropiado para poder establecer el diálogo entre dos disciplinas como son la Geografía y la Psicología. Al fundarse en principios explicativos que otorgan a la relación cultura, mente y educación un papel predominante, este marco teórico constituye las bases de una aproximación exclusiva para el diálogo entre las ciencias sociales (Guitart, 2013; Wertsch, 1998). Desarrollada a fines del siglo XX (Cole, 1996), la Psicología Cultural sostiene como hipótesis fundamental que entre los sujetos y su entorno cultural no se da una relación directa como si de variables independientes se tratase. Es decir, no se piensa a la cultura como una variable externa que incide en los procesos cognitivos universales de las personas. Más bien, se considera a la cultura como mediadores semióticos o patrones de acción que son parte sustancial de las funciones psíquicas humanas. En síntesis, la hipótesis nuclear de la Psicología Cultural es que la experiencia psicológica es indisociable a los modos de mediación cultural. Para este posicionamiento teórico, fuera de las relaciones sociales y los instrumentos culturales no hay experiencia psicológica propia de la vida humana, como el hecho de comprender o significar el pasado.

En sintonía con lo que venimos argumentando podemos recuperar los desarrollos de Anderson (1993), quien permitió incluir al mapa dentro de un conjunto más amplio de estrategias nacionalizantes (el censo y el museo serían las otras dos). En el caso de nuestro país, en el contexto de formación del estado-nación, la representación territorial ha estado marcada por una fuerte impronta nacionalista (Cavaleri, 2004). El desarrollo de un diseño cartográfico que represente la silueta de la Argentina le dio cuerpo a la nación y a su vez generó que las imágenes cartográficas se vuelvan estables y reconocibles en su forma (Lois, 2014). De esta manera,

... el mapa entró en una serie infinitamente reproducible, que podía colocarse en los carteles, sellos oficiales, marbetes, cubiertas de revistas y libros de textos, manteles y paredes de hoteles. El mapa-logotipo, al instante reconocido y visible por doquier, penetró profundamente en la imaginación popular, formando un poderoso emblema de los nacionalismos que por entonces nacían. (Anderson, 1993:245)

Todas las consideraciones anteriores nos llevan a poder sostener una conceptualización que permite pensar a los mapas como instrumentos culturales solidarios para la generación y reproducción de imaginarios y saberes y para la configuración de determinados órdenes sociales, políticos, económicos y culturales (Harley, 2005). La función principal de estos es reescribir el mundo en términos de relaciones y prácticas de poder, preferencias y prioridades culturales. Si se acepta esta forma de concebir a los mapas se los puede considerar como artefactos culturales, en los términos propuestos por la Psicología Cultural (Guitart, 2010 y 2013; Ratner, 2012; Valsiner, 2012), que están insertos en contextos e instituciones cotidianas y los sujetos construyen formas de ver el mundo al participar de dichos entornos e interactuar con tales instrumentos culturales.

Sostenemos que entender a los mapas como instrumentos culturales nos habilita a considerar que estos inciden en la relación que establece el sujeto con la Historia. Porque los mapas tal como son ofrecidos culturalmente brindan a las personas modelos, legitiman mitos y valores que afectan a la representación histórica del territorio graficado (Kosonen, 2008). Un ejemplo de esta afirmación lo encontramos en Lois (2012), la autora muestra que a mediados del siglo XIX los mapas impresos en los manuales escolares representaban a la Patagonia como un país diferente tanto a la Argentina como a Chile, uno más de América del Sur, considerando que el límite sur de estos países estaba conformado por la Patagonia. Sin embargo, en 1874 se comienza a enseñar que el límite austral de la Argentina es el Océano Atlántico y el Estrecho de Magallanes, anexando de hecho las tierras de la Patagonia al país. Este cambio en los contenidos a enseñar es considerado, por la autora, como un artilugio, entre otros, solidario con la política expansionista defendida por cierta elite social gobernante de esa época y contribuyó a preparar el terreno para la campaña militar conocida como la Conquista del Desierto, que se desarrollaría años más tardes.

El ejemplo anterior nos permite visibilizar como factores culturales concretos están generados por agentes con intereses específicos, la Psicología Cultural nos brinda importantes herramientas teóricas para entender a los mapas al permitirnos conceptualizarlos como instrumentos culturales.

Si los argumentos anteriores son válidos se puede sostener que existe en la actualidad una tensión entre los objetivos propuestos por el diseño escolar actual y la función nacionalizante del uso del mapa, orientada a crear una conciencia nacional. Sobre dicha tensión volveremos más adelante cuando analicemos los resultados del estudio piloto.

Las narrativas históricas como instrumentos culturales

Muchos países tienen celebraciones y rituales patrióticos mediante las cuales conmemoran eventos históricos, tales como el del día de la independencia, los cuales promueven un sentimiento de *amor por la patria*. Los sujetos participan de estas conmemoraciones incluso antes de ingresar a la escuela formal. Además, al analizar el tipo de historia que se enseña en las escuelas, encontramos que a nivel internacional en ellas también predominan las narrativas o relatos sobre historias nacionales (Barton y McCully, 2005; Carretero et al., 2012). Incluso, investigaciones que analizaron los que ocurre con la enseñanza de la Historia en la Argentina arribaron a la misma conclusión (Carretero y González, 2004; Carretero y Krieger, 2006). Estas narrativas o relatos sobre la historia nacional configuran lo que se ha conceptualizado como narrativas maestras o *master narratives* (Alridge, 2006). La característica principal de las narrativas maestras (master narratives) es que subyacen a los cambios de relatos específicos, o de contenidos históricos, que se producen cada vez que se actualiza el *curriculum* escolar. Las narrativas maestras serán entendidas como los grandes relatos de la nación. Los *mitos de origen*, según fueron considerados por Smith (1991), resultan un buen ejemplo. Estos son los relatos que establecen a la idea misma de cada nación y que dan cuenta de su creación.

En la actualidad, el estudio de las *master narratives* ha configurado un campo de investigación fructífero para el estudio del pensamiento histórico (Berger, 2012; Carretero y Van Alphen, 2014; Heller, 2006). Según la definición de Heller (2006) estas son entendidas como patrones de interpretación general que tienen la función de dar sentido al pasado, presente y futuro de una comunidad cultural. La presencia de estas narrativas maestras en la historia escolar ha sido analizada por Alridge quien sostiene que:

American history textbooks present discrete, heroic, one dimensional, and neatly packaged master narratives that deny students a complex, realistic, and rich understanding of people and events in American history. . . . Such master narratives, I contend, permeate most history textbooks and deny students critical lenses through which to examine, analyze, and interpret social issues today. (Alridge, 2006:663)

Una de las consecuencias que tendría enseñar historia a través de enfatizar las narrativas maestras es que limitan la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una perspectiva crítica sobre el conocimiento de la historia que se enseña en la escuela (Penuel & Wertsch, 2000). Las narrativas que se transmiten en la escuela son herramientas culturales que restringen y posibilitan una forma de comprender y representar el pasado. De esta manera, si se pretende comprender cómo los sujetos entienden la historia, consideramos que el problema es complejo como para pensarlo atendiendo únicamente a mecanismos individuales. El modo en el que se piensa el pasado estructuraría las relaciones entre los grupos sociales y las narraciones del pasado, que se producen en la memoria colectiva, inciden en el modo en el que los sujetos piensan la historia. Proceder de otra manera conllevaría el problema de perder las particularidades de la unidad que conforman los intereses políticos, la construcción de las narrativas históricas y cómo estas inciden en la comprensión de la historia. Este posicionamiento acerca la propuesta de trabajo al marco teórico de la Psicología Cultural, ya comentado.

Entender a las narrativas como herramientas culturales nos habilita la posibilidad de pensar que ciertos objetivos, enmarcados en relaciones de poder, subyacen a la selección de los contenidos que se enseñan en la escuela. Muchos investigadores han puesto en evidencia esta hipótesis al asumir que mediante la enseñanza de contenidos históricos se transmiten valores sociales y se construyen determinadas identidades (Barton, 2010; Seixas, 2004). Por ejemplo, Lebel (2010) ha ilustrado como las narrativas son una herramienta efectiva en la enseñanza de la historia y el desarrollo de la memoria colectiva.

Por otro lado, algunos autores han sugerido que la propuesta de acercar el enfoque teórico de la Psicología Cultural para la investigación sobre la narrativa histórica puede también ser integrada a aportes de la psicología social y la historiografía en los estudios sobre la identidad de los sujetos (Hammack, 2008). Esta aproximación teórica entiende a la nación como un concepto histórico y a la identidad nacional como una categoría construida socialmente, lo que se relaciona directamente con la propuesta basada en el modelo de las narrativas maestras (Carretero y Bermudez, 2012).

Este último modelo sustentado en los aportes teóricos desarrollados hasta acá, también tiene su correlato empírico en múltiples investigaciones llevadas a cabo en varios países (Carretero y González, 2004; Carretero y Van Alphen, 2014; López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2014a), presenta seis características de la narrativa maestra. Las narrativas maestras se caracterizan por:

a) El establecimiento de la nación como un sujeto histórico preexistente y eterno. Esta dimensión es esencial ya que determina la voz principal de la narración, a través de un sujeto narrativo atemporal e idealizado.

b) La presencia de un proceso de identificación con el sujeto histórico mencionado y su unidad política. Los narradores se identifican con el sujeto histórico nacional, el uso del pronombre personal *nosotros* en la narrativa es entendido como reflejo de la presente identidad nacional proyectada al pasado.

c) La existencia de héroes nacionales que se presentan como figuras morales para modelar el comportamiento de los estudiantes y sus acciones futuras, como ciudadanos. Estos individuos aparecen en la narración para representar una virtud nacional y son enseñados fuera de su contexto social e histórico.

d) La selección de un esquema general que proporciona coherencia a la forma en que el concepto de nación se utiliza en toda la narración. De esta manera, aparecen temas comunes en las narrativas tales como la búsqueda de la libertad, una reclamación territorial o la defensa de los intereses nacionales.

e) La aplicación de las características morales que legitiman las acciones de la nación y los ciudadanos. Especialmente en relación con el territorio nacional.

f) La existencia de un territorio que es entendido como *natural* y *atemporal* perteneciente desde siempre a la nación, en lugar de concebir la correspondencia de las naciones y sus territorios como el resultado de diferentes y complejos procesos políticos, sociales e históricos.

Se han realizado investigaciones empíricas, tanto en la Argentina (Carretero y Van Alphen, 2014) como en España (López et al., 2014a), que se centraron principalmente en el análisis de las cuatro características mencionadas en primer lugar. Como resultado en común, las investigaciones encontraron que los sujetos tienden a repetir la narrativa maestra, cuando se les pregunta sobre el evento que para ellos marca el origen de la nación.

En el caso de la Argentina, la investigación realizada con estudiantes secundarios de 13 y 16 años, a quienes se les preguntó por los acontecimientos ocurridos el 25 de mayo de 1810, pese a mostrar diferencias inter-grupales arrojó como resultado que el uso del pronombre *nosotros* en la narrativa es un indicador que se encuentra presente en la mayoría de los estudiantes entrevistados (Carretero y Van Alphen, 2014). De la misma manera, la mayoría de los estudiantes

consideraron de un modo teleológico a la nación, ya que las representaciones construidas en el relato fueron en su mayoría caracterizadas por la existencia de argentinos peleando para ser libres. Un dato de importancia, y en sintonía con las características de las narrativas maestras, que se puede extraer es que la mayoría de los sujetos establecieron una identificación entre las personas en 1810 y las de ahora a través de temas presentes en el relato, tales como la búsqueda de la independencia o la solidaridad nacional.

Por otra parte, las investigaciones realizadas en España (López et al., 2014a; López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2014b), con estudiantes universitarios a quienes se les preguntó por los eventos históricos conocidos como la *Reconquista*, arrojaron como resultado que la mayoría de los estudiantes consideraba que el sujeto histórico de los eventos ocurridos entre los años 711 y 1492 era de nacionalidad española. Además, los entrevistados sostuvieron que el territorio, en épocas previas al evento histórico, era perteneciente a España y en sus relatos se observan descripciones de los acontecimientos, interrogados, en términos de una –legítima– Reconquista Española. Otra investigación, también realizada en España con estudiantes españoles adultos (López et al., 2014b), les pedía que construyan una narrativa sobre un acontecimiento histórico que implicó lucha territorial pero que había acontecido en Grecia. Los resultados muestran que, si bien el sujeto histórico de la narrativa fue considerado como griego, en relación al territorio no se observó que los sujetos consideraran al territorio como perteneciente a ese país. Además, los acontecimientos históricos sobre el territorio no se legitimaron moralmente, como sí lo habían hecho con el caso de la Reconquista española. Es decir, cuando no se trataba de una Historia que implicara directamente los intereses de la nación española, no se observó en el relato de los sujetos la misma demanda nacional sobre el territorio y la legitimación moral de los acontecimientos que se observaron cuando se trataba de la Historia de la propia nación española. Estos resultados, nos ponen en el camino a investigar la representación acerca del territorio que construyen los sujetos al momento de enfrentarse a un evento histórico significativo para la historia nacional. En el caso de la Argentina, como ya hemos comentado, la Historia de la cartografía ha mostrado que el territorio graficado en el mapa de la República Argentina ha ido sufriendo transformaciones a lo largo de los años y que el territorio independizado el 9 de julio de 1816 no se corresponde con el actual.

Trabajo Empírico

La pregunta que motoriza este estudio piloto y que entra en sintonía con las consideraciones previamente comentadas podría definirse de la siguiente manera ¿Qué representación territorial se activará en los sujetos de nacionalidad argentina al leer un texto sobre los acontecimientos del 9 de julio de 1816? ¿Dicha representación estará en consonancia con los objetivos que persigue el diseño escolar actual o, por el contrario, se relacionará más con un símbolo cartográfico estandarizado por la cartografía oficial de la Argentina?

El modelo teórico comentado sobre las narrativas maestras, en especial en su sexta dimensión, nos invita a la realización de una investigación más profunda para dar respuesta a las preguntas planteadas. En particular, porque los datos que se obtengan deben ser puestos en relación con las otras dimensiones de las narrativas. La investigación presentada en este artículo, producto de un estudio piloto para comenzar a dar respuesta a las preguntas planteadas, se centró en sujetos argentinos de diferentes edades.

Sujetos

Como antes se mencionó el objetivo de este estudio es obtener datos acerca de las características de las representaciones relacionadas con el territorio nacional que construyen los sujetos al momento de leer un texto histórico sobre los acontecimientos producidos el 9 de julio

de 1816. Participaron de este estudio 71 sujetos de nacionalidad argentina, 27 estudiantes de un instituto terciario de formación docente (edad: $M=25.5$; $SD=5.44$) y 44 estudiantes del último año de la escuela primaria (edad: $M=11.4$; $SD=.54$), ambos de la Provincia de Buenos Aires. Previo a la recolección de los datos los adultos debieron firmar un consentimiento informado para participar de la prueba, lo mismo hicieron los padres de los menores.

Procedimiento

Debido a que la conmemoración del 9 de julio corresponde a una de las efemérides escolares argentina, las cuales se celebran desde los primeros años de la escuela, los conocimientos asociados con esta fecha se encuentran presente ya desde el plan de estudios de la escuela inicial. Además, estos contenidos son retomados todos los años con la conmemoración del Día de la Independencia de la Argentina. Es necesario destacar que de acuerdo al plan de estudios de la Provincia de Buenos Aires, los estudiantes tanto en quinto grado como en sexto tienen como contenidos temas relacionados con la Historia argentina. Allí se estudian explícitamente: los acontecimientos del 25 de mayo de 1810, los del 9 de julio de 1816, así como también, los contenidos relacionados con procesos de formación del estado nacional. Esta salvedad es necesario hacerla porque pone en evidencia que los estudiantes se aproximan a contenidos que muestran como el territorio nacional de la Argentina ha ido cambiando con el tiempo.

El grupo de sujetos adultos estuvo compuesto por 27 estudiantes del segundo año de la carrera de Profesorado de Educación Primaria. La necesidad de incorporar a esta población queda justificada porque en un futuro serán ellos quienes se encuentren en el aula, enseñando a estudiantes de la escuela primaria. En otras palabras, queríamos saber si los futuros docentes tienen una representación del territorio, ante un evento histórico nacional, que se corresponde con la propuesta del diseño curricular o si por el contrario presentan una representación con otras características. Es necesario recordar que el diseño curricular le propone a los docentes que trabajen favoreciendo que los estudiantes reconozcan que las sociedades y las configuraciones territoriales no permanecen estables en el tiempo, sino que por el contrario cambian.

A todos los sujetos se les presentó un texto, sobre los acontecimientos ocurridos el 9 de julio de 1816, construido *ad-hoc*. Los contenidos del mismo han sido seleccionados de la información presentada en los manuales escolares destinados a la educación primaria, así como también, de la información destinada a los primeros años de la escuela obligatoria, disponible en la página web del Ministerio de Educación de la Nación. Se cuidó rigurosamente, con el fin de no generar confusiones entre el pasado y el presente, que en el texto no aparezcan mencionadas las palabras, ni expresiones, tales como: *Argentina*, *argentinos*, *nuestro país*. A los participantes se les pedía que leyeran el texto e inmediatamente después, se les pedía que respondan un conjunto de preguntas, de manera escrita. En total los sujetos debieron responder tres preguntas: las dos primeras cumplían el rol de distractoras, la última que era la que nos permitió obtener información sobre la forma en que los sujetos se representaron el territorio. En particular, esta última consigna les pedía que grafiquen en un mapa de América Latina, sin divisiones política actuales y de manera aproximada, el territorio que consideraban que era el que se había independizado en esa fecha.

Resultados

Estrategia de análisis

Para el análisis de los datos hemos agrupados los dibujos en dos categorías. La primera la denominamos *esencialista* (Ver Figura 1), en esta se incluyen los mapas cuya representación se asemeja a la configuración territorial de la Argentina actual. La segunda categoría la hemos

denominado *constructivista* (Ver Figura 2), esta definición la tomamos del trabajo de Van Alphen y Carretero (2014). Los autores consideran que una definición de este tipo está dada por aquellas caracterizaciones del pasado nacional que lo entienden como el resultado de un proceso histórico. Consideramos que esta definición se ajusta a lo perseguido en nuestro objetivo y por lo tanto usamos la misma nomenclatura, en ella incluimos aquellas representaciones que muestran que el territorio independizado era distinto al actual (por ejemplo, no incluyeron a la actual Patagonia).

Figura 1



Figura 2



Datos

Los resultados nos permiten observar que el 70%, de la totalidad de la muestra, se representa el territorio nacional como un territorio que no ha sufrido transformaciones a lo largo del tiempo (Ver tabla 1). Es decir, los sujetos, independientemente de su edad, hacen coincidir el mapa de la independencia con el mapa actual de la Argentina.

Tabla 1 - Tipo de Mapa graficado: Muestra total

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|-----------------|------------|------------|
| Tipo de mapa | Esencialista | 50 | 70,4 |
| | Constructivista | 21 | 29,6 |
| | <i>n</i> | 71 | 100,0 |

En relación al grupo de los estudiantes de la escuela primaria encontramos que el 68.2% de los estudiantes graficó un tipo de mapa esencialista, el 31.8% realizó un mapa de los que hemos conceptualizado como constructivista (Ver tabla 2).

Tabla 2 - Tipo de Mapa graficado: estudiantes de primaria

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|-----------------|------------|------------|
| Tipo de mapa | Esencialista | 30 | 68,2 |
| | Constructivista | 14 | 31,8 |
| | <i>n</i> | 44 | 100,0 |

Con respecto al grupo de los adultos encontramos que el 74.1% de ellos graficó un tipo de mapa esencialista, el 25.9% realizó un mapa de los que hemos conceptualizado como constructivista (Ver tabla 3).

Tabla 3 - Tipo de Mapa graficado: adultos

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|-----------------|------------|------------|
| Tipo de mapa | Esencialista | 20 | 74,1 |
| | Constructivista | 7 | 25,9 |
| | <i>n</i> | 27 | 100,0 |

Al comparar el desempeño de ambos grupos, los porcentajes observados muestran que la mayoría de los sujetos utilizan una representación territorial del presente al momento de leer acerca de un acontecimiento del pasado. Dicha representación territorial nos permite poder inferir una unión entre el tiempo pasado y el presente, en esta característica de las narrativas maestras. El pasado y el presente parecen estar unidos en una representación significativa para la identidad nacional, como lo es el territorio. Sin embargo, múltiples investigaciones en pensamiento histórico han mostrado que la relación temporal en la construcción del conocimiento histórico es por lo menos más compleja (Seixas, 2004). La persistencia de la unión entre una imagen territorial presente y un relato del pasado, aún durante la adultez, podría deberse a la apropiación (Wertsch, 1998) y circulación de la narrativa maestra no sólo a través de la educación formal, sino también a través de otras instituciones que no comprenden a la escuela exclusivamente.

Al analizar las producciones de manera intragrupal, nos encontramos con que un mayor porcentaje de sujetos pertenecientes al grupo de estudiantes de primaria grafica el mapa conceptualizado como constructivista. Una explicación posible a esta observación podría deberse a que este grupo esta interactuando con estos conocimientos a través de las propuestas del docente, su presentación en los manuales escolares, etc. Mientras que, quizás, las representaciones de los adultos estén más influenciados por conocimientos extra escolares. Sin embargo, este dato, junto con los comentados anteriormente, necesita ser complementado con entrevistas semi-estructuradas que nos permitan obtener información acerca de cómo los sujetos están pensando esa representación territorial que graficaron.

Discusión

Como primer punto a destacar, en el análisis y discusión de los datos, es necesario reconocer las limitaciones de la metodología empleada en el estudio. En el mismo en ningún momento se le solicita a los sujetos que expliquen lo que han dibujado o se les pide que construyan una narrativa sobre el evento por el cual estamos preguntando. En otras palabras, las clasificaciones y el análisis responde únicamente a inferencias realizadas a partir de las características observadas en los dibujos. Sin embargo, consideramos que estos datos, al tratarse de un estudio piloto, son relevantes porque nos invitan a seguir trabajando e indagando en la línea de las limitaciones reconocidas. Además, nos invita a reflexionar acerca de las características de las representaciones territoriales con las cuales los sujetos se acercan a un texto que involucra conocimiento histórico nacional.

Billig (1995), sostuvo con gran atino que la geografía no es ajena a la construcción de nacionalidad. Un lugar de pertenencia imaginado por los miembros de un grupo es necesario para la consolidación de este, los resultados hallados en esta investigación parecen confirmarlo. Las fronteras delimitan donde empieza y termina un territorio en la concepción moderna de nación, que es la que se observa en la mayoría de los sujetos, hallamos que la tierra se imagina como una unidad ya constituida al momento de independizarse, esta parece ser la base de la operación de conectar el presente con el pasado. Como hemos mencionado, trabajos previos mostraron que al momento de producir un relatos sobre una nación que no es la suya los estudiantes no se comprometen tanto como si se tratara de un evento sobre el pasado nacional de su grupo de pertenencia (López et al., 2014b). Esto podría deberse a que en ese relato no se compromete su identidad nacional. Estos hallazgos no implican necesariamente que al enseñar se deje de lado el objetivo de la construcción de identidad. Más bien, desde un punto de vista didáctico, parece que sería útil presentar narrativas maestras de forma comparada, donde los estudiantes pueden analizar grandes relatos de diferentes naciones y analizar el rol que cumple el territorio en dichos relatos.

Por otra parte, retomando los desarrollos de Anderson (1993), parecería que los sujetos tienden a tener presente una representación que se corresponde con el mapa-logotipo. Esta característica del mapa-logotipo, de estar presente no sólo en las instituciones escolares sino también en muchos ámbitos institucionales cotidianos, es la que lo convierte en un elemento omnipresente. De esta manera, parecería actuar como un símbolo de imaginación popular del territorio nacional en el pasado. Esta representación sería tan fuerte que se impondría sobre otras representaciones cartográficas transmitidas, como podrían ser las representaciones de un territorio que se ha ido modificando con el tiempo (tal como propone el diseño escolar).

Esto nos coloca ante la tensión expuesta al comienzo del artículo entre los objetivos disciplinares de la enseñanza de la historia escolar y la construcción de una identidad nacional. En este sentido, se puede afirmar que en torno a la dimensión territorial se observa una representación que tiende a entrar en consonancia más con las narrativas maestras, en pos de

fortalecer y construir una comunidad imaginaria y un territorio imaginado, que con el objetivo de desarrollar una comprensión más disciplinar del proceso histórico, como la que se propone en el diseño curricular. Se observa que, pese a las recomendaciones y sugerencias vertidas por el organismo público que se encarga de diseñar las estrategias educativas, los estudiantes y los adultos tienen mayoritariamente una concepción del territorio que no se ajustaría a la propuesta oficial. Particularmente, el hecho de imaginar un territorio como natural y atemporal parece esencial para sostener una narrativa maestra.

En relación con la dimensión territorial de las narrativas maestras es importante destacar la necesidad e importancia que podría tener el hecho de trabajar con mapas históricos en las aulas, para llevar adelante las actividades de enseñanza escolar de la historia. Los resultados a los que han arribado las investigaciones realizadas en Historia de la cartografía, de las cuales partimos, podrían ser un material muy útil para diseñar intervenciones educativas. Esta propuesta se debe a que observamos que la mayoría de los sujetos, independientemente de su edad, confunde el mapa actual de la Argentina como el mapa que mejor describe los acontecimientos de la independencia en 1816. Proponemos que los mapas históricos sean una parte esencial de la enseñanza de la Historia en la escuela, esto lo sostenemos porque ellos pueden contribuir a proporcionar una representación clara y precisa de cómo territorios y naciones han cambiado a lo largo de años. Si los estudiantes observan mapas históricos, y los docentes trabajan con ellos, quizás se haga evidente que las naciones no son entidades esenciales. Pero, como observamos, pese a los diseños curriculares, muchos estudiantes tienden a seguir considerando a la representación espacial de una nación como algo inmutable, que actúa como anclaje cognitivo para la representación de los acontecimientos históricos. Esto se corresponde con el trabajo empírico y teórico que analizamos previamente el cual indica que la dimensión territorial, junto con las otras cinco, es una dimensión central de la narrativa maestra y que una comprensión disciplinar de la historia requiere tanto de procesos de cambio conceptual como de la modificación de la representación narrativa de la nación (Carretero, Castorina y Levinas, 2013; López et al., 2014a y b).

Bibliografía

- Alridge, D. (2006).** The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108(4), 662-686.
- Anderson, B. (1993).** *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el Origen y la Difusión del Nacionalismo*. México: FCE.
- Barton, K. (2010).** Investigación sobre la idea de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Barton, K. & A. McCully (2005).** History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85-116.
- Berger, S. (2012).** De-nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching. In Carretero, M.; Asencio, M. & M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History education and the construction of national identities* (33-47). Charlotte: Information Age Publishing.
- Billig, M. (1995).** *Nacionalismo Banal*. Salamanca: Capitán Swing.
- Carretero, M. (2007).** *Documentos de Identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2012).** Representación y aprendizaje de narrativas históricas. In Carretero, M. & J. A. Castorina (Eds.). *Desarrollo cognitivo y educación [II]. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (221-242). Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M.; Asencio, M. & M. Rodríguez-Moneo (2012).** *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Carretero, M. & A. Bermudez (2012).** Constructing Histories. In Valsiner, J. (Ed.). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*(525-546). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M.; Castorina, J. A. & L. Levinas (2013).** Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In Vosniadou, S. (Ed.). *International Handbook of Research in Conceptual Change* (269-287). New York: Routledge.
- Carretero, M. & M. F. González (2004).** Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En Carretero, M. & J. Voss (Eds.). *Aprender y pensar la historia* (173-196). Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. & M. Krieger (2006).** La Usina de la Patria y la Mente de los Alumnos. Un Estudio sobre las Representaciones de las Efemérides Escolares Argentinas. En Carretero, M.; Rosa, A. & M. F. González (Eds.). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva* (169-196). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & M. Krieger (2011).** History teaching and the common origin: How students in the American continent think about the "nation's awakening. *Culture and Psychology*, 17(2), 177-196.
- Carretero, M. & F. Van Alphen (2014).** Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition & Instruction*, 32(3), 290-312.
- Carretero, M. & J. Voss (2004).** *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cavaleri, P. (2004).** *La restauración del virreinato. Orígenes del nacionalismo territorial argentino*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cole, M. (1996).** *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Ferro, M. (1984).** *The use and abuse of history, or, how the past is taught to children*. London: Routledge.
- González de Oleaga, M. (2012).** Historical narratives in the colonial, national and ethnic museums of Argentina, Paraguay and Spain. In Carretero, M.; Asencio, M. & M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History education and the construction of national identities* (239-255). Charlotte: Information Age Publishing.
- Guitart, M. (2010).** *Geografías del Desarrollo Humano. Una aproximación a la Psicología Cultural*. Madrid: Aresta.
- Guitart, M. (2013).** *Principios y Aplicaciones de la Psicología Cultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hammack, P. (2008).** Narrative and the Cultural Psychology of Identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 222-247.
- Harley, B. (2005).** *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. México: FCE.
- Heller, A. (2006).** European master narratives about freedom. In Delanty, G. (Ed.). *Handbook of contemporary European social theory*(257-265). New York: Routledge.
- Kosonen, K. (2008).** Making Maps and Mental Images: Finnish Press Cartography in Nation-Building. *National Identities*, 10(1), 21-47.
- Lebel, U. (2010).** *Politics of memory: Israeli underground's confrontations over boundaries of state pantheon*. New York: Routledge.
- Lois, C. (2012).** La patria es una e indivisible. *Terra Brasilis (Nova Série)*, 1, 1-29.
- Lois, C. (2014).** *Mapas para la Nación. Episodios en la historia de la Cartografía Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- López, C.; Carretero, M. & M. Rodríguez-Moneo (2014a).** Conquest or Reconquest? Student's Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the learning sciences*, 24(2), 1-33.
- López, C.; Carretero, M. & M. Rodríguez-Moneo (2014b).** Telling a national narrative is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture & Psychology*, 20(4), 547-571.
- Penuel, W. & J. Wertsch (2000).** Historical representation as mediated action: official history as a tool. In Carretero, M. & J. Voss (Eds.). *Learning and reasoning in history: International review of history education* (23-38). London: Routledge.
- Quintero, S. (1999).** El País que nos Contaron. La Visión de la Argentina en los Manuales de Geografía (1950-1997). *Entrepasados*, 16, 135-154.

- Ratner, C. (2012).** *Macro Cultural Psychology. A political philosophy of mind.* Oxford: Oxford University Press.
- Seixas, P. (ed.) (2004).** *Theorizing historical consciousness.* Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, A. (1991).** *National identity.* London: Penguin.
- Valsiner, J. (2012).** Monuments in our minds: Historical symbols as cultural tools. In Carretero, M.; Asencio, M. & M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History education and the construction of national identities (327-345).* Charlotte: Information Age Publishing.
- Wertsch, J. (1998).** *La mente en acción.* Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (2012).** Texts of Memory and Texts of History. *L2 journal*, 4(1), 9-20.
- Wood, D. (1992).** *The power of maps.* Londres: Routledge.

Notas

¹ El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto PICT 2012-1594 “Representación y Cambio de las concepciones y narrativas históricas sobre la nación”, dirigido por el Dr. Mario Carretero. Y el proyecto PICT 2014-1003 “Narrativas sobre la historia endogrupal: Juicios morales y justificación de las desigualdades sociales en contextos de conflicto”, dirigido por la Dra. Alicia Barreiro.