

LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES Y SU DIMENSIÓN TERRITORIAL

Parellada, Cristian¹; Carretero, Mario²

1: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
Universidad Nacional de La Plata
e-mail: cristianparellada@hotmail.com

2: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
Universidad Autónoma de Madrid
e-mail: mario.carretero@mac.com

LÍNEA TEMÁTICA DEL SIMPOSIO: Línea 4. Territorio, espacio y educación geográfica

RESUMEN: En los últimos años numerosas investigaciones han contribuido a esclarecer y discutir como los sujetos construyen narrativas históricas básicamente a través de las influencias de la escuela y también del impacto del aprendizaje informal y otras experiencias educativas. Este tema, relacionado con el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, se extiende en nuestros días a través de debates sobre la comprensión que hacen los estudiantes del concepto de nación. En este contexto, se han analizado, tanto desde un marco educativo como historiográfico, las llamadas narraciones maestras en términos de seis características. El presente trabajo, producto de una investigación aún en curso, se centra exclusivamente una de ellas, que tiene que ver con el territorio. Se ha indagado a través de entrevistas semi-estructuradas qué representación del mismo construyen los sujetos al momento de tener que remitirse a un acontecimiento histórico pero significativo como la independencia de su país de origen. La investigación, llevada adelante con sujetos adolescentes de nacionalidad argentina, estudiantes de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, arroja como resultados que la mayoría tiende a considerar que el territorio actual de la Argentina es similar al territorio independizado el 9 de julio de 1816. Desde el punto de vista del aprendizaje, la importancia de contar con estos datos nos proporciona una idea acerca de cómo los estudiantes piensan otros eventos que han implicado transformaciones territoriales y que tienen consecuencias en la actualidad.

PALABRAS CLAVES: Narrativas maestras, Representación territorial, comprensión de la historia, Psicología socio-cultural

ABSTRACT: In the last years, numerous studies have tried to clarify and discuss how students construct historical narratives, basically through the influences of school and also the impact of informal learning and other educational experiences. This topic, related to both fields: teaching history and learning history, appears in debates on student's understanding of the concept of nation. In this context, the so called master narratives have been analyzed, both from an educational and historiographical framework, through six structural features. This paper is focused exclusively on the feature about the territory. We have investigated through semi-structured interviews the representation of the territory that students build when they consider a significant and foundational national event. Research shows that Argentinean students tend to consider that the present territory of Argentina is similar to the territory that became independent on July 9, 1816. These results are important because they offer an idea about how students think other events that have involved territorial changes and have consequences today.

KEY WORDS: Master Narratives - territorial representation –history learning - socio-cultural psychology

INTRODUCCIÓN

La construcción de identidades colectivas ha estado presente como objetivo principal de la enseñanza de la historia escolar desde fines del siglo XVIII (Carretero, Asensio & Rodríguez-Moneo, 2012). La construcción de identidades nacionales mediante la enseñanza de la historia se ha visto favorecida por el incipiente contexto nacionalista que cobraba auge por esos años (Hobsbawn, 1997). Las elites que gobernaron los nuevos estados nación, que comenzaron a constituirse por esos años, promovieron un conjunto de políticas que tuvieron por objetivo construir un vínculo identitario entre el estado nación y sus ciudadanos. La palabras de Massimo d'Azeglio "Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer a los italianos" (Hobsbawn, 1997, p. 44) reflejan el objetivo de construcción de identidades nacionales.

En el caso de la Argentina, la construcción de identidades nacionales no ha diferido mucho de lo que aconteció en Europa (Bertoni, 2007). Así, la preocupación de las elites dominantes estuvo centrada en dar respuesta a ciertos problemas que configuraron la cuestión social (Suriano, 2004), entre ellos la construcción de una identidad nacional. Por esos años, en la Argentina se vivía un periodo de llegada masiva de inmigrantes que generó sentimientos encontrados en las clases dirigentes. Ya que, si bien la ola inmigratoria contribuía al desarrollo económico de estas tierras, la llegada de extranjeros era considerada una amenaza a la identidad nacional. Este segundo punto se ejemplifica con las palabras de Estanislao Zeballos, quien sostuvo que "nos hallaremos un día transformados en una Nación que no tendrá lengua, tradiciones, ni carácter, ni bandera" (Zeballos, 1887, citado en Bertoni, 2007, p. 21). Estas preocupaciones dieron origen a un conjunto de reformas educativas. La discusión sobre los contenidos escolares se centró en torno a la historia, la geografía y la educación cívica como factores de cohesión y consolidación nacional.

Si se acepta la propuesta de Anderson (1983) de que las naciones son comunidades imaginadas, la escolarización y la enseñanza de la historia adquieren un carácter estructural que puede ser analizado críticamente. Tanto en Europa como en Latinoamérica, si bien con algunas diferencias, parece observarse que en el marco de las competencias entre distintos estados (Hobsbawn, 1997), el nacionalismo político y el patriotismo son procesos propios de las democracias y las políticas de masas. Así, Historia y territorio configuraron dos de las dimensiones más reconocidas en la invención de una comunidad (Anderson, 1983), ya que permiten establecer diferencias entre distintos estados nación y favorecen la integración nacional y el desarrollo de un sentimiento patriótico (Carretero, 2007).

En la actualidad, el vínculo entre educación y la construcción de identidades nacionales sigue en vigor (Barton, 2009; Carretero, 2011; Grever & Stuurman, 2007; López & Carretero, 2012). En

Gran Bretaña, por ejemplo, el ministro de educación, en el año 2005, propuso una reforma educativa para la enseñanza de la historia. La propuesta consistía en basar la enseñanza de la historia en la herencia en común, con el fin de garantizar la supervivencia de la nación británica (Grever & Stuurman, 2007). En la misma línea, el ministro de educación español, José Ignacio Wert, en 2012 explicitaba el interés de españolizar a los catalanes para que se sientan tan orgullosos de ser españoles como de ser catalanes (López, 2015).

Como parece observarse, el vínculo entre la enseñanza de la historia y la construcción de la identidad nacional no es un fenómeno local o particular de un país. Más bien, podría considerarse un fenómeno global (Foster, 2012). Por otra parte, Carretero (2007; 2011) señaló la tensión existente entre dos objetivos presentes en la enseñanza de la historia escolar. El primero de ellos, el denominado objetivo romántico, centrado en la adquisición de elementos afectivos y emocionales que configuran una perspectiva histórica. Mediante este objetivo se buscan desarrollar lazos identitarios entre el pasado y el presente nacional, arraigados en una supuesta identidad nacional compartida. Hoy en día, las efemérides escolares son un ejemplo de la transmisión de este objetivo en el ámbito educativo y social (Kriger 2010). El segundo de los objetivos, el enfoque ilustrado, invita a centrar la enseñanza de la historia en la adquisición de habilidades y conocimientos propios de la disciplina que conforman el denominado pensamiento histórico (Lee, 2004; Seixas, 2004; Wineburg, 2001). Desde esta perspectiva, se trata de comprender cómo se produce el conocimiento histórico y adquirir las capacidades para producir y comprender dicho conocimiento.

En la actualidad, ambos enfoques están presentes en el currículum escolar (Carretero, 2011). Desde estas consideraciones el siguiente trabajo explora cómo se representan estudiantes de una escuela secundaria pública de la Provincia de Buenos Aires los cambios territoriales que han ocurrido en la Argentina a lo largo de 200 años. Para ello, se ha indagado mediante entrevistas semi-estructuradas qué representación del territorio construyen los sujetos al momento de tener que remitirse a un acontecimiento histórico nacionalmente significativo, como la independencia de su país de origen. Luego, se comentarán algunos resultados que muestran que la mayoría de los sujetos afirman que la representación gráfica del territorio independizado se corresponde con el mapa actual de la Argentina. Por último, se destaca la importancia de contar con estos datos a los fines de poder promover un conocimiento crítico sobre el pasado. Este tipo de conocimiento puede tener impacto en cómo los estudiantes piensan otros eventos que han implicado transformaciones territoriales.

ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA HISTORIA

La narrativa es el formato lingüístico con el que se presentan mayoritariamente los contenidos de historia en las escuelas (Barton & Mc Cully, 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 & Bermudez, 2012).

Este último tipo de investigaciones, además, de analizar las características de las narrativas escolares se han centrado en indagar cómo los estudiantes construyen el conocimiento histórico y que transformaciones se van observando en él como producto del desarrollo (Carretero, Asensio & Rodríguez-Moneo, 2012; Carretero & Voss, 2004). En la misma línea, se ha observado que muchas de las narrativas históricas nacionales, que se enseñan en las instituciones educativas portan como contenidos elementos de lo que se ha conceptualizado como narrativas maestras o master narratives (Alridge, 2006). La característica principal de las narrativas maestras es que subyacen a los cambios de relatos específicos, o de contenidos históricos, que se producen cada vez que se actualiza el currículum escolar. Los mitos de origen, según fueron considerados por Smith (1991), resultan un buen ejemplo de lo que se entiende por master narratives. 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 & Van Alphen, 2014). Heller (2006) define a las narrativas maestras 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 (2006) 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 (p. 663).

Desde un marco teórico que retoma aportes de la escuela Histórico Cultural Soviética, Werstch analiza como estas narrativas maestras son construidas en un contexto social y, además, son compartidas por los miembros de una comunidad. En la mayoría de naciones actuales existe una narrativa nacional para explicar el pasado (Barton & Levstik, 2004). Si bien es pertinente recordar que tales narrativas no son un campo de significados compartido por el conjunto de una comunidad sobre el pasado. De esta manera, es posible observar distintos marcos narrativos en función de los grupos sociales considerados.

Sin dudas, la historiografía como disciplina contribuyó a la producción de un relato que le permita a los grupos significar el pasado y orientarse hacia el futuro. A su vez, estos relatos han impactado profundamente en el ámbito educativo, sobre todo en los libros de texto: artefactos mediante los cuales se transmiten muchos contenidos históricos (Wertsch, 1998). En el contexto educativo es muy frecuente encontrar, en distintos países, libros de texto que las perpetúan (Barton & Levstik, 2004; Janmaat, 2005). Es decir, es precisamente en el ámbito educativo dónde los relatos nacionales parecen encontrarse cristalizados y, si bien ha habido muchos intentos de modificarlos, perduran casi sin grandes transformaciones (Foster, 2012; Grever & Stuurman, 2007). En países europeos como Holanda incluso se utiliza un concepto específico para describir el conocimiento obligatorio, correspondiente a la narrativa histórica oficial, que los alumnos deben aprender (López, 2015).

Una cuestión de importancia, con respecto a las narrativas maestras, es que estas no son exclusivas del ámbito educativo. Las personas consumen este tipo de concepciones acerca del pasado nacional en ámbitos de educación informales. Las narrativas maestras también están presentes en medios de comunicación, periódicos, celebraciones patrias, nombres de calles, etc. Todos estos son instrumentos que recuerdan constantemente que los seres humanos, en su mayoría, forman parte de un mundo organizado en naciones. Sin embargo, es tan cotidiano este fenómeno que, como señala el propio Billig (1995), se tiende a considerar como algo natural. Es decir, resulta muy fácil ver a las naciones y la identidad nacional como algo natural y se torna muy difícil imaginar un mundo sin ellas. Sin embargo, las naciones son construcciones sociales que surgen en un determinado momento de la historia y que no poseen un carácter atemporal. Lo que se trata, es de analizar críticamente estas realidades que son internalizadas por los sujetos para no caer en el proverbio según el cual el pez es el último en descubrir el agua.

La representación a-temporal y a-histórica de la nación mediante la transmisión de narrativas maestras ha sido analizada en profundidad por Carretero & Bermudez (2012). Los autores logran identificar seis características de la narrativa maestra:

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.

Si bien los autores las separan con fines analíticos, es pertinente considerar la interrelación entre las distintas dimensiones. A continuación, se retomará la última característica mencionada y se analizará cómo esta se encuentra presente en la master narrative de la Argentina, la cual toma al territorio como un componente central del relato.

EL TERRITORIO COMO DIMENSIÓN DEL RELATO FUNDACIONAL ARGENTINO

Al igual que ha ocurrido con la Historia y la Construcción Cívica, la Geografía se convirtió en una materia nuclear del sistema escolar argentino, sobre todo al contribuir a configurar un discurso sobre la nación que tomó como elemento central al territorio (Romero, 2004). En su versión clásica, estos relatos casi siempre tienden a naturalizar la configuración territorial del país. Así, se enseña que “fue la naturaleza –y no la historia, la política o la acción social- quién dictó el lugar por donde debía correr el límite interestatal entre la Argentina y Chile”. (Romero, 2004, p. 103). Por otra parte, con respecto a la formación territorial se presenta a la actual República Argentina como heredera directa del antiguo Virreinato del Río de La Plata (Cavaleri, 2004), lo que da origen a un mito territorial de nación desmembrada o desgarrada. En todo momento la argentinidad es un componente previo a la organización del estado y a la definición de la nacionalidad. En este contexto vale la pregunta ¿Qué definía la argentinidad? Según tales relatos míticos la argentinidad es más un atributo del territorio antes que de la población (Boholavsky, 2006).

En el caso de la Argentina, investigadores procedentes de distintos campos de conocimiento coinciden en que las elites habrían recurrido a exacerbar al territorio como elemento aglutinante de la nacionalidad porque otros elementos hubieran generado relatos bastante endebles y se habría puesto en riesgo el proyecto de nación (Cairo Carou, 2000; Cavaleri, 2004; Quijada, 2000). Según esta hipótesis, ni la religión, ni la etnia, ni la lengua, ni la historia pre-colonial habrían ofrecido elementos que obrasen como sustento de la nacionalidad. En palabras de Cairo Carou (2000) “al igual que otros países que no lograban individualizarse por medio de su religión,

etnicidad o lengua, en Argentina el territorio se convirtió en un elemento crucial de la identidad nacional” (p. 112).

De este modo, la dificultad por encontrar elementos objetivos que fundamentasen la nacionalidad terminó por exaltar los rasgos territoriales, enfocando en muchos casos la cuestión identitaria en el territorio y la defensa de este. Así, según Bohoslavsky (2006) la construcción del estado nacional argentino asoció los conceptos de nación, territorio y soberanía como un tridente que se refleja en la siguiente afirmación: “la ocupación de espacio y la integración territorial constituían requisitos fundacionales de los nuevos estados” (Urquiza 2001:165). En el caso de la Argentina, la obsesión por defender «nuestras» tierras perdura hasta la actualidad y sesga las visiones sobre los eventos del pasado. Esta percepción, contribuyó a consolidar, entre los argentinos, la idea de que los países vecinos, y (actualmente) también algunos no vecinos amenazan el territorio. Estas características a-históricas del territorio están aún vigentes. En un ciclo de programas llamado La Asombrosa Excursión de Zamba, destinados a estudiantes de escuelas primarias y público en general, la Señal Encuentro (Señal oficial del Ministerio de Educación argentino) reprodujo la siguiente imagen (Ilustración 1)



Ilustración 1:

La Argentina en 1816 según el programa “La asombrosa Excursión de Zamba”

La imagen de arriba es un claro exponente de la concepción de territorio que circula como elemento central de la narrativa maestra argentina. Además, no deja de ser llamativo el hecho de que la imagen aparece en el capítulo destinado a la Guerra de las Islas Malvinas. Asimismo, esta imagen entra en clara contradicción con lo que numerosas investigaciones historiográficas (Nagy, 2013; Lois, 2014) han mostrado sobre la configuración del territorio argentino en esos años (Ilustración 2). Según estas investigaciones, la República Argentina no adquiere su configuración territorial actual, hasta fines de la década de 1880 cuando el estado nacional llevó adelante un proceso de expansión territorial conocido como Conquista del Desierto.

TRABAJO EMPÍRICO

La pregunta que motoriza este estudio y que entra en sintonía con las consideraciones previamente comentadas podría definirse de la siguiente manera ¿Qué territorio se representan los sujetos argentinos al referirse a la independencia de su país? ¿Dicha representación estará en consonancia con los objetivos que persigue el diseño escolar actual o, por el contrario, se relacionará más con los contenidos de la master?

1 SUJETOS

Se mostraran resultados de 25 entrevistas administradas a estudiantes de 4° año (edad: $M= 15.8$; $SD= .76$) de una escuela secundaria, de la Provincia de Buenos Aires. El sistema escolar obligatorio de la Provincia de Buenos Aires se divide en dos etapas, los primeros seis años corresponden a la escuela primaria y los segundos seis años son de educación secundaria

Se focalizará en el análisis cómo los sujetos se representan el territorio nacional al momento de llevarse a cabo dicho proceso histórico. Se recorta esta población porque se considera que en dicha etapa los estudiantes habrían desarrollado una aproximación más compleja y completa del tema. Además, la selección del año se debe a que los estudiantes en tercero vieron contenidos específicos *sobre la organización del estado moderno y la guerra contra el indio*, ambos temas relacionados a evidenciar las transformaciones que ocurrieron en el territorio y que configuraron la Argentina actual.

2 PROCEDIMIENTO

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 de la escuela primaria 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 (día de la declaración de la independencia argentina), así como también, los contenidos relacionados con procesos de formación del estado nacional. Además, estos contenidos se repiten en el tercero de la secundaria (Nagy, 2013). Por lo tanto, los sujetos que fueron entrevistados han cumplimentado y aprobado los contenidos mínimos correspondientes a los tres años escolares en los que se trabajan esos contenidos. Vale esta aclaración 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.

A todos los sujetos se les pidió que cuenten lo que recordaban sobre lo ocurrido el 9 de julio de 1816. Una vez finalizado el relato se les pedía que grafiquen de manera aproximada el territorio que ellos consideraban que era el que se había independizado. Luego de graficar el mapa, se les preguntaba ¿Consideras que a lo largo de la historia, territorialmente hablando, la Argentina ganó territorio, perdió territorio o se mantuvo igual? Esta última pregunta nos servía para verificar que el mapa graficado sea acorde a lo que el sujeto considera que ocurrió a lo largo de la historia.

RESULTADOS

1 ESTRATEGIAS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos se han agrupado los mapas graficados en dos categorías. Una llamada *esencialista* y se corresponde con una representación que se asemeja al territorio actual. La segunda categoría se la denominó *historiográfica* en esta categoría se incluyeron aquellas representaciones territoriales que lo muestran como el resultado de un proceso histórico. Además estos datos fueron puestos en relación con la pregunta control que se realizó.

Los resultados nos permiten observar que el 80%, de la totalidad de la muestra, se representa el territorio nacional como un territorio que no ha sufrido transformaciones a lo largo del tiempo (tabla 1).

Tabla 1:

Tipo de mapa graficado: Tabla de frecuencias y porcentajes

	Tipo de mapas	
	Total	Porcentaje
Esencialista	20	80,0
Historiográfico	5	20,0
Total	25	100,0

Con respecto a la relación (tabla 2) entre el tipo de mapa graficado y la respuesta que los sujetos dieron a la pregunta que se les realizó. Se observa que la totalidad de los sujetos que han graficado un mapa historiográfico consideran que la Argentina no ha sido siempre igual a lo largo de la historia. Por otra parte, la respuesta entre quienes han graficado un mapa esencialista ha sido más dispar, más de la mitad de los sujetos dijeron que la Argentina ha cambiado territorialmente en sus 200 años. Sin embargo, estos datos parecen tener una explicación, quienes realizaron un mapa esencialista y consideran que la Argentina ha cambiado no suponen ganancias territoriales sino pérdidas. Esto puede explicarse a través de contenidos del pasado reciente como la Guerra de las Islas Malvinas o con la circulación de ciertos contenidos del mito de nación desgarrada (Cavaleri, 2004) que parecen seguir operando en la forma en que los sujetos se acercan a los contenidos de historia.

Tabla 2:

Tipo de Mapa graficado y concepción del territorio

Tipo de Mapa		Fue igual		Total
		Sí	No	
Esencialista		9	11	20
	Historiográfico	0	4	4
Total		9	15	24

DISCUSIÓN

Se observa que la mayoría de los sujetos, después de haber atravesado casi todos los años de la escuela formal argentina, siguen reproduciendo un contenido territorial esencialista de la narrativa maestra. Pese a las recomendaciones del diseño escolar la mera propuesta de trabajo crítico parece no alcanzar para promover una concepción historiográfica de los acontecimientos. Esto tendría que estar acompañado de una genuina reflexión crítica de los mitos fundacionales de la conformación de los estados nación. 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.

Al retomar la tensión expuesta al principio entre los objetivos románticos y disciplinares, se observa que en torno a la dimensión territorial los sujetos tienen, en su mayoría, 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 los sujetos imaginan al territorio como natural y atemporal.

Se propone que no basta sólo con indicar en las propuestas escolares cómo considerar al territorio. También, parece imprescindible poner en cuestión los contenidos de la *master*. De esta manera, es probable que la escuela promueva una comprensión disciplinar de la historia. La cual requiere tanto de procesos de cambio conceptual como de la modificación de la representación narrativa de la nación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldridge, 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: Fondo de Cultura Económica.
- Barton, K. C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. En L. Symcox y A. Wilschut (Eds.), *International review of History education: National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History* (pp. 265-282). Charlotte, NC.: Information Age Publishing.
- Barton, K. C., y Levstik, L. (Ed.). (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barton, K., & McCully, A. (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. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 33-48). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Bertoni, L. A. (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Billig, M. (1995). *Nacionalismo Banal*. Salamanca: Capitán Swing.
- Cairo Carou, H. (2000). Jano desorientado: Identidades político-territoriales en América Latina. *Leviatán*, 79, 107-119
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2011) *Constructing patriotism. Teaching of history and memories in global worlds*. Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, M., & Bermudez, A. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 525-546). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M., & Van Alphen, F. (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., & Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2012). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Cavaleri, P. (2004). *La restauración del virreinato. Orígenes del nacionalismo territorial argentino*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Diseño curricular de primaria (2008). *Ciencias Sociales de Primero y Segundo Ciclo*. Provincia de Buenos Aires.

Foster, S. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalised world. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Charlotte CT: Information Age Publishing.

González de Oleaga, M. (2012). Historical narratives in the colonial, national and ethnic museums of Argentina, Paraguay and Spain. En M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 239-255). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Grever, M., y Stuurman, S. (Eds.) (2007). *Beyond the Canon: History for the 21st century*. London: Palgrave Macmillan.

Heller, A. (2006). European master narratives about freedom. En G. Delanty (Ed.), *Handbook of contemporary European social theory* (pp. 257-265). New York, NY: Routledge.

Hobsbawm, E. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Janmaat, J. G. (2005). Ethnic and Civic Conceptions of the Nation in Ukraine's History Textbooks. *European Education*, 37(3), 20-37.

Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Observatorio de jóvenes, comunicación y medios.

Lee, P. (2004). Understanding History. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.

Lois, C. (2014). *Mapas para la Nación. Episodios en la historia de la Cartografía Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 23, 187-223.

Quijada, M. (2000). Nación y territorio: La dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional Argentina. *Revista de Indias*, LX(219), 373-394.

Romero, J. L. (2004). *La Argentina en la Escuela. La Idea de Nación en los Textos Escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Seixas, P. (Ed.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Smith, A. (1991). *National identity*. London, UK: Penguin.

Suriano, J. (comp.) (2004). *La cuestión social en Argentina, 1870-1943*, Buenos Aires: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Urquiza, E. (2001) Tras las Huellas de la ciudadanía en un territorio de frontera. *Cuadernos del Sur*, 30- 31, 155-185

Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.