



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SECRETARÍA DE POSGRADO

Representaciones del territorio nacional y narrativas históricas. Implicaciones para la enseñanza de la historia

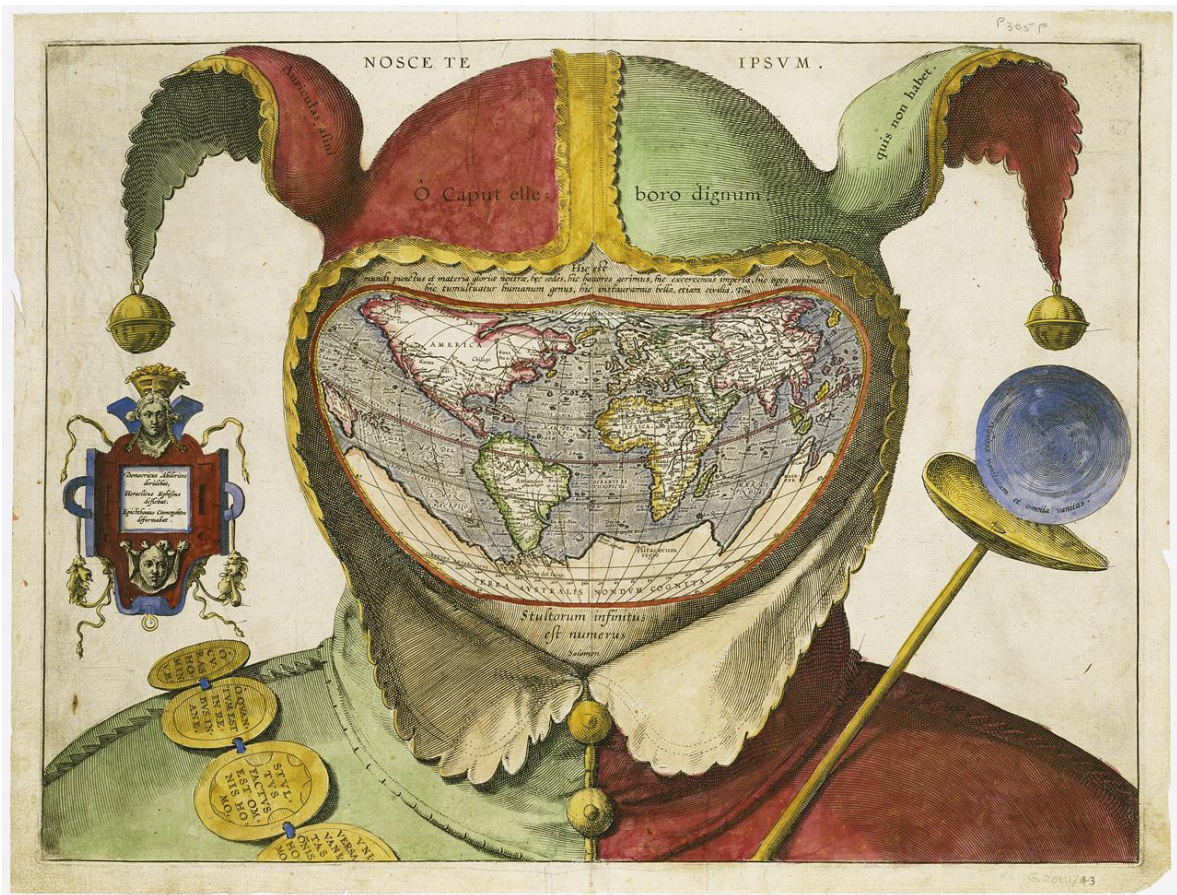
Mg. CRISTIAN A. PARELLADA

Tesis para optar por el grado de Doctor en Psicología

Director Dr. Mario Carretero

Co-directora Dra. Ana María Talak

La Plata, febrero de 2019



El mapa del Bufón, Anónimo (s/f).

Resumen

El objetivo principal de la siguiente investigación es estudiar el papel mediador de los mapas históricos sobre las representaciones territoriales que las personas construyen cuando producen un relato relacionado con un proceso histórico nacional. Hacia fines del siglo XIX y buena parte del siglo XX, la enseñanza escolar de la historia se centró principalmente en el objetivo de construir identidades nacionales, a través de los denominados mitos de origen. Estos relatos que cumplen un rol central en los contenidos escolares de historia están relacionados con el origen de la nación, circulan en la sociedad a través de distintos medios y son consumidos por los sujetos.

En los últimos años, numerosas investigaciones, propias del campo de la enseñanza de la historia, indagaron la vigencia de los mismos en el sistema educativo, a través del estudio de libros de texto y diseños curriculares. Asimismo, desde el campo de la psicología cultural se asiste a un conjunto de investigaciones centradas en el estudio de cómo los estudiantes consumen tales relatos nacionales, a través del análisis de los procesos de producción y consumo de los instrumentos culturales. Por su parte, los estudios propios del campo de la cartografía crítica indagaron el papel de los mapas como herramientas al servicio de la construcción de los Estados-nación. En esta tesis, se recuperan aportes de los tres campos mencionados, con el fin de analizar cómo los sujetos se representan al territorio nacional cuando producen dos relatos históricos nacionales: uno de ellos directamente relacionado con las transformaciones de las dimensiones del espacio de soberanía nacional. Específicamente, se pretende indagar si las representaciones que los sujetos tienen sobre el territorio nacional responden a una concepción esencialista o dinámica del mismo. Asimismo, se indagó si tales representaciones sobre el territorio nacional se encuentran asociadas a una representación esencialista o dinámica del concepto de nación.

Para tales fines se llevaron a cabo dos estudios. En el primero, se analizó cómo se presenta el tema de la *Conquista del desierto* en doce libros de textos correspondientes a los niveles escolares primario y medio, seis de cada nivel. Los resultados obtenidos muestran que en la actualidad se continúan reproduciendo, en las narrativas y en los mapas históricos, representaciones esencialistas y atemporales del territorio nacional. Asimismo, las

actividades que acompañan a esos relatos, en su mayoría, no contemplan un trabajo de indagación crítica de los mapas históricos reproducidos.

Por su parte, el segundo estudio realizado fue no experimental, descriptivo y transversal. En él se analizaron las narrativas históricas sobre la independencia y sobre la *Conquista del desierto* de 30 sujetos universitarios, 14 hombres y 16 mujeres, de entre 18 y 30 años de edad ($M=23.03$, $DE=4.11$). Las entrevistas estuvieron centradas en los lineamientos propuestos por el método clínico crítico piagetiano. Los resultados muestran, al igual que en las narrativas de los libros de texto, la presencia de representaciones esencialistas y atemporales del territorio nacional, para ambos procesos estudiados. Por su parte, se asiste también a la vigencia predominante de una concepción del pasado como algo que ya sucedió y, por ende, no puede ser modificado, conjuntamente con una concepción de las imágenes como fuentes que transmiten información verídica sobre el pasado.

Finalmente, se considera que la importancia de estudiar las representaciones sobre el territorio nacional, en relación con las narrativas históricas, radica en la necesidad de habilitar en los estudiantes una comprensión crítica de la historia; la cual es relevante para los tiempos actuales, donde los conflictos políticos y sociales se recrudecen en el ámbito internacional.

PALABRAS CLAVES: Mapas Históricos, Narrativas Maestras, Cartografía Crítica, Enseñanza de la Historia

Abstract

The following research is intended to study the role of historical maps as a way to represent of territory people build when they produce a narrative about a national historic process. By the end of the 19th century and beginning of the 20th century, history teaching was strongly intended to build a national identity, by means of the so-called myths of origin. These narratives, which have a central role within school History syllabi, are embedded in the society through different mechanisms and are consumed by its subjects.

In the late years, several investigations from the field of History Education, analyzed the validity of these myths within the educational system, through the study of textbooks and syllabi. Also, from the field of cultural psychology, some investigations made interesting contributions to the study of how students consume those national narratives, through the analyses of the production and consumption processes of cultural tools. On the other hand, the studies from the field of critical cartography explored the role of maps as tools used to build a nation-state. In this thesis, I will recover contributions from the three fields afore mentioned, intending to analyze how subjects represent the national territory when reproducing two national narratives, one of them directly related to the changes in the dimensions of the sovereign space.

I intend to analyze whether subject's representations of the national territory correspond to an essentialist or to a dynamic concept. I, also, analyzed whether those representations of the national territory are associated to an essentialist or a dynamic representation of the concept of nation.

To this end, two studies were carried out. In the first one, the analysis was based on how "The Conquest of the Desert" is presented in twelve textbooks from primary and secondary school, six from each level. The results show that nowadays the narratives and historical maps of the national territory reproduced are essentialist and timeless. Also, most of the activities that go with those narratives do not consider a critical research work on the historical maps reproduced.

The second study was non-experimental, descriptive and transversal. In this case, the analysis was based on the historical narratives about Independence and the Conquest of

the desert produced by 30 university students, 14 males and 16 females, between 18 and 30 years old ($M=23.03$, $ED=4.11$). The interviews were focused on the guidelines proposed by Piaget's clinical method. The results show, just as in the narratives from textbooks, the presence of essentialist and timeless representations, for the two processes studied. The results also showed the validity of the idea of the past as something that has already happened and cannot be modified, together with the concept of images as sources that transmit true information about the past.

Finally, The importance of studying the representations of the national territory as regards historical narratives relies on the need to make available a critical form to understand history, doubtlessly relevant nowadays when political and social conflicts are getting worse in the international arena.

KEYWORDS: Historical Maps, Master Narratives, Critical Cartography, History Education

Agradecimientos

Por una cuestión de estructura y formalidad en la presentación, los agradecimientos son una de las primeras secciones de la tesis. Sin embargo, fue la última que se escribió. El motivo principal fue que los comentarios, ayudas, correcciones, sugerencias, respaldo y palabras de aliento fueron recibidos hasta último momento. Colegas, familiares y amigos son una parte importante de estas páginas, sin ellos hubiese sido difícil comenzar a escribirlas y mucho más, aún, concluirlas, lo cual resulta una verdadera misión imposible.

En primer lugar, quiero agradecerles a Mario Carretero y Ana Talak, a quienes no sólo les debo mi formación como profesional, sino también las numerosas oportunidades que me brindaron a lo largo de estos años. La generosidad de Mario, la cantidad de horas y reuniones puestas al servicio de la investigación, el infinito apoyo brindado, las discusiones, los artículos revisados, el trabajo compartido y su paciencia son un aspecto central de esta tesis. Tampoco puedo dejar de recordar y agradecer el compromiso asumido con el proyecto inicial de estudiar a los mapas históricos. Asimismo, en el año 2007, cuando aún era estudiante de grado y no pensaba en escribir una tesis de doctorado, comencé a trabajar con Ana Talak en la Universidad Nacional de La Plata. Su empuje, conocimientos, consejos y sugerencias son tan importantes que no pueden limitarse específicamente al ámbito de esta investigación. Es un privilegio trabajar cotidianamente con ella y aprender de ella.

En segundo lugar, he tenido la suerte y el honor de poder conocer a muchos compañeros de trabajo y diría amigos, con los cuales compartimos tema de trabajo, tanto aquí como en España. Quiero agradecer a José Antonio Castorina, “Tono”, su constante espíritu crítico y generosidad académica. Con Tono no hay horarios, sus respuestas y predisposición siempre han sido inmediatas. A Alicia Barreiro por haberme brindado la oportunidad de formarme en el “mundo” de la toma de entrevistas. También, por su presencia y acompañamiento en aquellos momentos donde el trabajo se tornó más dificultoso. No quiero dejar de agradecer a los compañeros de equipo de Madrid: Floor van Alphen, Paloma Arranz Rumbero, Cesar López y Everardo Pérez-Manjarrez por la hospitalidad con que me recibieron las veces que visité tierras españolas, las jornadas de discusiones y, por supuesto, por las cañas y tapas compartidas.

Quiero agradecer a tres personas especiales, sin ellas todo este camino no hubiese sido posible. Me acompañaron a transitarlo desde el primer momento y han soportado las inclemencias emocionales que implica la realización de la tesis. A mis padres, Mirta y Carlos, de quienes aprendí que sólo hay un camino para alcanzar las metas: el trabajo y esfuerzo. Ellos me enseñaron muchas cosas, por sobre todo, que en la vida siempre hay que ser humilde. A Cecilia, mi compañera, por la comprensión, apoyo y ayuda inestimable; fueron mañanas, tardes y noches soportándome hablar de la tesis y sus vericuetos. Sin ustedes no hubiese sido posible llegar hasta aquí. Ya se habrán dado cuenta que nunca se para de estudiar. Gracias por su incondicional apoyo en las decisiones que tomo.

Mi reconocimiento a los colegas que colaboraron el proceso de validación de las categorías, en especial a Juan Pablo Barreyro.

Por último, quiero agradecer a mis colegas de la Universidad Nacional de La Plata. Tanto a mis compañeros de cátedra como a ese colectivo que ya cobró vida propia: Los Grillos. Muchos de ustedes, sin saberlo, contribuyeron a la elaboración de la tesis.

ÍNDICE

Introducción	1
---------------------------	----------

PRIMERA PARTE: PARTE TEÓRICA

Capítulo I. Enseñanza de la historia y construcción del conocimiento histórico.....	13
--	-----------

1.1 Pensamiento histórico	14
1.1.1 El mapa histórico como instrumento para la construcción del conocimiento histórico.....	28
1.2 El desarrollo de la Conciencia Histórica.....	38
1.3 El papel de las narrativas en la construcción del conocimiento histórico.....	52
1.4 Kieran Egan y el desarrollo de la mente narrativa	64

Capítulo II. Las narrativas del pasado y los mapas históricos como artefactos culturales	71
---	-----------

2.1 ¿Cómo los sujetos se representan el territorio? Aproximaciones desde la Psicología	75
2.2 Narrativas y representaciones cartográficas.....	81
2.3 Artefactos culturales: los mapas	84
2.4 Artefactos culturales: los relatos históricos	89
2.5 Producción y consumo de los instrumentos culturales	93
2.6 Apropiación y dominio de los artefactos culturales.....	96
2.7 Modos de apropiación de los instrumentos culturales	100

Capítulo III. El impacto de los mapas en la comprensión política del mundo social	108
--	------------

3.1 La representación preexiste al objeto.....	109
3.2 ¿Leer un mapa para conocer el mundo?	117
3.3 Orientar la mirada hacia la nación: los mapas del Estado nacional	121
3.4 El mapa como instrumento de construcción del relato territorial en la Argentina ...	130

3.5 El relato del territorio independizado en los libros de texto argentinos: investigaciones previas	148
3.6 A modo de síntesis: enseñar historia con mapas.....	160

SEGUNDA PARTE: PARTE EMPÍRICA

Capítulo IV. El proceso de la *Conquista del desierto* (1878-1885) en los libros de textos escolares..... 165

4.1 Los libros de texto analizados.....	168
4.2 Metodología para el análisis de los libros de texto	173
4.2.1 Objetivos del análisis de los libros de texto	173
4.2.2 Antecedentes	174
4.2.3 Método	175
4.3 Resultados	179
4.3.1 Resultados del análisis de la narrativa de los libros de texto de primaria.....	179
4.3.2 Resultados del análisis de la narrativa de los libros de texto de nivel medio	185
4.3.3 Análisis de los mapas que acompañan a los relatos sobre la <i>Conquista del desierto</i>	191
4.3.4 Análisis de las actividades relacionadas con los mapas.....	200
4.4 La relación entre los libros de texto y el diseño curricular	203

Capítulo V. Metodología 207

5.1 Objetivos Específicos.....	208
5.2 Hipótesis	209
5.3 Tipo de estudio.....	210
5.4 Diseño	210
5.4.1 Descripción de la muestra	210
5.4.2 Tipo de muestreo.....	210
5.5 Instrumento y procedimiento	211
5.5.1 La entrevista clínico-crítica.....	211
5.5.2 Descripción de la entrevista	212

5.5.3 Materiales.....	215
5.6 Contenido de la entrevista.....	215
5.6.1 Fase 1: Relato sobre la independencia.....	215
5.6.2 Fase 2: Dibujo del mapa del territorio independizado.....	217
5.6.3 Fase 3: Narrativa sobre la <i>Conquista del desierto</i>	218
5.6.4 Fase 4: Lectura de mapas históricos y sus efectos en las representaciones territoriales.....	219
5.7 Análisis de los datos.....	221
Capítulo VI. Resultados.....	222
6.1 Relato sobre la Independencia.....	223
6.1.1 Dimensiones de análisis.....	223
6.1.2 Frecuencia de las categorías y asociación entre ellas.....	233
6.2 Relato sobre la <i>Conquista del desierto</i>	245
6.2.1 Dimensiones de análisis.....	245
6.2.2 Frecuencia de las categorías y asociaciones entre ellas.....	252
6.3 Análisis de la dimensión territorial en la narrativa de la independencia y la <i>Conquista del desierto</i>	260
6.4 Análisis cualitativo de las respuestas sobre la dimensión territorial.....	269
6.5 Resultados del trabajo con mapas históricos.....	279
Discusión, conclusiones y comentarios finales.....	285
Referencias.....	302
Anexo I.....	333

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha investigado mucho acerca de la función de la enseñanza de la historia en el ámbito educativo. Algunos autores, centrados en el campo de la didáctica, repararon en la importancia de este tipo de aprendizaje disciplinar para promover en los estudiantes el desarrollo de ciertas estrategias cognitivas y sociales¹. Asimismo, pocas asignaturas escolares motivaron y motivan tantos debates públicos como la historia. Quizás ello pueda deberse, en parte, a que la enseñanza escolar de la historia es inherente al proceso de construcción de ciudadanía y conformación de la identidad nacional (Carretero, 2011). En este sentido, algunos investigadores analizaron cómo la enseñanza de la historia es objeto de manipulaciones, no tanto en función de los objetivos propedéuticos, sino también de los intereses y las discusiones políticas (Ahonen, 1992; López, 2015; Prats, 2011; Prats y Santacana, 2011). Incluso, se evidenció como muchos gobiernos, a fines del siglo XX, continuaron promoviendo la enseñanza escolar de contenidos históricos con el fin de favorecer el desarrollo de una identidad nacional (Phillips, 2000). Por ejemplo, Van der Leeuw-Roord (2007) mostró que, desde 1980 hasta la fecha, los contenidos de historia nacional aumentaron considerablemente su presencia en los currículos escolares europeos.

Los gobiernos de turno, tanto en el ámbito nacional como internacional, intervienen en los diseños curriculares escolares, con el fin de incidir en los contenidos históricos que se transmiten. Al respecto, Grever y Stuurman (2007) mostraron como a través de diferentes medios de comunicación se impulsaron campañas en las que se acusaba a la escuela de no enseñar contenidos propios de la historia nacional. Incluso, estas ideas llegaron a ser expresadas por diversos líderes políticos. Por ejemplo, a comienzos de la segunda década del siglo XXI, en el Reino Unido algunos miembros del Partido Conservador y Unionista, liderados por el entonces Primer Ministro David Cameron, propusieron modificar los lineamientos curriculares vigentes, centrados en contenidos de la historia mundial, por una enseñanza de la historia basada en los procesos gloriosos de la nación. Para justificar este cambio de paradigma educativo, las autoridades adujeron que

¹ La presente tesis reconoce en su forma de escritura tradicional un sesgo de género al utilizar como universal de referencia el sujeto masculino. Reconociendo esta limitación, a los fines temáticos y cognoscitivos del trabajo, se decide mantener el formato no sin antes dar cuenta de este sesgo.

los contenidos impartidos, por ese entonces, privaban a los estudiantes de conocer la historia de las islas británicas (Gove, 2010). En otros países, también, puede encontrarse este vínculo entre la enseñanza escolar de la historia y la política. Al respecto, puede recordarse que durante la década del 90, con la caída del Muro de Berlín, ocurrieron numerosos cambios en los contenidos de historia escolar enseñados en los países de Europa del Este, los cuales anteriormente conformaban el ex bloque de la Unión Soviética. Por ejemplo, en Estonia, Polonia y Eslovenia, muchos responsables educativos, conjuntamente con historiadores, consideraron en esa asignatura debía enseñárseles a los estudiantes temas referidos a las glorias de la nación (Ahonen, 1992). Específicamente en Estonia, hacia 1987, la historia oficial estalinista entró en crisis y los contenidos de dicha asignatura tomaron matices más nacionalistas. Al respecto, eventos o procesos históricos que antes eran conceptualizados como *revolución*, con la caída del Muro de Berlín, pasaron a ser entendidos como producto de la ocupación soviética de 1940 (Ahonen, 1992).

Más allá de las particularidades y los contextos en los que ocurrieron estas situaciones de reformas y cambios en los contenidos de la historia escolar, con estos ejemplos se ponen en evidencia los usos políticos de la misma. Al respecto, puede afirmarse que cuando en una sociedad se discute qué contenidos históricos enseñar en el aula, los debates emergen y las voces se dividen y contraponen. Incluso, las diferencias se profundizan, aún más, si los temas se relacionan con la historia de la propia nación.

En el caso de la Argentina, desde el año 2010, el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la señal televisiva Paka Paka², emitió el ciclo de dibujos animados titulado *La Asombrosa Excursión de Zamba*³. En él, se contaban distintos procesos de la historia nacional tales como las Guerras de la Independencia, la Guerra de Malvinas y las Invasiones Inglesas, entre otros. El protagonista de la historia, un niño llamado Zamba, en cada capítulo viajaba al pasado conociendo, en su travesía, a los diferentes próceres nacionales y participando de un proceso o evento histórico particular. A través de ese ciclo, el entonces gobierno nacional buscaba transmitir el relato oficial que impulsaba sobre determinados hechos del pasado. Al respecto, en el año 2015, en un acto realizado en el

² En la actualidad esta señal televisiva se encuentra a cargo del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros.

³ La serie se encuentra disponible en <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8007>.

predio del actual Museo de la Memoria, la ex presidente Cristina Fernández de Kirchner pronunció las siguientes palabras:

Ahora no nos meten más el Pato Donald. Ahora tenemos a Zamba, San Martín, Belgrano, la Juana Azurduy. Ahora tenemos a nuestros propios héroes. Hecho realidad y cultura para todos los argentinos. Libertad, cultura, memoria, verdad y justicia. Para siempre y para todos⁴ (destacado nuestro).

Por su parte, a fines del año 2015, con el triunfo de la Alianza Cambiemos se modificó la situación de los contenidos transmitidos en el ciclo de dibujos animados. Con el fin de promover una visión del pasado diferente a la del gobierno anterior, las nuevas autoridades decidieron cambiar al asesor histórico del programa de televisión. Al respecto, la secretaria de Contenidos de la Nación, Gabriela Ricardes, afirmó en el año 2016 que el nuevo gobierno pretende que *La Asombrosa Excursión de Zamba* brinde “una visión de los hechos con la menor interpretación posible” (Blanc, 2016).

Como puede observarse, el cambio de gobierno derivó también en un cambio en la versión y el enfoque dado a los contenidos históricos, a través de un ciclo de dibujos animados. Si bien el ejemplo corresponde a un contenido para-escolar, ya que no es una directiva específica del diseño curricular, no puede olvidarse que dicho programa televisivo tuvo su origen bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación y que sus contenidos fueron utilizados, en muchas ocasiones, por los docentes en el aula (Álvarez Gandolfi, 2013). En este punto, es conveniente recordar las palabras del historiador polaco Bronislaw Geremek quién sostuviera que los gobiernos buscan, a través de la enseñanza de la historia, “gestionar el pasado con la idea de interpretar convenientemente el presente para proyectar el futuro” (Citado en Prats, 2016, pp. 148-149).

Los planes de estudio y las políticas educativas son algunos de los instrumentos de los que disponen los Estados para dictaminar que contenidos enseñar y cuáles no. Para Seixas (2018), los planes de estudio son orientaciones acerca de lo que se debe enseñar y en qué año de la escolarización se debe realizar. Sin embargo, entre lo que el diseño curricular prescribe y lo que los estudiantes realmente aprenden, no hay una correspondencia directa.

⁴ Referencia disponible en: https://tn.com.ar/politica/el-dibujito-preferido-de-cristina-no-nos-meten-mas-el-pato-donald-ahora-tenemos-zamba_639693

Es necesario recordar que entre el diseño curricular y el aprendizaje de los contenidos hay un conjunto de instrumentos que offician de mediadores. Sin ánimo de ser exhaustivo, puede afirmarse que las concepciones que los docentes tienen sobre la historia, las concepciones que los estudiantes poseen sobre esta disciplina, las representaciones que una sociedad tiene sobre el pasado, los usos políticos de la misma y las formaciones de los docentes, entre otros, hacen de la enseñanza de la historia una materia llena de dificultades y desafíos (Prats, 2017; Seixas, 2018).

Las concepciones acerca de lo que se entiende por historia y para qué sirven sus contenidos es un elemento central al momento de pensar la enseñanza del pasado. Prats (2017) señaló que diversas investigaciones, realizadas en diferentes países, concluyeron que para la mayoría de los estudiantes la principal habilidad requerida para aprender historia es disponer de una buena memoria. Incluso, mostró que tales consideraciones no se modifican si el docente no utiliza diferentes métodos de enseñanza, aún cuando él considere y transmita que el saber histórico es transformador del orden social. Por su parte, Retz (2015) destacó cómo gran parte de los debates actuales acerca de qué se enseña y cómo se aprende historia en la escuela responden a dos tradiciones filosóficas (una analítica y otra hermenéutica), las cuales brindan diferentes respuestas a las preguntas sobre qué es la historia y cómo debe hacerse. Al respecto, considera que la enseñanza escolar de la historia, si bien es un campo de indagación diferente de la historiografía, no debe ser considerada como una esfera aislada. Por el contrario, ambas estarían en constante interacción. En este sentido, concluyó que los argumentos filosóficos utilizados para defender al estudio del pasado como una disciplina autónoma están estrechamente vinculados con la formulación de un modelo disciplinar de enseñanza escolar de la historia.

Desde otra perspectiva, Carretero (2011) afirmó que existen tres formas de representar el pasado que se sitúan de forma muy diferente en la experiencia social: 1) la historiografía o historia académica; 2) la historia cotidiana y 3) la historia escolar. El autor invita a considerar a estos tres tipos de historia en su interacción y no como registros excluyentes. Asimismo, es preciso destacar que el pasado es presentado de modo diverso y, muchas veces, tanto al interior de cada una de ellas como entre sí, pueden encontrarse diferentes desarrollos teóricos que entran en tensión y conflicto interpretativo sobre los procesos ocurridos. Al respecto, varios investigadores afirmaron que la historia escolar no

sólo aborda menos contenidos que los referidos por la historia académica, sino que también incluye otro tipo de saberes (Barton & Levstik, 2004; Carretero, 2011; Prats, 2017; Tautiaux-Guillon, 2018). Esto último se daría porque la comprensión que los estudiantes tienen sobre la historia académica está influida, en muchos casos, por la historia cotidiana (Lautier, 2003) o, por lo que suele llamarse, memoria colectiva (Rosa, Belleli y Bakhurst, 2000). Estos autores sugieren que en las aulas se enseñan mayoritariamente los relatos sobre la vida de grandes hombres, quienes con sus acciones contribuyeron a forjar la nación, se transmiten los grandes hitos históricos que permitieron la constitución del estado y se celebran las efemérides, entre otros. Sin embargo, estos contenidos escolares se oponen a otro objetivo presente en los diseños curriculares: que los estudiantes comprendan a los Estados nacionales como construcciones sociales (Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012). En este último punto, se busca a través de la enseñanza de la historia que los estudiantes vean al pasado de su propia nación como un país extraño (Lowenthal, 1985). En otras palabras, conocer el pasado no sería una tarea de reconocimiento de elementos familiares del presente, sino que por contrario, es un complejo proceso de comprensión de lo diferente, lo extraño.

En la actualidad se encuentran presentes en el ámbito educativo los dos objetivos propios de la enseñanza de la historia: por un lado, transmitir las epopeyas nacionales de modo celebratorio y, por el otro, promover el desarrollo de una comprensión histórica sobre los procesos de conformación del Estado nación. En otras palabras, en la actualidad la enseñanza de la historia promueve, por un lado, que los estudiantes comprendan el pasado y el presente de un modo disciplinar y crítico y, por el otro, la construcción de identidades nacionales a través de representaciones intelectuales y emocionales relacionadas con el pasado nacional (Carretero, 2011). Al respecto, algunos autores consideran que pese a los esfuerzos contemporáneos por promover una enseñanza plural y crítica del pasado, la historia escolar parece no ser aquella ocasión para poner en duda las creencias nacionales y contextualizarlas (López Facal, 2014; VanSledright, 2014). Hasta cierto punto, esta distinción también puede aplicarse a la historia como disciplina académica, como se ve en la oposición entre la historiografía perennialista o nacionalista y la historiografía modernista o transnacional contemporánea (Berger, Eriksonas y Mycock, 2008).

Si se retoma el objetivo de promover en los estudiantes ciertas estrategias de pensamiento que promuevan el análisis crítico de los procesos acontecidos en el pasado, es importante reparar en el territorio como un componente importante para la comprensión histórica. En esta tesis se parte de suponer que cuando los sujetos se representan un proceso histórico, usan, muchas veces, imágenes, metáforas y expresiones referidas al territorio nacional. Elementos que conforman lo que podría denominarse la dimensión territorial de las narrativas históricas (Carretero y Bermúdez, 2012). Específicamente, en la presente tesis se retoman los aportes de investigaciones previas que tuvieron por objeto indagar cómo los sujetos comprenden los contenidos escolares sobre historia nacional. En este sentido, se partirá del estudio de la dimensión territorial de los relatos históricos y el trabajo con mapas históricos, con el fin de contribuir al campo de los estudios centrados en explicar cómo los sujetos construyen el conocimiento histórico. Para ello, se buscará dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las características de las representaciones territoriales que construyen los sujetos cuando producen un relato sobre un evento histórico nacional fundacional?, ¿estas características se modifican en función de que los mismos sujetos produzcan un relato sobre un evento histórico que implicó transformaciones en el territorio nacional, como es el caso de la *Conquista del desierto*?, ¿qué relaciones pueden establecerse entre las representaciones territoriales producidas por los sujetos y aquellas que circulan en el ámbito escolar, específicamente, a través de los libros de texto?

Las preguntas enunciadas constituyen los principales problemas de investigación que se abordarán en la presente tesis. Se ha mostrado que los Estados nación para constituirse como tales requieren de un territorio (Nogué, 1998). La Real Academia Española (2019) entiende que el concepto de patria refiere a la “tierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos” (s/p). Asimismo, el diccionario inglés Merriam-Webster (2019) define al concepto de *homeland*⁵ como “ese espacio donde la gente de un origen nacional, cultural o racial particular constituye un estado” (s/p). Tal como puede observarse, ambas definiciones incluyen el componente territorial. La patria (*homeland*) se define en función

⁵ Todas las citas correspondientes a textos de los cuales no se disponga de una versión en español son traducciones del autor de la presente tesis.

de un espacio claramente delimitado. En este sentido, se supone que cuando una persona se asume como parte de un grupo nacional y considera a los demás como extranjeros o parte del mismo grupo, lo hace en alusión a una cierta representación del territorio nacional. Incluso, la pertenencia misma a un grupo nacional se basaría, en última instancia, en el territorio como fuente de la identidad nacional.

A partir de estas consideraciones, las respuestas a las preguntas propuestas suponen que las representaciones construidas por los sujetos en relación con el territorio nacional se encuentran mediatizadas por los significados transmitidos en los relatos históricos escolares y las imágenes cartográficas que circulan en el espacio escolar. Así, las representaciones que el sujeto tenga sobre el territorio nacional del pasado contribuirían en buena medida a forjar esa imagen de la tierra como fuente de la nacionalidad. En relación con los relatos históricos, se parte de la hipótesis de que cuando un sujeto se representa la pertenencia de un grupo a un colectivo nacional opera un fuerte componente territorial. Es decir, cuando un sujeto produce un relato histórico los actores del pasado se definen como miembros de un grupo nacional en función de su relación con el territorio. La pertenencia a un colectivo nacional se basa en el territorio.

Por su parte, en relación con las imágenes cartográficas sobre el pasado, los mapas son los instrumentos por excelencia que circulan en una sociedad y permiten visualizar el contorno del Estado nacional, no sólo el actual sino también el del pasado. El territorio nacional en su totalidad no puede ser visualizado por la experiencia directa, sólo se observa y concretiza a través de los mapas. En este sentido, se parte de suponer que los mapas históricos que circulan en los libros de texto son instrumentos que mediatizan las representaciones que las personas tienen sobre el territorio nacional del pasado y contribuyen a legitimar determinadas narrativas históricas (Parellada, 2016b).

Estas hipótesis se originan en los aportes previos de tres grandes campos de investigación; los estudios sobre enseñanza de la historia, la psicología cultural y los aportes críticos de las indagaciones propias del ámbito de la cartografía. La tesis se estructura en dos grandes bloques: en el primero de ellos, se exponen los principales lineamientos teóricos que sustentan la investigación. En el segundo, se describe la metodología y se presentan los resultados del estudio empírico realizado.

La sección teórica, a su vez, se compone de 3 capítulos. En el capítulo 1, se analizarán distintas perspectivas desde las cuáles se ha indagado cómo los sujetos comprenden la historia. En este sentido, el capítulo se estructura en torno a tres secciones. En la primera, se presentan los conceptos centrales de la perspectiva del pensamiento histórico y los antecedentes empíricos específicos de este marco de investigación. En la segunda sección, se retoma el concepto de conciencia histórica y su implicancia en diversas investigaciones llevadas a cabo en diferentes países. Asimismo, se presentan algunos desarrollos recientes en los cuales se busca articular la perspectiva del pensamiento histórico con el concepto de conciencia histórica (Barca, 2011; Seixas y Morton, 2013). Por su parte, en la tercera sección, se presentará un cuerpo de antecedentes empíricos centrado en el análisis de las diferentes dimensiones de las narrativas históricas (Carretero y Bermúdez, 2012). El objetivo del capítulo es presentar diferentes desarrollos conceptuales surgidos en los últimos años en el campo de la enseñanza de la historia. Estos desarrollos brindan un conjunto de herramientas centrales para analizar cómo los sujetos se representan el territorio nacional cuando producen un relato histórico. Además, se mostrará cómo tales investigaciones, pese a haber considerado implícitamente a los mapas históricos como una fuente más de conocimiento del pasado, no repararon en indagar cómo los estudiantes los analizan. Es decir, ¿qué observan cuando están frente a este tipo de representaciones cartográficas?, ¿con qué información previa comparan la que el mapa les brinda?, ¿en qué símbolos e información contenida en el mapa histórico reparan al momento de analizarlo?

En el capítulo 2 se retoman los aportes conceptuales propios del campo de la psicología cultural (Rosa y Valsiner, 2018; Valsiner y Rosa, 2007). Específicamente de esta perspectiva se recuperará la tesis de la *formación social de la mente* (Wertsch, 1998). Se expondrán las investigaciones centradas en el estudio de las narrativas históricas entendidas como artefactos culturales, es decir, como mediadoras de las relaciones que el sujeto establece con el pasado. Se considerará que los mapas son artefactos culturales que median las relaciones que se establece con el territorio. Específicamente, se asumirá que los mapas no sólo son instrumentos o herramientas que permiten desplazarse por el espacio sino que, además, son instrumentos contruidos culturalmente con el fin de promover determinadas formas de ver el espacio. En este sentido, se considerará que los mapas históricos, en tanto son una representación cartográfica temática específica, también son artefactos culturales

que transmiten significaciones sobre el espacio. A partir de tal definición, se destacará la necesidad de investigar y debatir los mecanismos de producción, consumo y apropiación de los contenidos transmitidos en los mapas históricos, con el fin de lograr que los estudiantes alcancen una comprensión significativa de la historia y una contextualización cultural e interpretativa del conocimiento.

El capítulo final de la primera sección retoma los aportes de las investigaciones críticas desarrolladas, en los últimos años, en el campo de la cartografía. Tales investigaciones, en su mayoría herederas de los trabajos de Brian Harley (1988), asumen el papel socio-político de las representaciones cartográficas y cuestionan los desarrollos más tradicionales, los cuales consideran a los mapas (nuevamente en sentido amplio) como simples artefactos técnicos que muestran la realidad como es. Además, se retoman los aportes de Baudrillard (1995), con el fin de mostrar que los mapas lejos de ser meras herramientas que representan el espacio son artefactos que preceden al territorio y direccionan la mirada. Al respecto, puede considerarse cómo los mapas fueron instrumentos centrales en el proceso de construcción de los Estados nacionales. En este proceso, los relatos históricos que involucran al territorio nacional y circulan en el aula responden, en buena medida, a la transmisión de representaciones hegemónicas legitimadas mediante mapas históricos. A su vez, dichos mapas, al ser entendidos como representaciones fehacientes de la realidad y no ponerse en cuestión su contenido, sirven a los fines de garantizar la información que se transmite mediante los relatos. Para ello, en el último apartado del capítulo, se mostrará cómo en la Argentina los libros de texto de historia han sido poderosas herramientas que sirvieron a los fines de promover, en la población, una imagen estandarizada del territorio nacional, la cual persiste hasta nuestros días.

Al recuperarse los aportes de las investigaciones realizadas en el campo de la cartografía críticas, en la presente tesis no se propone que en la enseñanza de la historia deba sustituirse una representación cartográfica por otra. Por el contrario, se supone que el trabajo de indagación crítica de las mismas puede convertirlas en fuentes para la enseñanza de la historia. Los estudiantes al reconocer que los mapas históricos no son una representación fidedigna del territorio, pueden aproximarse a la historia impugnando narrativas territoriales hegemónicas. Alcanzado este punto, al finalizar el tercer capítulo, se

aspira a cerrar un círculo, según el cual necesariamente debe volverse al capítulo 1, para pensar a los mapas históricos como fuentes primarias para la enseñanza de la historia. En este sentido, la presentación de los contenidos del primer bloque de la tesis promueve una integración entre los campos, del modo que se grafica en la siguiente figura (1). Cada círculo representa un campo específico de investigación y la unión central es el espacio de interacción entre ellos, el cual busca promoverse con esta tesis.

Figura 1. Relaciones entre los distintos campos de investigación abordados en la tesis



Como puede observarse en el gráfico no se pretende reducir un campo de investigación al otro. Por el contrario, se busca mostrar que los problemas y el núcleo conceptual de cada uno de ellos responden a problemas específicos o a solapamientos. Así, es en función del recorte establecido por las preguntas formuladas en esta tesis que se

habilitan las condiciones para suponer la posibilidad de un diálogo genuino entre los distintos campos. La complejidad de la realidad supone que esta sea abordada desde diversas disciplinas, como producto de los problemas que se recortan. En este sentido, en la tesis se plantea una problemática que por su complejidad necesita ser abordada a partir del entrecruzamiento entre las tres tradiciones de investigación presentadas.

Por otra parte, en la segunda sección de la tesis, el bloque empírico, también se presentan tres capítulos. El capítulo 4 versa sobre los resultados obtenidos a partir del análisis de doce libros de texto escolares, seis de educación primaria y seis de educación secundaria, destinados a la enseñanza de la historia en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Específicamente se analizó en cada uno de ellos la estructura de la narrativa cuando se presenta el tema de la *Conquista del desierto*, la presencia o ausencia de mapas acompañando dicho relato, la inclusión de actividades sobre ese tema que tengan en consideración el trabajo con las representaciones cartográficas y la concepción de mapa subyacente a las mismas. El capítulo se estructura en dos partes: en la primera se describe el cuerpo de los manuales estudiados y la metodología empleada para su análisis. Luego, en la segunda parte, se muestran y analizan los resultados obtenidos. Para finalizar, se exponen algunos resultados producto del entrecruzamiento entre los lineamientos presentados en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, sobre el tema de la *Conquista del desierto*, y el contenido presentado en los libros de textos.

Por su parte, en el capítulo 5 se describen los objetivos y las hipótesis que guiaron la investigación realizada con estudiantes universitarios de entre 18 y 30 años. También en este capítulo se presentará el diseño utilizado para la recolección de los datos y se describirá la estructura de las entrevistas administradas. Por último, en el mismo, se detallará el procedimiento utilizado para el análisis de los datos obtenidos.

En el último capítulo de la tesis, el sexto, se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas. El capítulo se estructura en cinco secciones. En la primera se detallan las categorías construidas producto del análisis de los relatos sobre la independencia, se describen las frecuencias, así como también la presencia o ausencia de asociación entre ellas, conforme la aplicación de los estadísticos pertinentes. En la segunda sección, se presentan las categorías construidas producto del análisis de los relatos sobre la *Conquista del desierto* y se realizará con ellas el mismo tratamiento que se llevó a cabo con

las categorías sobre la independencia. La tercera sección, específicamente, se centra en el análisis de las categorías de ambas narrativas que indagaron sobre la dimensión territorial. En la cuarta sección, se realiza el análisis cualitativo de los argumentos brindados por los sujetos cuando se enfrentaron a interrogantes que los invitaban a reflexionar sobre procesos históricos que modificaron significativamente el territorio nacional. Finalmente, en la quinta sección, se analiza el tipo de información que los estudiantes observan cuando se les propone trabajar con mapas históricos.

Es necesario destacar que todo lo anterior se encuentra integrado en función del objetivo principal de la tesis: contribuir a las investigaciones sobre construcción del conocimiento histórico, con el fin de que los resultados obtenidos constituyan un aporte en dos direcciones: 1) comprender cómo los sujetos se aproximan a la lectura de mapas históricos y 2) analizar las características de la narrativa producidas por sujetos sin formación específica en historia, al momento de producir un relato sobre un proceso histórico nacional que implicó sustanciales transformaciones territoriales.

CAPÍTULO 1

Enseñanza de la historia y construcción del conocimiento histórico

El saber histórico procede de la comprensión narrativa sin perder nada de su ambición científica
(Paul Ricoeur, 2004, p. 166).

Había una vez un hombre “allí”. Estaba *allí* y no aquí. Pero él está *aquí* y permanecerá aquí mientras alguno cuente su historia aquí. Es un hombre el que “estaba allí”. Sólo los seres humanos pueden localizarlo “allí”, porque sólo los seres humanos conocen la existencia de un “aquí” y un “allí”. “Aquí” y “allí” son el espacio de los seres humanos. Son espacio humano.
(Agnes Heller, 1997, p. 9)

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia se incrementaron exponencialmente en las últimas tres décadas. Específicamente, en los últimos diez años el crecimiento ha sido tan considerable que uno accede con las palabras “*History Education*”, aproximadamente, a dos mil producciones científicas contenidas solamente en la base de datos *Taylor & Francis* (Epstein y Salinas, 2018). Algunas de las revistas de nivel internacional y con alto índice de impacto, en las cuales pueden encontrarse artículos que abordan discusiones en esta línea de trabajo, son *American Educational Research Journal*, *Cognition and Instruction*, *Journal of Curriculum Studies*, *Teachers College Record and Theory y Research in Social Education*, entre otras. En el ámbito local, *Clio & Asociados* constituye una de las revistas más importantes en este campo. En ella pueden encontrarse investigaciones referidas a estudios sobre diseños curriculares, investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia, formación de docentes y estrategias y prácticas educativas relacionadas con este campo (Finocchio, 2016).

En lo que sigue se analizarán, en primer lugar, un conjunto de investigaciones cuyo eje principal de indagación fue cómo intervenir educativamente para que los estudiantes desarrollen estrategias cognitivas que les permitan comprender el pasado a la manera de un historiador: lo que algunos autores denominaron el *pensamiento histórico* (Wineburg, 2001). En la bibliografía especializada es posible encontrar una marcada distinción entre

los conceptos de *pensamiento histórico* y *habilidades de pensamiento histórico*. Este último hace referencia a enfoques disciplinarios sobre estrategias tales como leer o escribir históricamente. En segundo lugar, se presentará la perspectiva de la conciencia histórica, tal como fuera formulada por Rüsen (2004), y se considerará el impacto que la misma tuviera en distintas investigaciones cuyo objetivo principal fue abordar cuestiones relacionadas con la enseñanza de la historia. Por último, en tercer lugar, se retomarán los aportes de los enfoques socioculturales, los cuales, centrados en el análisis de las narrativas históricas indagaron cómo los sujetos construyen el conocimiento histórico, consumen la historia y comprenden los procesos del pasado (Wertsch, 1998).

1.1 Pensamiento histórico

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es promover el desarrollo del pensamiento histórico (Wineburg, 2001). Este término hace referencia a ciertas estrategias cognitivas que se ponen en juego al momento de comprender los procesos ocurridos en el pasado. Las mismas comprenden: analizar las fuentes primarias, indagar los procesos de continuidad y cambio y analizar las causas y consecuencias, entre otras. En los últimos años, es notorio el auge alcanzado por dicha perspectiva, tanto en el ámbito anglosajón (Lévesque 2008; Seixas 2004; Seixas y Morton, 2013; Wineburg 2001), como en el de habla hispana (Domínguez, 2015; Gómez y Miralles, 2015; Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Las investigaciones en torno al concepto de pensamiento histórico comenzaron a desarrollarse en Inglaterra, en el marco de diversos proyectos curriculares alternativos a la enseñanza tradicional de la historia. Hacia 1970, en las escuelas inglesas se enseñaba historia a través de una serie de métodos centrados en la memorización de datos y/o acontecimientos del pasado. Por esos años, Price (1968) escribió en la revista *History*, el principal órgano de difusión de la asociación del profesorado de historia en Gran Bretaña, que la disciplina corría riesgo de desaparecer como asignatura específica del diseño curricular obligatorio. Para este autor, al igual que para otros miembros de la comunidad educativa británica, la historia como disciplina escolar iba a terminar reducida a estudios de las ciencias sociales y para evitarlo propuso una profunda renovación didáctica para la enseñanza del pasado. En su escrito cuestionó a la metodología de la enseñanza tradicional

y formuló un modelo basado en la construcción de destrezas y conocimientos metodológicos. En otras palabras, presentó, por esos años, una propuesta de transformación radical del trabajo en el aula: su propósito estaba centrado en pasar de la enseñanza memorística de los relatos históricos, basados en hechos, fechas, personajes y reconocimientos de espacios a la comprensión y el conocimiento de la naturaleza epistemológica de la explicación histórica. Ello originó una serie de debates que tuvieron como fin dar impulso a esta propuesta de profunda renovación didáctica para la enseñanza de la historia.

Estos debates, al interior del campo en cuestión, promovieron el desarrollo de múltiples proyectos educativos. Con ellos se buscaba que la enseñanza disciplinar del pasado estuviese centrada en el aprendizaje de los conceptos centrales de la historiografía y la explicación de cómo se construye dicho conocimiento, mediante situaciones que conlleven a la indagación histórica. El primer proyecto implementado desde esta nueva perspectiva fue el denominado *History 13-16* (School Council, 1976), que luego fue rebautizado como *School History Project* (SCHP). Unos años más tarde y debido a su originario impulso inicial, dicho proyecto fue traducido y aplicado en España. Al respecto, Prats (1997) afirmó que la implementación del mismo en las escuelas hispánicas presentó algunas dificultades. Entre ellas, el autor consideró que el proyecto resultó de difícil adaptación a los contextos áulicos españoles y, además, los docentes consideraron que la propuesta les demandaba mucho tiempo de preparación metodológica, lo que muchas veces los llevó a priorizar los contenidos a enseñar por sobre la metodología.

Pese a estas críticas realizadas por algunos docentes españoles, en el ámbito británico el proyecto *History 13-16* fue una investigación pionera en la evaluación de la comprensión de la causalidad histórica. Entre los objetivos iniciales se buscó repensar la enseñanza de la historia en la escuela, no sólo desde los aspectos pedagógicos sino también filosóficos. Así, dicho proyecto implicó una transformación de los programas de estudios, los materiales y las evaluaciones. En este sentido, se centró no sólo en considerar el nivel de desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes sino también las necesidades formativas.

En el marco de la mencionada propuesta educativa pueden encontrarse los aportes de Shemilt (1980), quien evidenciara que los estudiantes, cuando se les pedía que

construyan explicaciones causales de los procesos históricos, presentaban algunas dificultades en relación con el tipo de explicación brindada por un historiador formado. Por ejemplo, mostró cómo los sujetos razonaban acerca de la historia y cuáles eran los argumentos que brindaban sobre los procesos históricos, los cuales se reflejaban en el uso de conceptos metodológicos propios de la disciplina, tales como las explicaciones causales. Al respecto, este autor, expuso la reacción observada en los estudiantes cuando se les presentaba el caso de un individuo al que se le había amputado un dedo por orden de la Reina Isabel I de Inglaterra. Los alumnos mayoritariamente se situaban en el lugar del condenado y no podían entender la reacción de este sujeto, quien después de que le cortaran la falange expresara palabras en favor de la Reina. El ejercicio propuesto por Shemilt (1980) a los estudiantes les planteaba como desafío que puedan comprender y contrastar la reacción y concepción del mundo de un cortesano del siglo XVI con la de ellos, a fines del siglo XX.

Específicamente, en relación con el estudio de la causalidad este autor postuló tres momentos, para explicar las diferencias encontradas en los modos en que los estudiantes construyeron la causalidad histórica. En el primero de estos momentos, mostró que los sujetos establecen una secuencia lineal cronológica entre los acontecimientos. Los estudiantes reconocen los distintos procesos históricos y realizan un ordenamiento temporal de los acontecimientos, pero no se observa en sus producciones la realización de inferencias causales. Es decir, mencionan un hecho, luego otro y así sucesivamente. El segundo momento postulado se caracteriza porque los sujetos consideran la variable causal como una propiedad intrínseca a uno de los acontecimientos atendidos y es a través de ella que establecen la conexión entre dos eventos. Esto es, los estudiantes afirman que un acontecimiento produjo a otro, pero aún no brindan explicaciones multicausales para los procesos históricos. Por último, el tercer momento identificado agrupa a aquellas explicaciones en las que se reconoce que un acontecimiento puede ser producto de la relación entre dos o más eventos. Es decir, se observa la articulación de la coexistencia de múltiples factores causales, en la ocurrencia de los eventos históricos.

Unas décadas más tarde de implementado el ya mencionado proyecto *History 13-16*, también en Inglaterra, se desarrolló el programa *Concepts of History and Teaching Approaches, 7-14* (CHATA). Este último, al igual que su antecesor, contribuyó al

desarrollo de materiales curriculares novedosos para la enseñanza de la historia, basado en la metodología de la investigación histórica. En numerosos trabajos, se mostró cómo, luego de haber trabajado bajo los lineamientos curriculares propuestos, se produjeron cambios significativos en la forma mediante la cual los estudiantes aprendieron sobre la historia, (Ashby y Lee, 1987; Lee, 2011; Shemilt, 1980).

Por otra parte, en ambos proyectos, también se buscó dar respuesta a cómo los estudiantes dotan de significados a las fuentes de la historia y cuáles son las estrategias con las que se aproximan a su lectura. Durante décadas, ambas preguntas, fueron un tema central en la agenda de los investigadores preocupados por la enseñanza de la historia. Tal ha sido la preocupación por comprender cómo los sujetos leen documentos históricos que en esa temática se desarrollaron investigaciones con estudiantes del nivel primario (VanSledright, 2002), de nivel medio (Calder, 2002) y profesores de historia (Wineburg, 2001). En la misma línea se destacan los trabajos de Lee, Dickinson y Ashby (1998) y Lee (2011), estos investigadores examinaron los argumentos brindados por los estudiantes y la manera en que organizaban la evidencia para responder a determinados problemas históricos.

Específicamente, Lee et al. (1998), en función del análisis de los datos, identificaron tres tipos de estrategias empleadas por los estudiantes cuando se les pidió que trabajaran con evidencia histórica. a) En primer lugar, los autores describieron las estrategias de tipo *aditivo*: los estudiantes se enfrentan a las fuentes y las analizan acríticamente, es decir, no ponen en duda el contenido de la misma. Es decir, las relacionan como una sumatoria de factores. b) En segundo lugar, expusieron las estrategias de carácter *narrativo*: los estudiantes brindan respuestas en las que predomina del factor temporal. La evidencia se organiza temporalmente, de forma que lo previo en el tiempo explica a lo que ocurre con posterioridad. c) Por último, se observaron las estrategias *analíticas*: los alumnos, con la evidencia disponible, construyen cadenas causales simples o más estructuradas, organizando las condiciones, motivaciones y hechos entre sí.

Como puede observarse, estos resultados están en sintonía con los obtenidos como producto de la investigación liderada por Shemilt (1980). Los tres tipos de estrategias van desde la visión de las fuentes y los relatos históricos como imágenes y revelaciones fijas del pasado hasta las consideraciones más complejas de las pruebas, donde las explicaciones

históricas son relatos que buscan dar respuesta a las preguntas que los estructuran. En el marco de la presente tesis, es importante recordar y considerar los tipos de estrategias descritas por los autores, con el fin de indagar cuál es el tratamiento dado por los sujetos entrevistados a los mapas históricos con los que trabajaron durante las entrevistas.

Por su parte, también en relación con los tipos de explicaciones que sobre los procesos históricos producen los estudiantes, en el ámbito español, Pozo, Asensio y Carretero (1986) diferenciaron dos grandes grupos: las explicaciones causales y las teleológicas. Las primeras refieren a las circunstancias que operan como antecedentes de un proceso o evento histórico. Según los autores, las explicaciones causales miran al pasado y, muchas veces, se entran en una relación condicional de suficiencia. En el caso de los procesos históricos, en las explicaciones causales se asume los antecedentes se corresponden con una conjunción de factores sociales, políticos, económicos, religiosos, entre otros. Por su parte, las explicaciones teleológicas no indagan en las circunstancias antecedentes de un proceso histórico, más bien refieren a las consecuencias de este. En este sentido, los autores sostienen que a diferencia de las explicaciones causales, las explicaciones inferenciales se entran en una relación condicional necesaria. De esta manera, los hechos históricos no se explican por las causas que los originaron, sino por los motivos de quienes los realizaron. Así, mientras que las explicaciones causales remiten al pasado, las explicaciones teleológicas lo hacen hacia el futuro, como consecuencias de las acciones realizadas por los actores de los procesos históricos. Para el objeto de investigación desarrollado en esta tesis, es importante considerar ambos tipos de explicaciones descritos por los autores, porque brindará herramientas para analizar cómo los sujetos comprenden el desarrollo de los procesos históricos nacionales que implicaron transformaciones territoriales. Es decir, si estos procesos se explican en función de las condiciones sociales, políticas y económicas de la época o si, por el contrario, son explicados como producto de las intenciones de los actores que los realizaron. Asimismo, analizar los datos propios del trabajo con mapas históricos propuesto en esta tesis permitirá indagar si los sujetos entrevistados entienden a las representaciones cartográficas como producto de una época o si las reducen meramente a una cuestión intencional propia de los actores que lo confeccionaron.

Como puede observarse, las investigaciones comentadas hasta el momento se centraron, principalmente, en el análisis de las herramientas cognitivas que los estudiantes emplean cuando analizan fuentes históricas o construyen explicaciones causales. Sin embargo, en los últimos años, algunos autores comenzaron a plantear que cuando las personas leen documentos históricos no siempre lo hacen con el mismo propósito. Algunas veces lo hacen para comprender el pasado y otras para explorar una narrativa histórico-cultural, la cual tiene un significado personal, como puede ser el caso de las narrativas nacionales (Carretero y van Alphen, 2017). Incluso, se ha mostrado que algunas veces trayectorias de vida diferentes llevan a los estudiantes a leer el mismo documento histórico de maneras muy diversas (Zakai, 2018).

En la actualidad, el diseño de estrategias educativas basadas en la metodología historiográfica, es el tema de reflexión de un número significativo de investigaciones desarrolladas en los Estados Unidos y Canadá. Por ejemplo, en Canadá se destacan todas las publicaciones realizadas desde el *Centre for the Study of Historical Consciousness*, dirigido por Peter Seixas, a través de proyectos como *Historical Thinking Project* o *Historical Thinking Assessment* (Lévesque, 2008, 2011; Seixas, 2011; Seixas y Morton, 2013). Los autores sostienen la asunción del pensamiento histórico como un metaconcepto en el cual quedan englobadas todas las habilidades relacionadas con la comprensión del pasado, tanto en base a la interpretación de fuentes como a la construcción de relatos históricos.

Al interior de esta última línea de estudio, Seixas (2011) también parte de cuestionar al modelo de enseñanza clásica de la historia. Modelo en el cual las narrativas sobre la construcción del Estado nacional son la base del currículum de la historia escolar. Para este autor, no sólo es importante que los estudiantes aprendan y conozcan narrativas críticas también, es necesario brindarles a los estudiantes herramientas para que interpreten los hechos históricamente y aprendan a manejar las evidencias.

Seixas y Morton (2013) entienden al pensamiento histórico como el proceso creativo a través del cual los historiadores interpretan las fuentes y generan narrativas sobre el pasado. Para ello, postulan seis conceptos claves a tener cuenta: *usar fuentes primarias, establecer la relevancia histórica, analizar causas y consecuencias, examinar los procesos de cambio y continuidad, tener una perspectiva histórica y comprender la dimensión ética*

de la historia. A continuación, se presentará una breve explicación de cada uno de estos conceptos que componen la propuesta de los autores.

- Usar *fuentes primarias*: en este concepto se parte de la pregunta sobre cómo se conoce el pasado, específicamente, a partir del uso de fuentes primarias. Una afirmación sobre un acontecimiento o proceso histórico requiere que el investigador encuentre, seleccione, ponga en contexto, interprete y corrobore las fuentes que dan sustento a su argumento.
- Establecer la *relevancia histórica*: la pregunta que sustenta este concepto es ¿qué es importante estudiar sobre el pasado? Los historiadores cuando investigan sobre el pasado no estudian todo. Estudian sobre aquellos acontecimientos que consideran relevante conocer. Los procesos y acontecimientos históricos cobran importancia a la luz de una narrativa que los dota de significación en función de los problemas del presente.
- Analizar *causas y consecuencias*: se parte del siguiente interrogante, ¿cuáles fueron las causas de determinado proceso histórico y, a partir de él, qué transformaciones ocurrieron? Sin considerar la causalidad, la historia se convertiría en una lista descriptiva de acontecimientos sucesivos, tal como encadenan los acontecimientos los estudiantes descriptos por Shemilt (1980). Asimismo, los procesos históricos implican transformaciones en las estructuras sobre las que se desarrollan.
- Examinar los procesos de *continuidad y cambio*: ¿cuál ha sido el impacto del proceso histórico ocurrido? es un interrogante relacionado con este concepto que invita a la reflexión sobre el tiempo histórico. No todos los procesos históricos imprimen el mismo ritmo de modificaciones a las estructuras vigentes. Algunos producen modificaciones de modo muy vertiginoso. Algunos procesos comienzan acelerados y luego se van lentificando, algunos procesos consiguen modificar aspectos de las estructuras mientras que otros permanecen sin cambio. Continuidad y cambio son atributos cruciales para los relatos históricos.
- Tener una *perspectiva histórica*: Los procesos históricos no pueden ser entendidos con los significados del presente ¿cómo se puede comprender a las personas del

pasado? Es necesario conocer la multiplicidad de voces del pasado, para comprender cómo se pensaban los problemas en esa época y qué motivó el desarrollo de determinado acontecimiento. Este conocimiento se basa en inferencias que el historiador realiza, a partir del trabajo con las fuentes. Sin embargo, como antes se mencionó, el pasado cobra vigencia en relación a las preguntas que el historiador se hace en el presente y a los problemas de la época. Hay que estar muy advertido de este trabajo para evitar la imposición del presente en el pasado cuando se hace historia.

- Comprender la *dimensión ética* de la historia. Preguntas en relación con este concepto son ¿cómo pueden juzgarse a los actores políticos?, ¿permite el conocimiento del pasado ayudar a orientar las acciones en el presente?, ¿cómo pueden evitarse en el presente los temas que en el pasado han sido controvertidos?

Según la propuesta de Seixas y Morton (2013) es necesario proponer en el aula un trabajo gradual para el desarrollo del pensamiento histórico, en el cual se irá incrementando paulatinamente el grado de complejidad de las actividades que se les presentan a los estudiantes y se evaluarán los progresos. Asimismo, para los autores, si con el trabajo educativo se pretende promover el pensamiento histórico, es necesario fomentar la obtención de evidencias a partir del análisis de las fuentes y las pruebas históricas. Es mediante este trabajo que el estudiante se acercaría al pensamiento histórico, al trabajo metodológico del historiador.

Específicamente, en relación con el trabajo con fuentes históricas, los autores postularon la necesidad de desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan la realización de tres tareas interrelacionadas: 1) la formulación de preguntas de investigación; 2) la búsqueda y el análisis de las fuentes disponibles, para dar respuestas a esas preguntas y, 3) la consideración del contexto de producción de dichas fuentes. Las fuentes a utilizar pueden ser imágenes, relatos, documentos o mapas, entre otros elementos. Sin importar el tipo de fuente, se considera que mediante la realización de las tareas descritas y la guía por parte del docente, el estudiante activamente podrá adquirir los conocimientos necesarios no solamente para realizar inferencias, a partir de las fuentes, sino también para corroborarlas (Seixas y Morton, 2013). En la siguiente tesis, las consideraciones presentadas por Seixas y

Morton (2013) resultaran claves para pensar el trabajo de indagación histórica de los mapas. No se pretenden abarcar, de forma acabada, todos los conceptos desarrollados por los autores, sí se considerará necesario analizar cómo los sujetos se posicionan frente a los mapas históricos en su carácter de fuentes, cuáles son las estrategias que emplean para analizarlos, cómo corroboran la información contenida en ellos y en caso de encontrarse con fuentes que les brindan información contradictoria qué tratamiento dan a los mapas.

Por su parte, en EE.UU, el trabajo de Wineburg (2001) estuvo centrado en una de las principales contribuciones para el desarrollo del programa de investigación del pensamiento histórico. Este autor indagó la alfabetización histórica disciplinar, a partir del análisis de las habilidades de pensamiento histórico, tales como la lectura, la escritura y la argumentación histórica. En relación con la lectura, también puede considerarse el trabajo de Nokes (2017) quien sostiene que enseñar en el aula las estrategias de lecto-escritura que utiliza el historiador, puede resultar beneficioso para el desarrollo del pensamiento histórico del estudiante. En relación con la argumentación histórica, Wineburg, Martin y Montesano (2013) postularon que habría distintos niveles, los cuales se organizan de menor a mayor grado de desarrollo argumentativo:

- El nivel 1 se caracteriza porque los estudiantes analizan las acciones de los actores históricos desde los valores del presente, lo que hace que ignoren las evidencias históricas.
- En el nivel 2 los estudiantes reproducen la información histórica como algo que ya ocurrió, sin ningún tipo de valoración.
- El nivel 3 se correspondería con el manejo debidamente contextualizado de la información histórica, pero desde una mera visión descriptiva.
- Finalmente, en el nivel 4, los sujetos valoran y juzgan históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico, lo que implica reconocerse como actores históricos del presente.

Este último nivel parece ser muy cercano en sus consideraciones a lo planteado por Rüsen (2005) en torno al concepto de *conciencia histórica*, que se desarrollará en el siguiente apartado.

Fuera del campo anglosajón, se destacan varios grupos de investigación consolidados en esta temática. En España, múltiples investigaciones indagaron cómo los estudiantes aprenden a usar las fuentes históricas y retomaron en sus explicaciones consideraciones propias del enfoque del pensamiento histórico. Los principales resultados muestran que, al igual que las investigaciones realizadas en Inglaterra, los estudiantes utilizan las fuentes históricas de un modo descriptivo, sin interrogarlas ((Henríquez, 2009; Santisteban, González y Pagés, 2010). Estos resultados serán considerados en el marco de la presente tesis, ya que surge la pregunta acerca de si los sujetos entrevistados interrogaran a las imágenes cartográficas con las que se les propone trabajar o por el contrario se limitan a describirla.

En el ámbito latinoamericano, los trabajos desarrollados en Chile por Henríquez y Ruiz (2014) se centraron en analizar el uso que hacen los estudiantes de la evidencia histórica, a través del trabajo de escritura de explicaciones históricas. Estos autores diferenciaron tres instancias en el análisis de los escritos de los estudiantes: a) en la primera, las explicaciones se centran primero en los motivos históricos, a partir de las emociones de los personajes y luego, en los personajes o entidades; b) en la segunda, las explicaciones se estructuran en torno a la construcción de cadenas causales, el paso de narrativas temporales a narrativas que jerarquizan y ordenan antecedentes, según su poder desencadenante; y, c) por último, en la tercera instancia, se encuentran aquellos escritos en los que puede observarse una transición desde el uso literal de la información contenida en las fuentes históricas, hasta la reformulación de la evidencia estableciendo vínculos intertextuales.

A pesar de las diferencias, fácilmente identificables, entre las distintas investigaciones comentadas hasta aquí, en todas ellas puede encontrarse un denominador común: entender a la enseñanza de la historia como una actividad basada en el desarrollo de ciertas estrategias de pensamiento, similares a las que emplean los historiadores cuando elaboran y definen problemas, razonamientos y conclusiones propias de la investigación disciplinar. En este sentido, es posible sostener que el conjunto de las mencionadas investigaciones parten del problema sobre cómo promover en el alumnado una serie de instrumentos de análisis que les permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y les permitan construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que puedan

ser capaces de contextualizar o juzgar los hechos históricos, conscientes de la distancia que los separa del presente (Gómez, et al., 2014). Partir de este supuesto, para reflexionar sobre la enseñanza de la historia, difiere sustancialmente del objetivo de transmitir conocimientos con el fin de que los estudiantes acumulen información de hechos, datos, fechas, personajes y/o instituciones, propio de los enfoques clásicos. Así, por ejemplo, desde la perspectiva clásica de la enseñanza de la historia, el foco de la actividad docente estaría puesto en el aspecto cronológico de los acontecimientos, entendidos como una sucesión de eventos. El pasado se transmite como algo acabado e inalterable con el paso del tiempo. Es decir, los acontecimientos ocurrieron de un modo particular y es imposible modificarlos, porque ya han pasado. Algunas críticas realizadas a esta perspectiva estuvieron dirigidas a mostrar que centrar la enseñanza de la historia en una sucesión cronológica de eventos no asegura que los estudiantes comprendan la causalidad histórica, la cual muchas veces está centrada en el concepto de proceso más que en la consideración de la linealidad del tiempo (Gojman y Segal, 1998). Al respecto, las autoras plantearon la necesidad de presentarles a los estudiantes temas históricos acotados en tiempo y espacio, lo cual les permitiría comprender mejor las dinámicas sociales del momento que se está estudiando.

Por su parte, desde el enfoque del pensamiento histórico, el pasado no sería algo acabado e inalterable. Por el contrario, se pretende que los estudiantes comprendan la dimensión temporal, en relación con las categorías de cambio y continuidad de los fenómenos sociales y las fuentes históricas. Lo que habilitaría las condiciones para plantear en el aula preguntas tales como ¿cuáles fueron las causas y las consecuencias de determinado acontecimiento histórico?, ¿cómo lo sabemos?, ¿podía haber sido de otra manera? De este modo, se torna tan importante la explicación del hecho histórico, como el posicionamiento que se adopte para su interpretación. Esto centra a la enseñanza de la historia en el reconocimiento y aceptación por la pluralidad y, al mismo tiempo, al igual que lo hace el historiador, compromete al estudiante a tomar posiciones fundadas sobre los procesos históricos.

Es en este sentido, que los autores diferencian dos tipos de contenidos o conocimientos escolares propios de la enseñanza escolar de la historia (Domínguez, 2015). Por un lado, los *contenidos sustantivos* o de *primer orden*, son los contenidos acerca de lo que se conoce sobre el pasado en forma de datos, fechas, personajes, conceptos y

acontecimientos. Por otro lado, los *contenidos estratégicos* o de *segundo orden*, son las destrezas y categorías vinculadas a las habilidades del historiador, lo que puede considerarse metodológico, en torno a cómo se representa y construye el pasado. Cabe destacar que los autores que postulan una enseñanza de la historia centrada en el pensamiento histórico, no proponen que los contenidos de primer orden dejen de ser enseñados, lo que buscan es favorecer el análisis metodológico de los mismos, a través de actividades que promuevan la enseñanza y el desarrollo de los contenidos de segundo orden.

A partir de la distinción establecida entre conceptos de primer y segundo orden, puede aducirse que aprender a pensar históricamente no sería compatible con un enfoque que promueva únicamente la memorización y repetición de conocimientos académicos o narrativas del pasado. Enseñar historia mediante la memorización y la repetición de conocimientos equivaldría a suponer a esta disciplina como la mera recopilación de acontecimientos del pasado y la simple construcción narrativa del mismo. Por el contrario, el conocimiento histórico debería suponer también representar y significar el pasado, construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Lo que equivale a desarrollar un *pensamiento histórico*: un conocimiento que no es intuitivo ni natural, sino que requiere un proceso formativo gradual de instrucción. En síntesis, los contenidos de primer orden permiten responder a interrogantes del pasado a través de las preguntas qué, quién, cuándo y dónde, mientras que los contenidos denominados como metahistóricos o de segundo orden hacen referencia al desarrollo de ciertas estrategias que le permiten a los sujetos acercarse al conocimiento del pasado con instrumentos de análisis historiográfico. En otras palabras, los contenidos metahistóricos o de segundo orden, se definen por la implementación, por parte del sujeto, de cierta metodología, que le permita abordar los procesos del pasado a la manera de un historiador y entenderlos de forma más compleja (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2014; VanSledright & Limón, 2006).

Los conceptos de segundo orden, para Saiz Serrano (2015) podrían ser considerados en función de cuatro ámbitos diversos. En primer lugar, *el planteamiento de problemas históricos*, o la problematización del pasado. En este punto las intervenciones en el aula se centran en el planteo de problemas históricos, para ello es necesario considerar que el

pasado no es algo transparente, estático y predefinido, sino que, por el contrario, se construye continuamente en función de los interrogantes que guían a la investigación. En otras palabras, supone que los temas del pasado que se van a investigar sean *relevantes*. En segundo lugar, *el análisis y construcción de pruebas a partir de fuentes históricas*: esto es, el examen crítico de los datos que se encuentran del pasado. No se refiere a describir las fuentes, implica ir más allá y leerlas en clave disciplinar o histórica, con el fin de trascender la mera comprensión literal. Es decir, las fuentes históricas deben ser interpretadas como *pruebas* de las hipótesis de trabajo. En tercer lugar, *el desarrollo de una conciencia histórica*, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente, lo que supone estrategias que permiten relacionar diacrónicamente pasado y presente utilizando esta forma de pensar como *orientación moral* y crítica en la vida diaria. Finalmente, en cuarto lugar, *la construcción o representación narrativa del pasado histórico*, como capacidad para comunicar, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado, construidas de forma racional utilizando *relaciones causales* basadas en pruebas históricas. Los conceptos de *cambio y continuidad* permiten representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales.

Por su parte, en relación con las estrategias empleadas por los docentes en el aula Monteagudo Fernández y López Facal (2018) analizaron la modalidad de evaluación empleada por los docentes españoles de distintas comunidades. Como es sabido, la forma de evaluación es un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, muchas veces, los exámenes reflejan la modalidad de trabajo en clases (Perrenoud, 2008). Desafortunadamente, no se cuenta con trabajos de este tenor producidos en Argentina sin embargo, y teniendo los reparos contextuales del caso, los resultados obtenidos por la investigación de Monteagudo Fernández y López Facal (2018) pueden ser un buen indicador. Los autores hallaron que a pesar de imperar, en los documentos oficiales destinados a la enseñanza escolar de la historia, una perspectiva más cercana a los lineamientos de la perspectiva del pensamiento histórico, en las aulas la enseñanza de la historia parece seguir anclada en la transmisión y evaluación de contenidos nacionales de primer orden. Esto se refleja en los contenidos de las evaluaciones analizadas, en las cuales se tienden a reproducir las dinámicas tradicionales de enseñanza, asociadas a la evaluación

memorística de contenidos relacionados con datos. Aunque, como bien muestran los autores, habría algunas excepciones. Por ejemplo, mostraron que en los exámenes que se toman en la región de Galicia predomina una modalidad de evaluación en la cual se les pide a los estudiantes que trabajen con fuentes históricas y las conviertan en pruebas que les permitan construir su propia narrativa. En esta línea, si bien en la presente tesis no se indagaron específicamente evaluaciones escolares propias de la materia historia, se analizaron las actividades que se presentan en los libros de texto cuando se hace referencia al proceso de la *Conquista del desierto*. Los resultados que se exponen en el capítulo 4 muestran que el tipo de actividades predominante está en sintonía con los contenidos mayoritarios presentes en las evaluaciones analizadas por Monteagudo Fernández y López Facal (2018).

Desde otra perspectiva, en los últimos años, Barton y Levstik (2004) consideran que la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar no sólo implican el desarrollo de las estrategias de análisis empleadas por los historiadores. Para estos autores, la activación de diferentes instancias o usos de la historia por parte de los estudiantes coexisten entre sí muchas veces de forma conflictiva. Entre ellas puede mencionarse, por un lado, la instancia disciplinar-racional, la cual ha sido considerada mayoritariamente por las investigaciones desarrolladas en el marco del pensamiento histórico y; por otro lado, una instancia más memorística, del recuerdo de personajes, eventos y fechas. Una tercer instancia descrita por estos investigadores es la enseñanza nacionalista de la historia que contribuye a la conformación de identidades nacionales y vínculos de comunidad (nacional, de género, de filiación política, étnico, entre otros). Así, lo que para algunos grupos centrados en el marco del pensamiento histórico no ha sido considerado como objeto de investigación o puede ser considerado erróneo, para otros grupos que analizan el rol de las narrativas como artefactos culturales que mediatizan las relaciones que los sujetos establecen con el pasado, merecería ser considerado e investigado porque derivarían, precisamente, de esos otros usos o discursos escolares sobre el pasado.

Como puede observarse, al interior de la perspectiva del pensamiento histórico son numerosas las producciones teóricas y prácticas que se han alcanzado. Incluso, pueden observarse en los últimos años algunos trabajos que intentan compatibilizar esta perspectiva con otros marcos de indagación propios de la enseñanza de la historia (Barton y Levstik,

2004; Carretero, van Alphen y Parellada, 2018; Seixas, 2018). En otras palabras, la complejidad del fenómeno de la comprensión del conocimiento histórico promovió el diálogo interdisciplinario no sólo entre la enseñanza de la historia y la historia como disciplina, sino también con otras disciplinas como la antropología y la psicología. Específicamente, en relación con el diálogo entre historia y psicología los postulados centrales de este enfoque han comenzado a relacionarse con aportes de la perspectiva socio-cultural (Carretero et al., 2018).

A modo de síntesis de este apartado, es necesario vincular los antecedentes comentados con los objetivos de la tesis. En el presente trabajo, se asumirán varias consideraciones del paradigma del pensamiento histórico. En primer lugar, como se mencionara anteriormente, investigaciones previas identificaron tres tipos de estrategias empleadas por los sujetos al momento de aproximarse a las fuentes históricas (Lee et al., 1998). En este contexto surge la pregunta sobre cuáles son las estrategias empleadas por los sujetos entrevistados, en el marco de la presente tesis, cuando se les presentan diversos mapas históricos que muestran cómo la representación cartográfica del territorio nacional se ha ido modificando. En segundo lugar, los tipos de explicaciones descriptos por Pozo et al. (1986) permitirán comprender cómo la mayoría de los sujetos entrevistados comprenden los cambios ocurridos en el territorio nacional y los procesos históricos que los produjeron. En tercer lugar, como puede observarse, si bien el trabajo con fuentes primarias es una de las principales directrices para la enseñanza de la historia y se han desarrollado investigaciones en esta línea, no se ha investigado en profundidad al mapa histórico como una fuente para la enseñanza de la historia (Parellada, 2017). Sobre este punto se versará a continuación.

1.1.1 El mapa histórico como instrumento para la construcción del conocimiento histórico

Como proponen las investigaciones comentadas hasta el momento, las explicaciones históricas y el trabajo en el aula deberían estar acompañados por múltiples recursos que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico. Entre los mismos, puede suponerse que los mapas históricos son instrumentos esenciales para brindar a los estudiantes una aproximación más clara sobre los temas a enseñar en las aulas.

Los procesos históricos implican acciones humanas, las cuáles se desarrollan en espacios concretos. Tal como sugiere la cita de Heller (1997), que sirve de encabezado a este capítulo, puede suponerse que no hay actividad humana sin espacio, ni espacio sin humanos. A lo largo de los años, los humanos con sus acciones incidieron fuertemente en la configuración del espacio, transformándolo en función de sus necesidades. A su vez, la configuración del espacio también condicionó el curso de las acciones de las personas. Sin embargo, las restricciones espaciales no siempre son determinantes, los hombres se las ingeniaron para desarrollar un sinnúmero de instrumentos o artefactos que les permitieron y permiten sortear tales condicionamientos. Por ejemplo, se han fabricado barcos o puentes para poder cruzar mares o ríos. Así, para comprender los procesos sociales e históricos es necesario, muchas veces, comprender las relaciones que las personas establecieron con el espacio.

Los mapas son una herramienta mediante la cual los humanos transmiten información espacial y, en muchos casos, se constituye en la única. Por ejemplo, puede comprobarse que es casi imposible transmitir información acerca de la forma geográfica del continente americano o el contorno del territorio de la Argentina, a partir de una descripción narrativa o mediante una explicación textual. En este sentido, es posible afirmar que los mapas son un tipo de representación analógica y una fuente de información que permite hacer inteligible al espacio.

Por otra parte, los mapas no son instrumentos de uso exclusivo en el ámbito geográfico. Otras ciencias humanas también recurren a ellos para comunicar sus conocimientos, quizás esto también se deba a la estrecha relación que se establece entre el hombre y el espacio. Específicamente, en el caso de la historia el uso de los mapas es muy importante, ya que se constituyen en instrumentos indispensables para comunicar configuraciones espaciales del pasado y permiten que los sujetos puedan situar los hechos históricos en el espacio donde ocurrieron. Delgado López (2002) consideró que los mapas son un importante recurso para el docente que pretende enseñar historia. Según este autor, la explicación histórica necesita de recursos como los mapas, para que al estudiante le sean más claros los contenidos que está aprendiendo. Asimismo, considera que el mapa histórico, independientemente del tipo de escala utilizada, le permite al estudiante no sólo localizar espacialmente el hecho histórico, sino, también, visualizar los contornos de un

territorio. A pesar de tal defensa por la relevancia de los mapas como recurso para la enseñanza, es pertinente realizar sobre dicha afirmación dos agregados claves. En primer lugar, es necesario que los estudiantes reflexionen sobre los contornos territoriales que muestra el mapa porque en él se pueden estar reproduciendo siluetas territoriales que refuerzan representaciones esencialistas y ahistórica de la nación. En segundo lugar, es conveniente analizar con los estudiantes la escala representada en el mapa y, de ser posible, presentarles otros tipos de escalas, con el fin de mostrarles que no hay una única forma correcta de representar el espacio.

Los eventos históricos ocurrieron en un espacio particular, por lo tanto, si se pretende que los estudiantes comprendan los procesos del pasado, a la manera de un historiador, no sólo es necesario que sepan *qué* pasó sino también *dónde* pasó. La respuesta a esta última pregunta implica siempre un territorio específico, el cual muchas veces es un espacio disputado, cargado de significación, que se ha ido organizando en el curso del tiempo (Billig, 1995). Por ejemplo, el pasado 1 de octubre de 2018, la Corte Internacional de la Haya falló en una demanda interpuesta por Bolivia, mediante la cual le reclamaba a Chile la obligación de negociar una salida soberana al Océano Pacífico. Si se pretende comprender este reclamo, es necesario remontarse 135 años atrás cuando Bolivia perdió su acceso al mar en la denominada Guerra del Salitre (1879-1884). En este sentido, es necesario contar con mapas que muestren no sólo el espacio territorial en disputa, sino también cómo los límites de ambos países se vieron modificados luego de la contienda bélica. Sin más, entre los alegatos presentados tanto por el gobierno boliviano como por el chileno ante la Corte de Justicia de la Haya, se encontraban numerosos mapas históricos⁶. En otras palabras, puede afirmarse que sin mapas históricos no podría ser posible explicar este proceso del pasado, ni comprender los reclamos del presente. Los mapas permiten visualizar cuál fue el territorio comprometido durante la Guerra del Salitre, cuál fue el espacio anexado por Chile, luego del conflicto bélico y cuál es el espacio reclamado por Bolivia en la actualidad. Además de estas consideraciones, es necesario destacar que el valor de esos mapas no radica en ellos mismos sino en la relación que se establece entre

⁶ Recuperado de <https://www.24horas.cl/juicioenlahaya/el-mapa-con-que-chile-mostro-en-la-haya-las-fronteras-que-le-separan-de-bolivia-desde-1904-2671865>

ellos y otros documentos, como por ejemplo el Tratado de Paz firmado por ambos países con el cual se puso fin a la guerra o documentos legales previos, en los cuales se reconocía el ejercicio de soberanía de un Estado sobre ese territorio.

Otra de las funciones que cumplen los mapas históricos es la de legitimar a los relatos sobre el pasado. Al respecto, Arias (2009) analizó cómo los historiadores complementan sus relatos históricos con mapas, los cuales sirven como instrumentos retóricos que refuerzan la “veracidad” del contenido del texto. Para este autor, al interior de la historiografía, muchas veces se reconoció cómo los historiadores producen relatos con el fin de persuadir o promover determinadas visiones de la historia y legitimar ciertas acciones. Sin embargo, aún no se ha estudiado suficientemente el papel que desempeñaron las imágenes y los mapas, en tanto instrumentos de constitución del territorio, como elemento central para que esos relatos sean creídos y puedan consolidarse los Estados nacionales. Incluso, este autor afirmó que la cartografía clásica, al promover una forma de representación del territorio y poder visualizar de modo concreto cuál es el espacio de disputa entre los poderes políticos, le proveyó a la historia el conocimiento específico y necesario para su desarrollo.

Por su parte, el historiador británico Jeremy Black (1997) argumentó que los mapas históricos brindan imágenes que se basan en situaciones acontecidas en el pasado y aportan información sobre cómo se modifican las configuraciones espaciales a lo largo del tiempo, sean estas políticas, demográficas, culturales y/o estatales, entre muchas otras. El autor dirigió su crítica a diversos historiadores por la supuesta falta de interés demostrada hacia los mapas históricos como objeto de indagación disciplinar. Para Black, cualquier atlas (y a los fines de esta tesis podríamos decir cualquier libro de texto o manual escolar) que contenga o reproduzca mapas históricos debería brindarle al lector información para que pueda comprender el pasado. En la actualidad, puede argumentarse que la crítica realizada por este historiador a sus colegas aplica también al ámbito escolar, debido a la falta de consideración de los docentes para con los mapas históricos (Carretero, 2018; López Facal, 2000; Parellada, 2017).

Si se los analiza bajo la óptica de los desarrollos comentados en el apartado anterior, los mapas históricos pueden ser entendidos como representaciones gráficas de los procesos de continuidad y cambio territorial ocurridos a partir de las acciones de los hombres. En

este sentido, a los fines de los objetivos perseguidos en esta tesis, adquiere un valor único indagar sus características para comprender cómo los sujetos construyen el conocimiento histórico referido al territorio nacional. Incluso, pueden proponerse ciertas orientaciones para su incorporación en el aula, a los fines de enseñar historia. Incluir el trabajo con mapas históricos, al momento de enseñar temas relacionados con las transformaciones espaciales, podría favorecerle a los estudiantes la adquisición de: a) una representación espacial del lugar en el cual se desarrollaron los eventos o procesos que se están enseñando, b) información acerca de cómo se han ido transformando los límites de una unidad territorial en el tiempo, c) información sobre los cambios acontecidos en el espacio producto de los desplazamientos poblacionales; d) datos sobre la relación entre las características geográficas de un lugar y el curso de los acontecimientos históricos; e) información acerca de cómo en determinado tiempo y lugar se concebía al territorio, a partir de los elementos graficados; o, f) estrategias que les permitan analizarlos como fuentes primarias, que favorezcan el desarrollo del pensamiento históricos, entre otros usos posibles. Como puede observarse, no todas las funciones mencionadas responden al mismo nivel de análisis de los mapas, ni al mismo tipo de información. Cada una de ellas responde a un tipo de contenido específico, sobre el cual pueden utilizarse los mapas. Además, puede argumentarse que por sus características, por ejemplo, ciertos tipos de representaciones y técnicas cartográficas, empleadas con el fin de ilustrar información relacionada con los contornos territoriales, no resultarían ser las más adecuadas para graficar el desplazamiento de una comunidad en el espacio.

Antes de continuar es preciso dar respuesta a un interrogante: ¿qué se entiende específicamente, en esta investigación, por mapa histórico? A los fines de esta tesis el concepto de *mapa histórico* quedará reservado a aquellas representaciones cartográficas que se producen o reproducen con el objetivo de presentar situaciones del pasado, ya sean de carácter político, económico, cultural o de dimensiones territoriales. Asimismo, los mapas históricos son entendidos como un tipo específico de mapas. En tal sentido, cuando en la tesis se haga referencia a las características y funciones de los mapas (específicamente en el capítulo 3), salvo expresa mención, se está haciendo referencia al conjunto de representaciones cartográficas entre las que no sólo se encuentran los mapas históricos,

también, se incluyen otros tipos de mapas como los poblacionales, económicos, políticos, entre otros.

Por su parte, autores como Crespo y Wyttenbach (2011) establecieron una distinción entre los conceptos de mapa antiguo y mapa histórico. Por un lado, refieren con la acepción mapa antiguo a cualquier representación cartográfica que en la actualidad ya no sirva a los fines para los cuales fue producida, y en este sentido, su interés actual puede residir en el valor artístico o histórico que la obra posee. Por otro lado, los autores reservan el término de mapa histórico a las representaciones espaciales cuya función es representar las características o los fenómenos que existen o se cree que han existido en el pasado. Asimismo, los autores sostienen que tal distinción muchas veces no es excluyente y que puede resultar controvertida. En este sentido, un mismo mapa puede ser antiguo e histórico, en función de los significados que circulen en torno a él. Así, puede haber mapas que en la actualidad ya no sirvan a los propósitos para los que fueron creados y, por ello, no circulen masivamente en la sociedad. Sin embargo, esos mapas contienen referencias acerca de cómo han sido o se pretendía que fueran los límites del territorio que representan o cómo la sociedad que lo produjo concebía al espacio. En otras palabras, para los autores, los significados que se le otorgan a una reproducción cartográfica, su valor de antiguo o histórico, dependen en buena medida de los contextos sociales y culturales en los que dichas representaciones cartográficas circulan.

En el ámbito de la cartografía, los mapas históricos son considerados como un tipo particular de mapas temáticos que deben ser diferenciados de las representaciones topográficas. Carla Lois (2014) sostiene que una característica distintiva de los mapas temáticos es que éstos son instrumentos cuya función principal radica en la presentación de información acotada a uno o varios temas. Para la autora, la diferencia más importante entre un mapa temático y un mapa topográfico radica en las técnicas que se emplean para la confección de los mismos. Mientras que los mapas topográficos se realizan a partir de la utilización de determinado material, a través del cual se obtienen datos sobre las características del terreno. Los mapas históricos son confeccionados a partir de un conjunto de datos graficados sobre un mapa-base simplificado. De este modo, la confección de mapas temáticos ya no es una tarea que se limite exclusivamente al cartógrafo y puede ser

realizada por un diseñador u otros profesionales, esto es lo que ocurre muchas veces en la confección de los libros de texto escolares.

La mayoría de los mapas históricos que circulan en el ámbito escolar lo hacen a través de los libros de texto⁷. Si se retoma la propuesta de Lois (2014) puede suponerse que los mapas históricos presentes en los libros de texto o reproducidos en los atlas, son imágenes producidas en el presente con la intención de graficar cómo era el territorio o la unidad histórica mencionada en el contenido del relato. En otras palabras, muchas de las representaciones cartográficas que acompañan a los relatos históricos que se enseñan en los libros de texto no serían imágenes producidas en la época que ocurrieron los eventos descritos. Más bien son imágenes producidas con posterioridad, cuya función principal es servir de soporte y legitimar a los relatos que se transmiten. Hernández Cardona (2002) postula que los mapas que circulan mayoritariamente en los libros de texto son producto de una “cartografía intencional” (p. 89), la cual elabora a los mapas con su propia lógica y convencionalidad, con el propósito de comunicar diferentes situaciones históricas. López Facal sostiene que son estos mapas son los que desde fines del siglo XIX predominan en la enseñanza de la historia. En relación con este último punto, puede referenciarse el trabajo de Kamusella (2010) quien analizó cómo a fines del siglo XIX el territorio del Estado nación se convirtió en un elemento central en los contenidos de los atlas históricos, diseñados para la enseñanza escolar, cuestión novedosa hasta esos años. Al respecto, podría aventurarse que todas aquellas representaciones cartográficas que no se correspondan con la versión territorial transmitida en el relato son marginadas de los atlas y los libros de textos escolares.

Sin embargo, esas representaciones cartográficas desplazadas del espacio escolar brindan información privilegiada sobre una época. Esos mapas son fuentes primarias que reflejan las características de cómo una sociedad (o un sector de ella) pensaba al espacio en un tiempo determinado y, por lo tanto, pueden ser leídos, analizados e interpretados como tales. Este último planteo no está expresado en detrimento de los mapas elaborados por la cartografía intencional, los cuales son producidos para transmitir determinados saberes, por

⁷ Más adelante en esta tesis se explicitará cuál es el proceso de producción de los libros de texto y cómo muchas veces los mapas históricos que se reproducen en ellos no han sido diseñados por el académico responsable del libro.

el contrario, permiten considerar que hay otro tipo de mapas que constituyen una fuente de información primaria sobre un determinado período de tiempo. Muchas veces, las técnicas empleadas para la confección de los mismos, las tecnologías que se utilizaron para producirlos y el entorno social en el que se realizaron quedan por fuera de los conocimientos de los estudiantes y de la información a la que estos acceden a través de las explicaciones del docente o de los libros de texto.

Reparar en este tipo de información es esencial para la enseñanza de la historia. El fin no es que el estudiante la reproduzca memorísticamente por el contrario, lo que debería buscarse es que le aplique las estrategias propias del pensamiento histórico. Específicamente, en relación con el conocimiento geográfico y los desarrollos propuestos por las investigaciones del pensamiento histórico, Bahbahani y Case (2008) sostienen que las dimensiones que plantean los teóricos del pensamiento histórico (Seixas y Peck, 2004), pueden ser herramientas útiles para promover en los estudiantes estrategias de “pensamiento geográfico” (Bahbahani y Case, 2008, p. 110). Estos autores, además, advierten sobre la importancia de los mapas en el aprendizaje de la historia en correspondencia con su escasa presencia en la enseñanza de la misma. Según ellos, esta ausencia puede deberse a que la producción de mapas es un proceso arduo y costoso ya que entienden que para la realización de los mismos se necesita no sólo del cartógrafo sino también de los datos a graficar, los cuales no siempre están disponibles.

Otras investigaciones, interesadas en la enseñanza de la historia, mostraron cuáles son las estrategias que emplean los estudiantes cuando trabajan con imágenes, específicamente cuadros o fotografías (Carretero y González, 2004; Seixas y Morton, 2013). Al respecto, Seixas y Morton (2013) sostienen que la actitud de los estudiantes frente a los discursos o relatos históricos es muy diferente a la que adoptan frente a las fotografías históricas. Cuando se encuentran frente a estas últimas, los estudiantes las consideran como fuentes confiables que no pueden ser criticadas; es tal el valor de verdad que le atribuyen a las imágenes históricas que no se permiten cuestionarlas. Para los autores, esta actitud de los estudiantes frente a las imágenes se encuentra reforzada por el uso que se hace en los libros de texto de las mismas, donde se las presenta como ilustraciones del relato y no como fuentes históricas que pueden ser interpretadas. Específicamente, esta hipótesis planteada por Seixas y Morton (2013) será retomada en el

capítulo 4 de la presente tesis, allí se presentarán datos del análisis realizado a doce libros de texto utilizados para la enseñanza de la historia en distintos niveles educativos. En los resultados puede observarse que en la mayoría de los manuales estudiados se presenta a los mapas y no se habilitan las condiciones para que los estudiantes puedan cuestionarlos. Son objetos que están para ser mirados pero no interrogados.

Como anteriormente se mencionara, los mapas producidos en el pasado son fuentes de la historia y las representaciones cartográficas temáticas que se reproducen mayoritariamente en los libros de texto tienen por objetivo mostrar una situación o acontecimiento del pasado. Sin embargo, en ambos casos es necesario tener presentes ciertos reparos al momento de trabajar con ellos en el aula. Por una parte, estos últimos presentan algunos problemas: suelen ser mayoritariamente confeccionados en tintas planas, dando una sensación de unidad territorial, lo cual dificulta la posibilidad de establecer relaciones entre la topografía del lugar y las situaciones históricas; la utilización de tintas planas también dificulta la fácil identificación de la dinámica de los cambios territoriales que suelen ocurrir luego de algunos procesos históricos; asimismo, se confeccionan sobre la base de un mapa-base del territorio actual y se confunde el carácter dinámico de los límites. Por otra parte, el uso de los mapas confeccionados en el pasado no puede ser presentado a los estudiantes por sí sólo, sino que tiene que ser puesto en relación con otros mapas de la época, en función de un contenido histórico particular. Por ejemplo, si se pretende enseñar a los estudiantes sobre las comunidades indígenas que habitaban la Patagonia y sus asentamientos en el territorio, no puede utilizarse únicamente un mapa confeccionado por las autoridades del Estado nacional. Este mapa brinda información sobre la época pero fue producido por una sociedad particular, al respecto quizás sea necesario combinar esa imagen con representaciones espaciales producidas por los indígenas y ver qué diferencias y similitudes se encuentran; qué espacios son representados y omitidos en ambos mapas y formularse preguntas tales como por qué esos espacios no han sido graficados.

En esta línea, pueden retomarse las sugerencias de Bolick (2006) quien sostiene que el trabajo en el aula con mapas históricos implica que los estudiantes los analicen no sólo con el fin de examinar el espacio que el mapa muestra sino también, algo que muchas veces parece olvidado en el trabajo en el aula o en las actividades que se reflejan en los manuales, de indagar críticamente lo que muestran las representaciones cartográficas y los cambios en

las delimitaciones del territorio ocurridas con el tiempo. Asimismo, Seixas y Morton (2013) sugieren que hay que enseñarles a los estudiantes a observar a las imágenes y es necesario brindarles el tiempo necesario para mirarlas. En este sentido proponen un conjunto de preguntas que se pueden presentar de modo introductorio para el trabajo con distintos tipo de fuentes históricas, sean imágenes o documentos. Para estos autores, es necesario que los estudiantes al enfrentarse a una imagen la interroguen inicialmente con las siguientes preguntas: ¿quién es el autor del mapa?, ¿en qué año fue creado?, ¿dónde fue creado?, ¿qué tipo de fuente es? Lamentablemente, en la actualidad no se cuenta con trabajos sistemáticos que permitan conocer cómo los sujetos aprenden a pensar históricamente a partir del trabajo con mapas históricos (Cinnamon, 2015).

A modo de síntesis, en este apartado se mencionaron algunos autores que destacaron la importancia de los mapas para la construcción del conocimiento histórico. Sin embargo, a pesar de tal consideración, se mostró la crítica realizada a algunas investigaciones historiográficas, las cuales parecen haber olvidado a los mapas históricos como objetos de indagación (Aries, 2009; Black, 1997). Luego, se destacó el papel de los libros de texto como instrumentos principales en el proceso de circulación de los mapas históricos en el espacio escolar. Asimismo, se especificaron las características de tales mapas y las técnicas específicas empleadas para su confección. Otro eje central de este apartado fue mostrar los principales resultados encontrados por investigaciones previas, en los que se analizó la actitud de los estudiantes frente a las imágenes históricas y cómo estos las entienden. Todos estos elementos contribuyen a la tesis porque aportan datos sobre el tipo de trabajo propuesto con mapas históricos en el ámbito escolar. Por ello, se ha presentado una definición de mapa histórico que permite entenderlo como un instrumento esencial para el desarrollo de la comprensión de los procesos históricos y se los consideró como fuentes primarias que le permiten a los sujetos construir conocimiento sobre el pasado. Entenderlos como fuentes históricas, implica habilitar las condiciones para promover el trabajo de comparación de distintos mapas o de la información contenida en un mapa con otras fuentes porque favorece el análisis crítico del contenido de los mismos. Al respecto, promover el trabajo comparativo favorecería en los estudiantes el desarrollo de una construcción compleja de los conceptos que se pretenden enseñar (Gojman y Segal, 1998). Por ejemplo, los estudiantes complejizarían sus consideraciones sobre qué es un

mapa, si se les presentaran diversos mapas que muestren al mismo espacio representado de diferentes maneras y se promoviera el trabajo activo con ellos. Para ellos es necesario promover que los estudiantes realicen preguntas que les permitan indagar a las imágenes cartográficas y no obturar el conocimiento. Esto se pretendió alcanzar durante la realización de las entrevistas administradas. Asimismo, al comparar la información contenida en un mapa con otra fuente de información, se habilitan las condiciones para que el estudiante pueda superar una concepción del mapa histórico como un reflejo de la realidad en el pasado (Arias, 2009) e identifique diferentes maneras de representar el territorio, en distintas épocas y sociedades. En este sentido, cobran valor algunas de las preguntas realizadas durante las entrevistas, en las cuales se buscó habilitar las condiciones para que los estudiantes se enfrenten con desafíos que les permitirá deconstruir la imagen del mapa y problematizar sobre la naturaleza política del proceso de producción de los mismos (Harley, 2005). Por último, si el conocimiento histórico (y ahora podría agregarse espacial) no es independiente de las ideologías y de los valores de los sujetos que las producen y reproducen, la reflexión sobre la presencia de estos valores e ideologías en el presente y en el pasado puede dar lugar al desarrollo del pensamiento crítico.

1.2 El desarrollo de la Conciencia Histórica

La perspectiva clásica sobre el pensamiento histórico, tal como fuera definido por la escuela inglesa, hace referencia a una forma disciplinar de conocimiento en relación con un modelo de cognición centrado en la comprensión de los conceptos de segundo orden. Por su parte, la tradición alemana se ha enfocado en analizar el desarrollo de ciertas estrategias más integrales de aproximación al pasado, en relación con el presente y orientadas hacia el futuro. En este proceso, asume un papel primordial la historización del paso del tiempo. El tiempo debe convertirse en Historia, en la experiencia vital del sujeto. El tiempo es un factor relevante en el proceso de construcción de los relatos que involucran al sujeto como parte de un grupo y para ello es necesario historiarlo (Rüsen, 2005).

Estas consideraciones llevan a recuperar el concepto de conciencia histórica, el cual fuera desarrollado mayoritariamente en el marco de la filosofía y la historiografía alemana. En la actualidad, dicho concepto no tiene una definición unívoca e incluso diversos autores discuten sobre él. Sin embargo, como se tratará de mostrar en este apartado, se encuentra

bastante generalizado, a nivel internacional, en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia y la formación de profesores.

Específicamente, en relación con la pregunta acerca de qué se entiende por conciencia histórica, podría decirse que en la actualidad existen dos grandes perspectivas que permiten definirla y estudiarla. Por un lado, están los desarrollos de Gadamer (1993) y Ariès (1988) quienes la entienden como la capacidad cognitiva que le permite a los sujetos actuar de modo consciente sobre las condiciones históricas de los acontecimientos, tomando en cuenta la relatividad de todos los discursos y opiniones. Por otro lado, algunos autores entienden a la conciencia histórica como un conjunto de procesos mentales típicos del pensamiento humano. En esta perspectiva, la conciencia histórica es necesaria para la vida cotidiana, independientemente del contexto en el que la existencia del sujeto se inserta. Entre los autores más representativos de esta segunda perspectiva pueden encontrarse los trabajos de Heller (1997) y Rüsen (1992, 2004).

El filósofo alemán Jörn Rüsen define a la conciencia histórica como un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que las personas utilizan para construir recuerdos sobre el pasado. Este tipo de recuerdos surgirían del encuentro entre un tipo de pensamiento con el que se abordan los acontecimientos históricos en la vida cotidiana y un tipo de pensamiento histórico más cercano al historiográfico. La propuesta de Rüsen pretende indagar no sólo en el contenido de lo que los sujetos piensan en clave histórica sino también, las formas en que adquieren el recuerdo en una sociedad determinada. Al indagar en las formas del recuerdo en una sociedad, se permite considerar el sistema de valores, las creencias, los posicionamientos políticos y los significados compartidos socialmente que dan sentido a los contenidos históricos. Para Rüsen (1992), los contenidos históricos no pueden ser considerados como elementos aislados de los significados utilizados como referencia para la vida diaria. Así, la interiorización de ciertas experiencias sobre el pasado facilita la comprensión del individuo no sólo como un producto histórico sino también como productor y consumidor de relatos. En palabras de Marc Ferro (1990) podría decirse que a través de la conciencia histórica se desarrolla una imagen de *nosotros* y de los *otros*, asociada a la historia que se nos contó de niños, “ella deja su huella en nosotros para toda la existencia” (s/p).

Rüsen (2005), asimismo, plantea que la conciencia histórica puede ser entendida desde tres miradas que no son excluyentes, sino complementarias: 1) como la relación práctica del pasado con el presente y los procesos de cambio temporal futuros, hacia las cuales ese cambio fluye; 2) como las operaciones mentales mediante las cuales estos cambios temporales orientan la vida y guían a las personas en la toma de decisiones y, 3) como narrativa, forma en que la conciencia histórica se expresa y que juega un papel central en dar significación al pasado, al presente y en proporcionar a las personas un sentido de orientación hacia el futuro. Es mediante esta organización cognitiva que la posibilidad de construir significados depende del contexto histórico y social en que se produce. Así, la conciencia histórica posibilita la relación entre la experiencia (pasado) y las expectativas (futuro), conceptos centrales en la obra del historiador alemán Reinhart Koselleck.

Este historiador y filósofo alemán, quien ha sido uno de los máximos teóricos de la denominada Historia Conceptual (*Begriffsgeschichte*), plantea la importancia de pensar la tensión entre lo que él denomina *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativas* en la práctica del historiador, aunque también podrían pensarse en los modos en los que los sujetos cotidianamente se aproximan a la historia. Para Koselleck (1993) cada individuo (y también en cada sociedad y época) tiene una experiencia determinada de vida y una expectativa sobre el futuro. Así, las personas son espectadoras de un futuro que se acerca a una velocidad determinada, el cual luego se aleja convertido en pasado. Para este autor, los conceptos de espacio de experiencia y horizonte de expectativa son categorías antropológicas y metahistóricas inherentes a las relaciones que los hombres construyen con la historia y permiten señalar la condición humana de la relación del hombre con el tiempo. En este sentido, para despertar la conciencia histórica-temporal, es necesario hacer un diagnóstico que permita introducir el pasado en el futuro. Sin experiencia y sin expectativa, es decir sin concepción del tiempo, no hay posibilidad de historia (en tanto relación de un sujeto con el pasado), ni Historia (en tanto disciplina científica). Ambas categorías marcan una continuidad entre la forma en la que los hombres historian su pasado y los marcos de referencia con los cuales un historiador lleva adelante sus investigaciones (Koselleck, 1993). La práctica del recuerdo es un encuentro entre las experiencias y las expectativas o,

en palabras de Sánchez-Marcos (2012), puede decirse que en todo relato histórico es posible detectar *las huellas del futuro*.

En este sentido, puede afirmarse que la conciencia histórica es la conciencia del tiempo, no sólo del tiempo presente y cotidiano sino también del histórico, en la medida que permite la conexión del individuo con otras temporalidades. Sin la posibilidad de desplegar una conciencia histórica, los seres humanos no podríamos ir más allá del aquí y ahora (Sánchez-Marcos, 2013). La conciencia histórica no es sólo la consideración de que hay un transcurrir temporal sino, además, el conocimiento de que conjuntamente con el pasar del tiempo ocurren cosas. Se establece de esta manera un bucle temporal entre el pasado y el presente que se encuentra mediado por operaciones cognitivas. El ser humano puede saber que con en el paso del tiempo ocurren acontecimientos que configuran el presente; y por lo tanto, también puede tomar conciencia de que sus acciones en el presente tendrán un impacto en el futuro. Así, el presente es explicable dentro de una trama vital en la que sólo tiene sentido porque no es una arbitrariedad, sino que es producto de un proceso histórico de cambios y continuidades.

La relación entre presente y pasado, favorecida por la conciencia histórica, debe ser entendida en los términos de una habilidad que le permite a los sujetos comprender el presente como un derivado de procesos o eventos anteriores. El presente es heredero de ciertas condiciones específicas, particulares de un momento, que necesitan ser historiadas. Por lo tanto, lo que en un tiempo presente adquiere un carácter histórico no siempre lo fue ya que en otra época esos mismos procesos pudieron ser concebidos en función de otras premisas. Estas consideraciones pueden ser observadas en las entrevistas que se administraron a los sujetos indagados en el marco de la investigación que aquí se presenta. Por ejemplo, cuando algunos sujetos sostuvieron que las representaciones cartográficas necesitaban ser analizadas en función de las representaciones de la época en las que fueron confeccionadas.

Por otra parte, la relación entre presente y futuro sólo se puede considerar *a posteriori*. Es decir, podemos acceder a ella con retroactividad, en tanto es el proceso mediante el cual el presente puede ser leído desde el futuro. De esta forma, el presente deja de tener coherencia únicamente desde un punto de vista histórico, apoyado en un pasado preexistente que lo sitúa en un contexto racional y lógico, y sus propias características son

significadas con posterioridad. Quizás esta relación sea una de las más complejas de alcanzar, ya que implica la toma de conocimiento de que las acciones del presente pueden incidir en el futuro y direccionarlo. Es decir, tomar conocimiento de la historicidad de las propias acciones, las cuales pueden destruir o potenciar el marco desde el que se origina el horizonte de expectativas.

La conciencia histórica se constituye en un elemento que orienta a la vida en el transcurrir temporal y que se materializa en dos esferas: una interna, en tanto dimensión temporal de la subjetividad, y otra externa, que permite representar el tiempo de las circunstancias de la actividad humana. Es preciso aclarar que para Rösen (1992) la dimensión temporal subjetiva implica trascender la historia personal y posibilita que los sujetos participen de totalidades temporales más extensas que la de su propia vida. Por ejemplo, cuando un sujeto se define como parte de un grupo que hunde sus raíces en un pasado mucho más lejano que el de su experiencia personal, como puede ser una comunidad nacional. En este sentido, cuando un individuo se identifica con un grupo y con las acciones que éste llevó a cabo en el pasado, como puede ser el proceso de la independencia nacional, lo hace, en parte, gracias a la dimensión temporal subjetiva de la conciencia histórica que le permite consideraciones temporales mucho más amplias que las limitadas a sus propias acciones. Tal dimensión temporal de la subjetividad no abarca la totalidad de la experiencia, sino que se limita a la concepción subjetiva de un grupo sobre el pasado, lo que promueve la formación de la identidad (o de una identidad entre otras) y establece los modos de historización del presente con vistas al futuro.

La conciencia histórica puede ser entendida como una característica específicamente humana que les permite a las personas atribuir significados relacionados con los grupos en los cuales participa. En este sentido, la conciencia colectiva es aquello que les permite a los humanos producir un nosotros. Rösen (2004) considera que la identidad individual (yo) y colectiva (nosotros), de los actores de una sociedad se configura en función de las relaciones de poder que se encuentran al interior de una sociedad y promueven cierto orden político. En palabras del autor la historia es un factor importante al momento de explicar la identidad colectiva e individual de un sujeto. En relación con la constitución de un grupo nacional, el autor afirma “para mí la definición más convincente de una nación es: una conciencia histórica sumada a la relación con un territorio,

compartida por un grupo de personas y materializada en forma de identidad política” (Rüsen, 2009, p. 12). Esto se constituye en función de las imágenes, relatos, significados, valores, objetos que los participantes consideran como los atributos específicos y permiten dar respuesta a la pregunta por quiénes somos, diferenciados de ellos. Tales atributos operan como legitimadores de la existencia del grupo y se articulan en una trama narrativa de significados compartidos por los miembros que pertenecen a éste.

La forma en que se expresa la conciencia histórica es la narrativa, que es entendida por Rüsen (1992) como:

la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente, por medio del recuerdo de la realidad pasada. Esta competencia general relativa a 'dar sentido al pasado' puede definirse en función de los tres elementos que constituyen una narración histórica: a través de su forma, contenido y su función (p. 30).

Para el autor, dicha forma de dar sentido a los acontecimientos debe ser entendida no como una mera descripción sino como una forma de saber y de entendimiento antropológicamente universal. Asimismo, Rüsen propone un conjunto de competencias que se relacionan con cada uno de los elementos que constituyen la narración histórica: 1) competencia para la experiencia histórica; 2) competencia para la interpretación y 3) competencia para la orientación.

La competencia para la experiencia, se relaciona con el contenido de la narración, hace referencia a la capacidad para tener experiencias temporales. Es mediante esta competencia que se aprende a diferenciar el pasado del presente y a aprender a mirarlo con su calidad temporal específica. Por otra parte, la competencia para la interpretación es la que le permite a los sujetos poder experimentar el tiempo como un todo continuo que incluye al pasado, presente y futuro. Esta competencia se relaciona con la forma de la narración y facilita que las experiencias del pasado puedan comprenderse en el presente y orientarse hacia expectativas futuras. Por último, la competencia para la orientación, es la que se corresponde con la función de la narrativa. Esta última competencia permite la estabilización de la identidad, al permitir la articulación entre la identidad y el conocimiento histórico. De esta manera, implica el uso del todo temporal junto con su carga

de experiencia, buscando la orientación en la vida. Es necesario considerar que las competencias antes mencionadas no son independientes una de otra. Por el contrario, al entenderse las como dimensiones del aprendizaje histórico, se encuentran estrechamente vinculadas.

Además, Rüsen (1992) postula que estas funciones básicas se encuentran presentes en los distintos tipos de conciencia histórica que presenta. La tipología de la conciencia histórica que el autor plantea sigue un modelo general del desarrollo ontogenético de la competencia narrativa. Así, propone cuatro formas de orientación temporal de la vida que se suceden evolutivamente: conciencia histórica *tradicional*, *ejemplar*, *crítica* y, por último, *genética*. La secuencia planteada por Rüsen para pensar el desarrollo ontogenético de la conciencia histórica, si bien admite un grado de complejidad creciente, no debe ser considerada a través de un patrón lineal del desarrollo como si se tratase de estadios. Por el contrario, el autor admite que estos tipos de conciencia histórica se manifiestan de diversas maneras según el contexto en el que se pongan en juego.

En la primera, la forma tradicional, se apela a los orígenes y no se percibe el cambio. Las tradiciones se piensan como modelos culturales que sobreviven al tiempo y a las vicisitudes. Se considera que las pautas morales y las costumbres son invariantes. Así, las tradiciones son elementos indispensables de orientación para la vida. Guían las acciones de los sujetos y los grupos por medio de la herencia como obligación y se imponen desde el pasado hacia el futuro y el presente, lo que le permite a los grupos promover un sentimiento y sentido de origen común.

El tipo ejemplar de conciencia histórica asume que los valores, encarnados en ciertos acontecimientos y personajes del pasado, son universales y ahistóricos. Estos valores que guiaron la vida de personajes considerados héroes por el grupo sirven para juzgar las conductas del presente. De esta manera, las acciones del pasado son lecciones para el presente porque muestran los modelos morales a seguir en situaciones concretas y específicas de la actualidad.

El tercer tipo de conciencia histórica, la conciencia crítica, permite cuestionar el pasado a través de negar la validez de las tradiciones. El pasado es considerado, pero para indagarlo críticamente y romper con él y sus valores, ya no es la fuente de orientación en el presente. Se ponen en cuestionamiento las orientaciones que proporciona la experiencia y

se reconocen diversos puntos de vista. Esto puede promover el surgimiento de narrativas críticas que cuestionan la veracidad de las oficiales, las cuales confrontan los valores morales con la evidencia histórica que muestra sus orígenes y resaltan la relatividad cultural de los mismos. Las explicaciones predeterministas y teleológicas no son aceptadas.

El último tipo de conciencia, la llamada genética, permite reconocer el legado del pasado pero al mismo tiempo comprender los cambios que han ocurrido. Así, la idea de cambio se convierte en el argumento central de este tipo de conciencia. Los puntos de vista se relacionan con perspectivas. En este tipo de conciencia histórica se admite una pluralidad de puntos de vista y la aceptación de las características que diferencian a los grupos y constituyen la alteridad, los no semejantes.

Respecto de las consideraciones brindadas por Rüsen (2004) para explicar el desarrollo ontogenético, el autor retoma los trabajos de Piaget y entiende que este ha considerado mayoritariamente en sus investigaciones al tiempo como una categoría propia de las ciencias naturales. Por su parte, Rüsen (2004) busca introducir la temporalidad en las relaciones humanas. Tal como se mencionara, para explicar la distinción entre un tipo de conciencia y otro considera una secuencia de desarrollo cognitivo de complejidad creciente, en función de ciertas estrategias. Entre las estrategias mencionadas pueden encontrarse: 1) la especificación y diferenciación de las condiciones lógicas previas que permiten el desarrollo de cada una de ellas; por ejemplo, sostiene que el tipo crítico requiere de una nueva concepción de la experiencia temporal que permita distinguir entre un tiempo propio y el tiempo de los otros; 2) la creciente complejidad en los patrones de significación histórica requeridos para cada tipo de conciencia, por ejemplo en la forma tradicional no hay diferencias entre hecho y significado; 3) el desarrollo de la abstracción y la complejidad de las operaciones lógicas relacionado con la tipología de la conciencia histórica; 4) un proceso de transformaciones que va desde las orientaciones externas a la interna, por ejemplo en la forma tradicional la tradición y las formas de vida de grupo social son consideradas como las únicas formas de vida aceptables; y 5) un desarrollo creciente en relación con la identidad histórica que se asocia con la tipología de la conciencia histórica, por ejemplo, en la forma tradicional no hay lugar para las concepciones críticas sobre la identidad, mientras que en la forma genética puede observarse una concepción multidimensional de la identidad.

Como puede observarse, la propuesta de Rüsen articula las narrativas con la conciencia histórica. Esta última está presente en las evaluaciones que los sujetos realizan de los relatos del pasado. La conciencia histórica, en tanto aproximación intelectual a los acontecimientos del pasado, permite ir más allá de una mera repetición de los hechos e implica ciertas estrategias que permiten relacionar el pasado, el presente y el futuro, mediante el esclarecimiento de las intenciones dirigidas al futuro en las representaciones del pasado o sentidos que se le dan a su uso (Rüsen, 1992; Pagés y Santisteban, 2008).

Este marco de trabajo ha sido considerado en múltiples investigaciones a nivel nacional e internacional para indagar cómo los estudiantes y docentes se aproximan a la historia. Las investigaciones que podrían considerarse pioneras en indagar la conciencia histórica se ubican geográficamente en Europa y Norteamérica. Una de las más influyentes fue la realizada durante la década del '90, con estudiantes y docentes de más de veinte países europeos y Palestina. Este proyecto, denominado *Youth and History*, estuvo dirigido por Magne Angvik y Bodo von Borries (1997) y tuvo como objetivos principales: i) indagar la relevancia y motivaciones que tenían los sujetos por la historia en esos años; ii) explorar el nivel de confianza que tenían en los medios por los cuales conocían el pasado; iii) conocer el tipo de socialización histórica recibida; y, iv) explorar el concepto de nación e interpretaciones del pasado que los sujetos habían desarrollado, entre otros. La investigación arrojó como resultados que algunos países se orientaban mayoritariamente hacia el pasado, mientras que otros se mostraron más predispuestos a priorizar una mirada hacia el futuro. Estas tendencias, en relación a lo temporal, bien definidas entre algunos bloques geográficos, parecían desdibujarse cuando el acento se ponía en la historia nacional. En torno a este punto, todos los estudiantes coincidieron en la nación como el área geográfica de mayor interés para el conocimiento histórico (van Dooren y van Dicke, 1998).

En otras regiones del globo, también se han desarrollado trabajos desde este enfoque teórico. Labischová (2012), en República Checa, realizó un relevamiento de la conciencia histórica de los estudiantes de ese país y halló como resultados que mientras que los jóvenes ya no preferían mayoritariamente la enseñanza nacional de la historia, un 50% de los docentes la mantenían, casi siempre asociada a mitos de origen y grandes personajes.

En el ámbito sudamericano puede observarse que los desarrollos de Rüsen han impactado fuertemente en varios grupos brasileños que indagaron sobre la enseñanza de la historia (Cardoso Alves, 2007; Santos Schmidt, 2015). Específicamente, Cardoso Alves (2007) compatibilizó este enfoque con la teoría de las representaciones sociales. Según el autor, para promover el desarrollo de la conciencia histórica es necesario que los estudiantes confronten las representaciones sociales que se tienen sobre un tema. En este sentido, entendió que el conocimiento de sentido común puede ser analizado históricamente a través de la influencia de la enseñanza de la historia y, luego, revelar cómo esa transformación se expresa en lo cotidiano. Por su parte, en relación con las formas que adopta el aprendizaje histórico en el contexto escolar, González Calderón y Garate Guerrero (2017), en un estudio exploratorio realizado en la ciudad de Santiago de Chile, indagaron las perspectivas de los jóvenes acerca de diversos temas vinculados a la historia. Los resultados de la investigación muestran la alta valoración que otorgan los jóvenes al estudio de la historia, el reconocimiento de la sólida vinculación existente entre los problemas históricos y su propia vida, junto con una notoria presencia de prácticas y formas de aprendizaje de tipo tradicional.

En paralelo es necesario destacar la investigación dirigida por Luis Fernando Cerri y Gonzalo de Amézola durante los años 2012 y 2013, titulada *Los jóvenes y la historia en el Mercosur* (de Amézola y Cerri, 2018). Dicha investigación involucró a países como la Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay y Brasil. Los resultados de ese proyecto vislumbraron que los jóvenes encuestados consideraban que la ciencia y la tecnología fueron factores preponderantes en el devenir histórico y son un factor explicativo, por excelencia, del tiempo presente. También, mostraron que temas como los problemas ambientales siguen estando relativamente ausentes en las clases de historia. En relación con la cuestión territorial, los estudiantes encuestados sostuvieron que, ante conflictos territoriales que se presenten entre distintos Estados, el arbitraje y la metodología del referéndum acerca de la autodeterminación de los pueblos son los mejores medios para solucionar las disputas por reclamos de tierras. El tiempo de permanencia y control político sobre la tierra fue una de las opciones menos valorada como medio para dar respuestas a conflictos de este tipo (Cerri, Oliveira Molar y Cuesta, 2014; de Amézola y Cerri, 2018).

Por su parte, específicamente en el ámbito escolar, la indagación de la conciencia histórica también fue objeto de investigación tanto en el ámbito local como en el internacional (Coudannes, 2013; Thorp, 2014; Tutiaux-Guillon, 2003). El estudio realizado por Thorp (2014) permite considerar que este marco de investigación puede ser de utilidad para el análisis de los libros de texto aunque, como sostiene el autor, se necesita de un mayor número de investigaciones que permitan comprender cómo los estudiantes se apropian de los contenidos de los libros de texto. Por su parte, Coudannes (2013) al indagar la conciencia histórica de los profesores mostró que son pocos los docentes que habilitan las condiciones para que en el aula se indague críticamente sobre los usos sociales de la historia o, cómo el pasado es manipulado por los hombres en función de sus propios intereses y los grupales. Asimismo, Tutiaux-Guillon (2003) afirmó que todavía perdura en Francia un modelo tradicional de enseñanza de la historia que va desde lo más antiguo a lo más nuevo. La autora consideró que este tipo de enseñanza de la historia conlleva como riesgo el hecho de que los estudiantes tomen a las fuentes históricas como verdaderas y neutrales y no cuestionen el fundamento que las constituye como tales. En su argumentación sostuvo que esta forma de aproximarse al pasado permite explicitar algunos valores pero no promueve la reflexión histórica, política y social sobre ellos. En este sentido, se preguntó si la enseñanza de la historia no promueve el desarrollo de la conciencia histórica ¿cómo podrá promovérsela entre los estudiantes?

Ahora bien, la escuela no es el único ámbito en el cual se promueve una conciencia histórica. Tal como sostiene Seixas (2004), las escuelas son instituciones centrales en las que se toman decisiones acerca de cómo estudiar, recordar y usar el pasado, aunque no necesariamente son las únicas ni las principales a la hora de dar forma a la conciencia histórica. Tutiaux-Guillon (2001), además de las interacciones con la historia que se transmite en el sistema escolar, mostró que el nivel sociocultural, el género y los intereses personales, entre otros, interfieren en el aprendizaje de los contenidos históricos. Para la autora el conocimiento escolar se articula con los conocimientos personales y es resignificado por los estudiantes en función de sus experiencias de vida. En la misma línea, se han realizado estudios que mostraron que la comprensión del pasado está influenciada por la pertenencia étnica y cultural de los sujetos (Epstein, 1998), las creencias religiosas (Barton y McCully, 2005), las afiliaciones políticas (Porat, 2004) y el sentimiento de

pertenencia nacional (Barton, 2001). Por su parte, Harris y Reynolds (2014) indagaron cómo los estudiantes se relacionan con el pasado que se les enseña. Para ello, encuestaron y trabajaron con técnica de *focus group* con estudiantes de entre 12 y 14 años de diferentes orígenes étnicos. Los resultados muestran que los estudiantes, si bien sostienen que les gusta la historia, no comprenden completamente su valor. Además, aquellos que pertenecían a minorías étnicas, al no verse a sí mismos como parte de la historia que se les enseñaba, demostraban una falta de conexión personal con el pasado. Asimismo, diversas investigaciones mostraron que los estudiantes consideran mayoritariamente que los contenidos de historia no necesariamente tienen que ser comprendidos sino memorizados (Barca, 2011; Barton, 2008). En este sentido, si los estudiantes entienden que los contenidos tienen que ser memorizados, antes que comprendidos, es porque suponen que la historia está compuesta principalmente por contenidos de primer orden.

Además de los trabajos comentados hasta el momento, los cuales han descripto mayoritariamente las características de la conciencia histórica de los estudiantes y/o los docentes, en los últimos diez años se asiste a la emergencia de un conjunto de investigaciones que pretenden conciliar la perspectiva inglesa sobre el pensamiento histórico con los desarrollos teóricos de la conciencia histórica (Körber, 2011; 2015; Seixas, 2004; 2017; Stoel, van Drie y van Voxtel, 2017). Al respecto, los aportes de Peter Seixas y el grupo del *Centre for Study of Historical Consciousness* son muy importantes para el desarrollo de este campo. Para Seixas (2017), las investigaciones en torno al pensamiento histórico y la conciencia histórica se desarrollaron por caminos paralelos y, a pesar de algunos intentos, no han estado correctamente articulados. Sin embargo, para el autor, los dos marcos de investigación pretenden abordar aspectos ligados tanto a ciertos objetivos curriculares de la enseñanza de la historia como a un análisis metarreflexivo.

Específicamente, en relación con este análisis, desde el enfoque de la conciencia histórica se propone una indagación crítica de la forma en la que se percibe la historia y la manera en la que uno mismo y su entorno se contextualizan en vínculo con los significados del pasado. En este sentido, la reflexión crítica puede pensarse como un proceso metahistórico ligado más a las características de los conceptos de segundo orden, propuestos desde la perspectiva del pensamiento histórico. Desde este punto de vista, el concepto de conciencia histórica, al permitir explorar cómo los sujetos comprenden la

historia en el ámbito educativo, remite a la idea de significación histórica descrita por los investigadores del pensamiento histórico. Precisamente, uno de los aspectos claves del proceso educativo es la forma en la que se otorga sentido al pasado, porque favorece alcanzar una comprensión histórica basada en ciertos criterios disciplinares, a partir de las experiencias subjetivas de los estudiantes (Rüsen, 2013).

Entendida de esta manera, la conciencia histórica no puede ser tratada como un concepto independiente y aislado de las líneas de investigación en las que se indaga el proceso de enseñanza–aprendizaje de la historia escolar. Sin embargo, uno de los grandes desafíos didácticos que se les presenta a los investigadores en este campo es cómo hacer operativo dicho concepto, con el fin de promover el pensamiento histórico (Lévesque y Clark, 2018). Seixas (2018) considera que indagar la relación entre la historia académica y la historia “popular” debería ser un principio central que guíe a las investigaciones sobre el tema. Por historia popular, el autor entiende a los conocimientos sobre el pasado cuyo fin es servir a los proyectos identitarios, justificar las acciones políticas y demandas de reparación, los cuales se transmiten mayoritariamente en la educación pública. Cabe mencionar, al respecto, que la historia popular no responde a un conjunto homogéneo de significados sobre el pasado compartidos por los miembros de un grupo social. Por el contrario, al interior de los grupos sociales, muchas veces se asiste a tensiones y conflictos que tienen impacto en los modos de conceptualizar y significar el pasado.

Por otra parte, el trabajo de Duquette (2015) también permite pensar la articulación entre el concepto de pensamiento histórico y el de conciencia histórica. Para la autora esta relación puede ser pensada a través de cuatro formas diferentes de concebirla: 1) la conciencia histórica es pensamiento histórico; 2) la conciencia histórica es uno de los elementos que componen al pensamiento histórico; 3) el pensamiento histórico es diferente de la conciencia histórica, pero, sin embargo, entre ellos hay interacción; 4) el pensamiento histórico es parte de la conciencia histórica. Independientemente del tipo de relación que se establece entre ambos, lo que la autora destaca es la necesidad de reconocer la experiencia histórica de lo cotidiano como experiencia de aprendizaje, lo que permite una mayor significación histórica y una comprensión de la utilidad de su aprendizaje.

En este sentido, algunos autores distinguen dos dimensiones de los usos de la historia: el *qué* y el *cómo* (Thorp, 2014). Por un lado, lo que denominan la dimensión del

qué, es decir, lo que puede lograrse mediante determinados usos de la historia, como por ejemplo si la historia se usa políticamente y con qué objetivo se la usa. Por otro lado, la otra dimensión considerada es el *cómo*, en tanto se indaga cómo las personas y los grupos usan la historia para alcanzar un objetivo. Thorp (2014) considera que la tipología del desarrollo de la conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genética) puede ser un buen ejemplo de esta última dimensión. Independientemente de las consideraciones de este autor, es necesario recordar que en una sociedad pueden convivir dos o más narrativas sobre un mismo evento o proceso del pasado e incluso, algunas veces, dichas narrativas son contradictorias entre sí.

Como anteriormente se mencionara, la conciencia histórica se manifiesta a través de la narrativa. Cuando un individuo produce un relato sobre un evento histórico, puede decirse que hace un uso de la historia. En este sentido, el análisis de los significados que se transmiten en el relato toma un valor considerable para la investigación porque, a través del estudio de los usos de la historia, puede accederse a conocer la conciencia histórica de un individuo. Así, el análisis de las narrativas permite conocer no sólo lo que un individuo, sino también lo que una comunidad, transmite sobre el pasado (Lévesque, Croteau y Gani, 2015).

En los últimos años, se asiste a un conjunto de investigaciones en las cuales se indagó cómo los estudiantes relacionan sus conocimientos sobre la historia y la información que se les presenta sobre los procesos del pasado con las narrativas preexistentes en la sociedad (Barton, 2008). En palabras de Bermúdez (2012) “los estudiantes abordan actividades discursivas de negociación, afirmación, reconocimiento y contestación en torno a las narrativas sociales en competencia, conflictos de valor y diferencias de poder” (p, 207). Así, mientras se pregona que la formación histórica impartida en la escuela no se restrinja a la transmisión de relatos decimonónicos y se impongan narrativas preexistentes, se busca promover un objeto de estudio crítico y disciplinar que les permita a los estudiantes cuestionar sus propias representaciones, las cuales siempre están mediatizadas por significados socialmente compartidos y hacen de la conciencia histórica una conceptualización compleja (Miguel-Revilla y Sánchez-Augusti, 2018).

En síntesis, en este apartado se retomaron las consideraciones centrales del enfoque de la conciencia histórica. Esta perspectiva tanto teórica como empírica le brinda a la

presente tesis un marco promisorio para indagar cómo los sujetos se aproximan al conocimiento sobre el pasado nacional. Además, las representaciones que los sujetos tengan sobre el territorio nacional se encuentran articuladas en una trama narrativa que las dota de sentido. En particular, se recupera el concepto de competencia narrativa, como una herramienta central, para estudiar cómo los sujetos se representan y construyen la historia y sus representaciones sobre el territorio nacional. En este sentido, en la presente investigación se afirma que cuando los sujetos construyen un relato sobre un proceso histórico nacional el mismo está estructurado en función de ciertas orientaciones temporales que estos imprimen al relato y a sus acciones a partir de su posicionamiento grupal e individual. La tipología del desarrollo de la conciencia histórica, descrita por Rüsen (2004), está caracterizada, entre otros elementos, por las diferentes orientaciones temporales que los sujetos imprimen al relato. Así, pueden observarse relatos que enfatizan los orígenes y la realización acrítica de mandatos sociales y otros que consideran que el sentido de la historia se encuentra en las acciones de los hombres, las cuales permiten la permanencia o transformación de las condiciones de vida. En relación con la presente tesis, analizar los relatos históricos contruidos por los sujetos entrevistados, desde esta perspectiva, es fructífero porque permite obtener datos sobre el posicionamiento identitario que estos tienen no sólo con el territorio, sino también con el grupo nacional. Además, el análisis de las narrativas de los estudiantes brinda un material interesante para poder comprender cómo pueden coexistir, en el mismo sujeto, distintas tipologías de orientaciones temporales, en función de los temas indagados. En los últimos años, las investigaciones centradas en el estudio de las narrativas como instrumentos que mediatizan la construcción del pasado comenzaron a entrar en diálogo con los planteos de Rüsen (Carretero, 2018; Carretero et al., 2018). Específicamente, no sólo, porque comparten los mismos problemas relacionados con la constitución de la nación y la identidad nacional, sino también porque permiten promover en los estudiantes, enseñanza de la historia mediante, nuevas herramientas de aproximación al pasado.

1.3 El papel de las narrativas en la construcción del conocimiento histórico

El rol de las narrativas en las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de contenidos históricos es un tema de discusión que se desarrolla conjuntamente con los

estudios historiográficos sobre la narración como instrumento para la explicación histórica (Ankersmit, 2001). Tanto desde la historiografía como desde el campo de la psicología se considera que las narrativas son instrumentos que mediatizan la construcción del conocimiento histórico y la comprensión del pasado humano (Brescó y Rosa, 2017). En este sentido, las narrativas no se constituyen, únicamente, a partir de los acontecimientos y los registros o documentos de éstos sino también, los trascienden porque los dotan de significados (Barton y Levstik, 2004; Carretero y López, 2010; Carretero y van Alphen, 2014). Así, los eventos históricos se constituyen como tales cuando en el marco de un relato histórico se los carga de sentido, adquiriendo, en consecuencia, una determinada función en la trama. Estas consideraciones pueden relacionarse con el fragmento de Ricoeur que encabeza el presente capítulo. Para este autor, “para ser histórico, un evento tiene que ser más que un simple suceso o un único acontecimiento. [El evento] recibe su definición a partir de su contribución al desarrollo de la trama” (Ricoeur, 1981, p. 167).

Bruner (1991) también hace referencia a la relación de mutua construcción entre los eventos históricos y los relatos, sin olvidar que estos últimos, también, son parte de la trama. Así, como consecuencia, puede argumentarse que un relato histórico requiere de determinados eventos que garanticen su credibilidad, de acuerdo con las formas narrativas convencionales de una determinada cultura. Sin embargo, a menudo, los eventos descritos en los relatos carecen de cualquier tipo de referencia documental, siendo por consiguiente, inferidos o, simplemente, imaginados por quien produce el relato, como en el caso de los relatos históricos nacionales (Carretero, 2017).

Esta última perspectiva parte del supuesto de que la narrativa es la capacidad humana por excelencia, a través de la cual los sujetos recuerdan y se representan el pasado (Bruner, 1990; Egan, 1997). Así, cuando los sujetos construyen el conocimiento histórico hacen uso de diferentes esquemas narrativos que circulan en la sociedad y que permiten dar significación al pasado. Para comprender cómo se crean y cuáles son las representaciones que están presentes en los relatos que construyen las personas, algunos autores indagan el consumo y uso que los sujetos realizan de los relatos o narrativas históricas y para ello recurren al concepto de *acción mediada* (Wertsch, 1998; Wertsch y Rozin, 2000), sobre el cual se volverá en el capítulo siguiente. Por el momento, es pertinente recordar la distinción establecida por Wertsch (2004) entre dos grandes tipos de narrativas: por un lado, los

marcos narrativos esquemáticos (schematic narrative templates) y, por otro lado, las *narrativas específicas*. Los primeros operan como plantillas o esquemas construidos en el contexto social y son compartidas en el seno del grupo. Estos marcos narrativos mediatizan, posibilitando y restringiendo, diferentes representaciones del pasado, las cuales se materializan en los discursos específicos sobre los eventos históricos que generan las personas o los colectivos.

Wertsch (2004) propone como ejemplo de marco narrativo para el caso de la historia rusa, la trama de “defensa frente a un enemigo externo” (p. 58). Según el autor, dicha trama opera como una plantilla que se repite en los relatos específicos sobre diferentes acontecimientos de la historia de Rusia. Así, la defensa frente al enemigo externo es un patrón recurrente que estructura los relatos sobre procesos históricos tan diversos como la invasión de Rusia por parte de Napoleón o Hitler. Incluso, en un trabajo anterior, Wertsch y Rozin (2000) mostraron que dicho esquema narrativo se encuentra presente también en aquellos relatos críticos de la historia oficial. Así, los marcos narrativos esquemáticos refieren a la estructura subyacente que comúnmente se repite en los relatos históricos referentes a una nación, comunidad o grupo social. Como puede observarse, los marcos narrativos esquemáticos se relacionan con la historia de la nación. En este sentido, Carretero y van Alphen (2014), sostienen que tales marcos narrativos refieren a un tema o trama común, la cual se manifiesta a través de diferentes relatos históricos nacionales.

VanSledright (2008) afirmó que en relación con las narrativas específicas los marcos narrativos son más perdurables en el tiempo, ya que aquellas tienden a ser más dinámicas e incluso suelen ser rápidamente olvidadas por los sujetos. Al respecto, el autor sostuvo que los relatos referidos a acontecimientos o procesos históricos particulares sólo son recordados mayoritariamente por los miembros de un grupo social si el mismo responde a un marco o plantilla esquemática diseminada en la sociedad. Para ilustrar esto demostró que los estudiantes en los Estados Unidos están más familiarizados con los relatos históricos que responden a los esquemas de búsqueda de la libertad y progreso, pero no necesariamente con los detalles particulares de las narrativas específicas.

Las narrativas históricas nacionales diseminadas oficialmente por los Estados nación a través de sus instituciones son un buen ejemplo de lo que Alridge (2006) denominó *narrativas maestras (Master Narratives)*. En su trabajo con libros de textos

utilizados en los Estados Unidos para la enseñanza de la historia, el autor puso de manifiesto que los relatos sobre la vida de los grandes hombres que forjaron a esa nación y los acontecimientos que guiaron al país hacia el ideal del progreso continúan vigentes. Incluso, dichos relatos persisten a pesar de las críticas historiográficas recibidas y son la manera prototípica a través de las cuales se transmite el conocimiento escolar sobre el pasado. Como puede observarse, las narrativas maestras son relatos históricos que perduran en el tiempo e incluso subsisten a las revisiones curriculares sobre los contenidos nacionales que se enseñan en el ámbito escolar (Alridge, 2006; Straub, 2005).

Al respecto, Abdou (2017) plantea una diferencia entre los conceptos de narrativa maestra y marcos narrativos esquemáticos. Para este autor, el primero de los conceptos refiere a un relato nacional sobre un evento histórico que se encuentra ampliamente enraizado en la sociedad y se transmite oficialmente, mientras que el concepto de marcos narrativos esquemáticos, al igual que lo considera Wertsch (2004), hace referencia a la plantilla subyacente que estructura a los relatos nacionales.

Por su parte, Carretero (2011) presenta una distinción entre lo que él denomina la *saga nacional*, un conjunto de eventos o procesos que se presentan de modo concatenado (y celebratorio) para dar sentido al devenir nacional, y las *narrativas maestras*, las cuales refieren a una naturaleza más institucional y se sustentan y promueven mediante políticas públicas. Para el autor, son las narrativas maestras las que se consolidan como la narrativa oficial y se relatan desde el punto de vista de las naciones modernas, invisibilizando casi por completo a otros grupos que no son los actores hegemónicos en el proceso de construcción del Estado nación (van Alphen y Parellada, 2018). Por ejemplo, en las narrativas oficiales sobre la construcción del Estado argentino, durante años, incluso hoy en día, se sigue ocultando a los indígenas, esto se ve reflejado en la mayoría de los relatos producidos por los sujetos entrevistados en la presente tesis quienes, al preguntárseles si los indígenas habían participado del proceso de la independencia, consideraron o bien que no habían tenido participación alguna en las luchas por la independencia o bien que su participación se limitaba a un rol secundario. Investigaciones previas, mostraron los mismos resultados (Nagy, 2013; Sarti y Barreiro, 2018). En este sentido, puede afirmarse que las narrativas maestras son instrumentos culturales diseñados para crear una identidad común y un futuro de destino a la comunidad imaginada (Carretero, 2011).

Independientemente de las diferencias conceptuales propuestas, resulta importante considerar que pese a tratarse de relatos o estructuras narrativas perdurables no debe eclipsarse la posibilidad de desafiarlos. Por ejemplo, Seixas (2004) enfatizó que el modelo de Wertsch también podría usarse para comprender cómo, muchas veces, los grupos minoritarios de la sociedad utilizan otros marcos esquemáticos que estructuran los relatos del pasado, los cuales han sido adquiridos en espacios como la familia, los medios de comunicación y otras instituciones críticas de las versiones oficiales (Létourneau y Moisan, 2004). Por lo tanto, y en sintonía con los ya comentados resultados obtenidos por Tutiaux-Guillon (2001, 2003) en Francia, si bien los relatos oficiales que se transmiten en la escuela y los libros de texto escolares desempeñan un papel importante en la transmisión de los marcos narrativos, también, es importante considerar que estas plantillas son construcciones culturales y, por ende, pueden ser desafiadas y negociadas.

En relación con lo trabajado en el apartado anterior sobre conciencia histórica, Heller (2006) describe a las narrativas maestras como patrones de interpretación general que permiten otorgar sentido al pasado, presente y futuro de una comunidad cultural. La relación entre la enseñanza de la historia y su relación con el tiempo fue explorada por Carretero (2018), quien sostiene que la enseñanza tradicional de la historia se ha basado en la transmisión de contenidos sobre el pasado y su relación con el presente. Sin embargo, se ha descuidado que la enseñanza de la historia también imprime una dirección hacia el futuro. Muchas veces, la historia se transmite en función de ciertos futuros imaginados o pretendidos, con el fin de promover en el presente acciones para alcanzar ciertos objetivos. La propuesta de Hobsbawm y Ranger (1983) sobre la *invención de la tradición* y la tesis de Baudrillard (1995) sobre el mapa como instrumento que direcciona la mirada y precede al territorio permiten suponer que no sólo los relatos históricos, sino también los mapas históricos, responden a usos del pasado en el presente, en pos de un proyecto futuro. Por ejemplo, después de que las tropas iraquíes invadieran Kuwait, en 1990, el gobierno de este estado produjo dos atlas nacionales con el fin de contrarrestar mediante mapas los argumentos brindados por Iraq para conquistar esas tierras. En ambos atlas se incorporaron mapas confeccionados en el siglo XIX en los cuales se mostraba a Kuwait como una entidad territorial separada de la región mesopotámica. En este sentido, esos mapas históricos fueron incluidos en los atlas no sólo con el fin de dar respuesta a un conflicto del

presente sino también, para orientar las acciones futuras de los de los ciudadanos de Kuwait sobre la defensa de ese territorio como entidad independiente de Iraq.

La importancia de la orientación hacia el futuro en la enseñanza de la historia se refleja en muchos debates políticos actuales. Billig (1995) refiere cómo los políticos invocan eventos de la historia nacional para cumplir con sus agendas de gobierno. Al respecto, tal vez los trabajos de Wertsch (2004) y VanSledright (2008) permitan explicar por qué sucesivamente los líderes políticos utilizan a las narrativas maestras en sus discursos, con el fin de reunir el apoyo popular necesario para legitimar sus acciones (Abdou, 2017). Como ejemplo, puede recordarse el siguiente episodio reciente ocurrido en la Argentina. En el año 2013, en un discurso pronunciado en Rosario por el 193° aniversario de la muerte Manuel Belgrano la entonces Presidente Cristina Fernández de Kirchner se preguntó “Si [Manuel Belgrano] viviera en esta época, ¿con quién creerían que estuviera y apoyaría [*sic*]? Ese hombre que hablaba del comercio, de los pueblos originarios. Hay que hacerse esa pregunta; si te la hacés, no te equivocás”⁸. Asimismo, los análisis de los contenidos actuales de la historia escolar, también revelan su gran semejanza con las narrativas oficiales que apuntan a legitimar históricamente la agenda política presente y futura (Berger, 2012; Foster, 2012). En relación con las narrativas maestras y las representaciones históricas asociadas, se están produciendo intensos debates sobre el tipo de contenidos que deberían transmitirse en las escuelas, los museos, series de televisión y otros dispositivos educativos formales e informales (Seixas, 2018).

Por otra parte, el análisis de los contenidos históricos que circulan en la sociedad reveló que los relatos sobre el pasado, además de involucrar una serie de eventos en relación con una historia también, contienen conceptos sociales, políticos e históricos (Hammack, 2011). Investigaciones previas muestran que conceptos históricos tales como nación, revolución e independencia se expresan en el marco de las estructuras generales proporcionadas por las narrativas maestras (Carretero et al., 2012). Incluso, se argumentó a favor de la tesis sobre la relación entre el cambio conceptual a lo largo de diferentes períodos históricos y el cambio conceptual en el desarrollo cognitivo y social de individuos

⁸ Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-222717-2013-04-02.html>

y grupos sociales (Carretero, Castorina y Levinas, 2013). En vínculo con esto último, se propuso indagar cómo el trabajo de Koselleck (1993) sobre el cambio de los conceptos históricos, podría contribuir a la investigación sobre cambio conceptual en historia (Castorina, Carretero, Barreiro, van Alphen, & Sarti, 2015)

En la Argentina, Carretero y Kriger (2008) exploraron empíricamente las narrativas históricas sobre el *Descubrimiento de América*, a través de entrevistas realizadas a 20 alumnos cada uno de los siguientes grupos etarios: 6, 8, 10, 12, 14 y 16 años. Los autores realizaron el análisis de los datos en torno al contenido histórico e identitario de las narrativas. Además, examinaron los procesos de cambio de los mismos en relación con la edad de los sujetos entrevistados. Los resultados muestran que las narrativas de los más jóvenes (6 y 8 años) presentan una comprensión anecdótica y personalista, donde el conflicto entre culturas no es considerado. A diferencia de éstos, los estudiantes de 10 y 12 años sitúan a los héroes occidentales, como Colón, en el centro de sus argumentos. Por su parte, los relatos de los sujetos de 14 y 16 años son más abstractos y estructurales pero, presentan una explicación teleológica del proceso histórico, en términos de un progreso que justifica la violencia. Como conclusión, los autores sostienen que las explicaciones presentistas y la ausencia de una aproximación disciplinar a la comprensión del descubrimiento de América puede deberse, en parte, a las características que adquiere el relato sobre dicho proceso en el contexto escolar.

Específicamente, en el ámbito de la enseñanza de la historia, las diferentes modalidades de producciones narrativas suponen un importante recurso para investigar a los contenidos históricos que se enseñan y cómo los sujetos se representan el pasado. En esta última línea, se indagaron los relatos que los estudiantes producen sobre determinados acontecimientos del pasado: como resultado lograron identificar no sólo los temas comunes a los mismos, sino también seis dimensiones presentes en las narraciones (Carretero y Bermúdez, 2012). Estas dimensiones fueron encontradas en investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de secundaria y universitarios tanto en España como en la Argentina (Carretero y Van Alphen, 2014; López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2015) y pueden resumirse en:

a) El establecimiento de la nación como un sujeto histórico preexistente y cuasi eterno. El sujeto histórico de las narrativas adopta tales características y es percibido en términos de una homogeneidad imaginada. Esto quiere decir que dicho sujeto no se ve como resultado de una serie de transformaciones a través de diferentes tiempos sino que, como es considerado esencialista y a-histórico, entra en continuidad con el presente. Además de esta continuidad, los ciudadanos tienden a considerar el sujeto histórico como homogéneo en vez de heterogéneo. Esto quiere decir que todos los miembros de esta comunidad nacional imaginada (Anderson, 1983) pueden ser considerados como prototipos del pasado y el presente de la misma.

b) La presencia de un proceso de identificación con el sujeto histórico mencionado y su unidad política. La identificación de los narradores con el sujeto histórico nacional se expresa en la narrativa mediante el uso del pronombre personal *nosotros*, a menudo opuesto a *ellos*. El establecimiento de una identidad –nacional y atemporal- compartida entre el narrador y el sujeto de la narrativa refleja la presencia de lazos emocionales muy sólidos.

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 del grupo de referencia nacional del sujeto de la narrativa. Esta dimensión se expresa en la presencia de relaciones causales simples que conectan dos eventos o procesos históricos. De esta manera, muchos procesos históricos son ilustrados a través de explicaciones monocausales y no como consecuencias de procesos históricos multicausales que los producen, como la mayoría de las explicaciones históricas sofisticadas. Por ejemplo, la búsqueda de la libertad como un

valor por alcanzar queda establecida a través de la representación de un territorio nacional entendido como perteneciente «desde siempre» a la nación, en lugar de una concepción de la correspondencia de las naciones y sus territorios como resultado de diferentes procesos políticos, sociales e históricos.

e) La aplicación de las características morales que legitiman las acciones de la nación y los ciudadanos. Especialmente en relación con el territorio nacional y todas las acciones relacionadas con sus desarrollos y cambios. Estos juicios morales se observan en los relatos a través de una legitimación tautológica de los principales actos de la nación. La narrativa establece la distinción entre personas y acciones buenas y malas. En la mayoría de los casos el primero está asociado con el nosotros nacional, y el segundo está relacionado con ellos.

f) La presencia de una concepción esencialista de la nación y el territorio que se expresa en la representación del territorio entendido como natural y atemporal, es decir como 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. Los estudios empíricos han mostrado que los conceptos históricos (por ejemplo, la nación, la revolución y la independencia) se expresan en el marco de las estructuras generales proporcionadas por las narraciones maestras. Los adolescentes usan un concepto para construir una narrativa y, al mismo tiempo, esa narrativa expresa el concepto mismo.

La dimensión moral de los relatos nacionales fue indagada por Sarti y Barreiro (2014; 2018). Las autoras analizaron las características de los relatos que los sujetos construyen cuando tienen que aludir a un evento histórico moralmente condenable realizado por el Estado nacional. Específicamente, trabajaron el caso de la *Conquista del desierto* (1878-1885) y el objetivo de la investigación fue indagar la relación entre el juicio moral y la apropiación del conocimiento histórico sobre dicho proceso histórico. Como resultados observaron que la mayoría de los sujetos entrevistados ignoraban que dicho proceso histórico fue realizado por el Estado argentino. Sarti y Barreiro (2018)

interpretaron estos datos como una operación cognitiva de desplazamiento de las acciones negativas del endogrupo hacia otros actores, con el fin de preservar la identidad nacional positiva. Las autoras asocian estos datos a un intento deliberado por parte del Estado y de la sociedad en su conjunto de ocultar este proceso que desde el punto de vista moral es condenable. Además, también como resultado de la investigación, encontraron que, en la mayoría de los relatos, los participantes no utilizaron la primera persona del plural como categoría identitaria para referirse a ninguno de los dos grupos que suelen aparecer en los relatos (militares e indígenas). Este dato lo entendieron como una falta de identificación por parte del sujeto para con los grupos involucrados en dicho proceso histórico, lo que también actuaría como la puesta en funcionamiento de estrategias cognitivas para preservar la identidad positiva del endogrupo.

Por otra parte, Carretero y van Alphen (2014) analizaron distintas dimensiones de las narrativas históricas nacionales en estudiantes argentinos de diferentes edades. Específicamente los autores entrevistaron a un total de 38 estudiantes de distinto grado de escolarización. 18 de ellos eran estudiantes de 6° grado de la escuela primaria y los 20 sujetos restantes eran estudiantes del 3° año de la escuela media. En el marco de la entrevista, se les pidió a todos los estudiantes que construyeran una narrativa sobre un evento histórico fundacional como fueron los acontecimientos de Mayo de 1810 (Chiaramonte, 1989). Los datos fueron analizados en base a cuatro dimensiones de las narrativas maestras: la trama, la identificación de los sujetos con los actores del pasado, el tema principal del relato y el concepto de nación. Los datos muestran que, a excepción de la identificación, las restantes dimensiones de las narrativas maestras cambian con la edad, lo que se evidencia en que los relatos producidos por los estudiantes de nivel secundario tenían una trama más compleja comparada con las narrativas de los estudiantes de primaria. Sin embargo, como se mencionara, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en el uso que los sujetos de ambos grupos hicieron de la primera persona del plural. Es decir, al analizarse los resultados entre ambos grupos, todos tendieron a asumirse como miembros de uno de los grupos que lucharon en 1810. Es significativo que la identificación, indagada a través del uso del pronombre *nosotros*, sea la única dimensión que no sufre transformaciones, independientemente de las otras narrativas.

Por su parte, López et al. (2015) analizaron la dimensión territorial en sujetos de nacionalidad española. Para ello, indagaron en un grupo de sujetos universitarios la narrativa fundacional española, basada en el proceso conocido como *Reconquista*. Los autores les pidieron a los estudiantes, al inicio de la entrevista, que grafiquen el territorio involucrado en dicho proceso. Los resultados muestran que la mayoría de los sujetos realizaron representaciones territoriales atemporales y esencialistas. Por ejemplo, graficaron en el mapa de la península ibérica el límite actual entre España y Portugal, para referir a la situación territorial del año 721 d.C., cuando en ese momento no existía tal separación ni dichas entidades políticas. En un trabajo reciente (Carretero et al, 2018), se presentó una reflexión sobre estos datos con el fin de dar respuesta a la pregunta sobre cómo la psicología sociocultural puede contribuir al desarrollo de las investigaciones en la enseñanza de la historia, considerando a los mapas y a los relatos históricos como instrumentos culturales (Wertsch, 1998).

También, en el año 2005, Fernanda González en su tesis doctoral indagó, entre otras cuestiones relacionadas con la construcción del conocimiento histórico, cómo sujetos de diferentes edades (12, 14, 16 años y adultos) se representaban el territorio nacional argentino independizado. Más del 50% de los sujetos de todas las edades trazaron el territorio actual para referirse a las dimensiones del territorio independizado en 1816. Para estos sujetos, parece ser que el territorio argentino existe tal como lo conocemos hoy desde el momento mismo de la independencia, desconociendo los distintos procesos históricos que implicaron transformaciones en el mismo. Independientemente de la investigación comentada, en la actualidad, se cuenta con muy poca evidencia que permita suponer qué características tienen las representaciones que los estudiantes, de distintos niveles educativos, construyen del territorio nacional (Parellada, 2016a).

En consonancia, en un trabajo exploratorio realizado con sujetos de escuela media de la Provincia de Buenos Aires, Parellada y Carretero (2016) analizaron cómo los estudiantes se representan el territorio nacional cuando producen un relato histórico fundacional como la independencia nacional. Los resultados muestran que el 80% de los estudiantes consideran que el territorio argentino que se independiza en 1816 es similar al actual. Las características de estas representaciones territoriales son congruentes con las investigaciones comentadas anteriormente (González, 2005; López et al., 2015). Es

necesario considerar que, además, esta investigación difirió sustancialmente de la realizada por González (2005) en, por lo menos, dos aspectos. En primer lugar, en esta oportunidad el mapa base sobre el cual los estudiantes debían graficar el territorio fue un mapa de América Latina sin divisiones políticas (mientras que en la tesis de González se trataba de un mapa político N°3 de la Argentina). Este cambio se debió a que, quizás, al trabajar con un mapa con divisiones políticas se podría estar incidiendo en el dibujo que los estudiantes realizaran. En segundo lugar, la investigación realizada por Parellada y Carretero se llevó a cabo en el año 2016 específicamente con sujetos que estaban cursando la escuela media. Al respecto es necesario mencionar que en los últimos años en la Argentina se han desarrollado múltiples narrativas críticas de la versión oficial de la historia nacional, las cuales han contribuido a revisar los relatos decimonónicos sobre la *Conquista del desierto*, dimensionando la expansión del territorio promovida desde el Estado nacional. Además, estas perspectivas críticas se reflejan en los lineamientos curriculares del diseño escolar de la Provincia de Buenos Aires. A diferencia de esta situación, en los años en los que se tomaron los datos de la tesis de González tales narrativas críticas no se encontraban tan difundidas en el espacio escolar (Nagy, 2013; Parellada, 2016a).

Como ha tratado de mostrarse, este modelo teórico aplicado al estudio de las narrativas nacionales y a los diferentes discursos, usos o representaciones del pasado que generan personas y grupos, permite establecer relaciones entre la gramática de las narrativas presentadas a los alumnos por la enseñanza escolar de la historia nacional y el modo en el que son apropiadas por éstos. Así, puede pensarse, tal como muestran los resultados de las investigaciones comentadas, que las narrativas nacionales difundidas por un Estado nación funcionan al modo de esquemas narrativos maestros. A través de ellas se promueven y restringen ciertas representaciones de la historia que se expresan en forma de narrativas específicas y están presentes en los relatos producidos por las personas y los grupos (Wertsch, 2004).

En síntesis, el estudio de las narrativas históricas parece aportar datos importantes al campo de la enseñanza de la historia, por lo menos en tres direcciones: 1) le permiten a esta última enriquecer el estudio de las visiones que estudiantes y profesores tienen de la historia, prestando cada vez más atención a las formas en las que ellos expresan sus ideas sobre el pasado (Seixas, 2000; Barton y Levstik, 2004); 2) permite analizar cómo la

narrativa maestra, en tanto artefacto cultural, es producida en un contexto social determinado, cómo se transmite por medio de otros artefactos culturales, tales como los libros de texto, y cuáles son las características que adquiere la nación en esos relatos; y, 3) permite analizar cómo los estudiantes se apropian de los relatos históricos y cómo estos se relacionan con los progresos de aprendizaje del pensamiento histórico en diferentes niveles educativos, desde estudiantes de primaria, secundaria hasta adultos con y sin formación específica en historia. Estas tres direcciones son centrales al interior de la presente tesis, para indagar las representaciones que los estudiantes tienen sobre el territorio nacional.

1.4 Kieran Egan y el desarrollo de la mente narrativa

Tal como se expresara en el apartado anterior, tanto desde la historiografía como desde la psicología se ha planteado la tesis de que el conocimiento histórico está íntimamente relacionado con la elaboración de relatos sobre el pasado (Carr, 1986; Voss y Carretero, 1998). Sin embargo, la narrativa como instrumento de organización del pensamiento excede el campo de la historia. Bruner (1990) sostiene que los seres humanos interpretamos a través de la narrativa tanto nuestras acciones como las de los demás. En la misma línea pueden encontrarse los trabajos de Egan (1991) quien desarrolló una teoría del desarrollo cognitivo en la cual la narrativa es el instrumento cognitivo central. Así, este autor postuló que una teoría integral del desarrollo cognitivo no debe reducirse únicamente a explicaciones que solamente consideren la modalidad de pensamiento operatorio, sino también deberían considerar a la modalidad narrativa del pensamiento y a la fantasía de los niños. En el ámbito educativo, las aplicaciones de esta propuesta, pueden observarse en actividades en las cuales el docente le proponga a los alumnos trabajar con narrativas, estimulando la fantasía y el juego imaginativo (Egan, 1994). Por lo tanto, tal como lo considera el autor, el aspecto afectivo y la narración no deben ser entendidos como impedimentos a la consideración racional del problema del desarrollo, sino elementos claves que enriquecerán las explicaciones brindadas por los estudiantes. Pero, ¿cómo se adquiere y desarrolla la narrativa como instrumento cognitivo?

Egan (1991, 1994, 1997) retoma los aportes de la Escuela Socio-Histórica Soviética acerca del proceso de internalización de los instrumentos culturales, para considerar que éstos inciden en la manera en la cual los sujetos comprenden la realidad. Así, sostiene que

el aprendizaje de ciertos instrumentos, como el lenguaje o la alfabetización, da forma a modos distintos de comprender el mundo. Para explicar el desarrollo de estas distintas formas de abordar la comprensión narrativa del mundo, propuso cinco tipos de comprensión de la realidad: somática, mítica, romántica, filosófica e irónica.

La etapa somática refiere a modos de comprensión pre-lingüísticos, que se basan en el cuerpo y favorecen el desarrollo de las subsiguientes formas de comprensión. Según el autor este tipo de comprensión se adapta a todos los que se desarrollaran posteriormente y se fusionaría con ellos. En este sentido, este tipo de comprensión es exclusiva del ser humano y se manifestaría antes de la aparición del lenguaje (Egan, 1997). Luego, con la adquisición del lenguaje, no se pierde sino que continúa presente a lo largo del desarrollo. Este tipo de comprensión se caracteriza por la capacidad de producir actos representacionales intencionados, entendiendo la intencionalidad como la capacidad de dirigir la atención de alguien hacia algo. En definitiva, la comprensión somática es una forma inicial de comprender el mundo, basada en capacidades perceptivas exclusivamente humanas.

El desarrollo del lenguaje tiene como consecuencia directa la adquisición de cada una de las características que distinguen a la comprensión mítica. En esta etapa predomina la imaginación y el pensamiento oral y esta etapa, eje de los relatos, se caracteriza por sostenerse en estructuras binarias tales como personajes buenos/malos y masculinos/femeninos. Esta estructuración binaria es para Egan (1997) la expresión y el reflejo de algo común a los seres humanos y permite observar la manera en que el pensamiento organiza la realidad en esta etapa.

La siguiente etapa de la comprensión es la llamada romántica, la cual se relaciona con la alfabetización y el desarrollo de la racionalidad. Algunos instrumentos de las estructuras binarias de la etapa anterior se integran en la complejidad de la realidad pero con intereses míticos. La figura del héroe es el paradigma de esta etapa, un humano que vive en el mundo real pero logró trascender las limitaciones de cualquier otro mortal.

Tras la etapa romántica encontramos la filosófica que se caracteriza por la búsqueda de relaciones entre los sucesos: se comienzan a postular leyes y teorías que expliquen los sucesos. Aproximadamente a los 12 años, los sujetos se sienten atraídos por relatos explicativos que son comprendidos, muchas veces, en forma bastante esquemática y los

consideran como si fueran la realidad, sin aceptar que esta última y sus esquemas explicativos no son la misma cosa (Carretero, 2012).

La última etapa es la de la comprensión irónica. Se caracteriza por la capacidad de analizar, reconsiderar y, si es necesario, modificar los esquemas de pensamiento. Es aquí cuando el pensamiento se torna más reflexivo. De allí que su característica fundamental sea el desarrollo de una postura más relativista que permite la aceptación del otro y, principalmente, el reconocimiento de la distancia que existe entre la realidad y los recursos de comprensión que sobre ella tienen los seres humanos.

Egan define las formas de comprensión anteriormente mencionadas como capacidades de dar sentido al mundo. Estas no se reducen a formas de conocimiento ni a características mentales sino que “son capacidades que se evocan, estimulan y desarrollan al iniciarse en las formas de dar sentido propias de una determinada cultura” (Egan, 1991, p. 153). Además, si bien estas etapas del desarrollo difieren una de la otra, no son excluyentes y cooperan entre sí. En este sentido, no pueden pensarse como cinco formas de conocer la realidad en la cual el desarrollo del pensamiento sigue una secuencia lineal y predeterminada sino que, por el contrario, se adquieren y expresan al ser promovidas adecuadamente por el entorno cultural. Por ejemplo, en las culturas orales las personas tendrían acceso a varios de estos tipos de comprensión porque estarían implícitos en el uso del lenguaje, pero su empleo será irregular y poco sistemático si no se estimula el uso de los mismos desde el entorno. De esta manera, las distintas formas de comprensión están constituidas principalmente por el discurso negociado en las relaciones interpersonales.

Advertido del problema de los diferentes modos de comprensión que se desarrollarían en distintas culturas y en distintos individuos, Egan (1997) propone evaluar la influencia del entorno en el desarrollo del niño. Sostiene, así, que el estudio de los instrumentos intelectuales que se emplean permitirá un mejor abordaje del fenómeno de la comprensión del mundo por parte de los sujetos. Al respecto, reconoce que los instrumentos que tendrían mayor impacto en los tipos de comprensión son los instrumentos lingüísticos, los cuáles, por ejemplo, brindan al pensamiento un conjunto de elementos que permiten establecer relaciones causales.

El autor describe cómo los docentes pueden estimular el desarrollo de la capacidad narrativa y la comprensión de los niños argumentando que estos al llegar a la escuela

“captan claramente el principio causal que impregna relatos tales como *Hansel y Gretel*, *La Cenicienta* o *Peter Rabbit*” (Egan, 1997, p. 68). Este principio es considerado por Egan (1994) como el precursor lógico de lo que denomina causalidad histórica: la comprensión de las causas de eventos históricos. Este principio causal será un elemento principal al momento de trabajar con contenidos de historia porque permite considerar que los estudiantes disponen de herramientas conceptuales previas para darle sentido al relato sobre acontecimientos históricos. Según la propuesta teórica analizada, estas herramientas conceptuales, además de ser las que le dan significados a los cuentos infantiles, son útiles para otorgar sentido a un evento histórico, tal como las luchas de los atenienses para mantener su libertad frente a la tiranía del Imperio Persa (Egan, 1994). Sin embargo, específicamente, en relación con la historia esta es muchas veces entendida por los estudiantes como una narración en la que todos los elementos se relacionan de manera coherente, simple y lógica (Alridge, 2006; Carretero, 2012).

Egan considera que la estructuración binaria (característica de la etapa mítica) de los relatos es esencial en la enseñanza porque le permitiría al niño comprender los contenidos que se transmiten en la escuela. En consecuencia, el docente no precisaría centrarse en que los alumnos construyan el modo de comprensión binaria sino que debe intervenir a través de ella en la elaboración y comprensión de los conceptos. Por ejemplo, un tema de historia, como el proceso de independencia, se podría estructurar narrativamente en torno a un relato configurado desde el punto de vista de las luchas para conseguir la libertad frente a la opresión. Dichos pares binarios (libertad/opresión) no son enseñados sino retomados a partir de lo que el alumno ya conoce y servirían para presentar algunos contenidos del programa curricular. El uso de los pares de opuestos en la enseñanza es defendido por Egan (1997) al sostener que a través de ellos se simplifica el contenido. De manera que al estructurar la narrativa en torno a estos pares se selecciona un contenido y se organiza el relato. Un relato organizado en torno a la libertad puede ser estructurado valorando positivamente a quienes luchaban por la libertad y desaprobando a quienes trataban de conquistar un territorio (Egan, 1991).

Una observación que podría hacerse a este enfoque teórico es que la mera determinación de pares opuestos, sin problematizar y politizar el relato (en los términos de analizar las relaciones entre los grupos implicados en un conflicto), puede derivar en la

interpretación de dichos pares como oposiciones genéricas. Por ejemplo, si se asume el par libertad/opresión, puede pasarse por alto la reflexión acerca de qué concepto de libertad se tiene, quiénes son los que se liberaron, así como también de qué tipo de opresión se trata y bajo qué condiciones contextuales se produce (Parellada y Castorina, 2016). Desde otro enfoque, pero en sintonía con la crítica mencionada, puede recordarse lo planteado por Ratner (2012) quien sostiene que si una sociedad recuerda y glorifica un acontecimiento histórico, como la invasión estadounidense a Iraq, al sostener que los soldados fueron héroes que protegieron la libertad, se estaría implícitamente asumiendo que la guerra fue necesaria para defender a la nación. Por el contrario, si el relato que se construye transmite la idea que los soldados fueron a colonizar y conquistar un territorio se desacreditaría la guerra y evidenciaría otros intereses que la generaron. Se puede observar cómo ambas narrativas se estructuran en torno al par libertad/opresión pero la configuración del relato no es ingenua, ni puramente genérica. Quizás dicha estructuración binaria de los relatos se encuentre a la base de la conformación de los marcos narrativos esquemáticos descritos por Wertsch (2004). Esta hipótesis, quizás, merezca ser indagada a futuro.

Independientemente de la crítica realizada a la propuesta de Egan (1997), esta teoría ha resultado muy importante para analizar algunos componentes de los relatos históricos elaborados por los sujetos (Carretero, 2012). Específicamente, en relación a cómo los sujetos relacionan a los personajes del relato con las intenciones que motivaron sus acciones en un acontecimiento histórico. Esto permite poner de relieve la influencia de las narraciones en la comprensión del mundo, así como también permite direccionar ciertas estrategias educativas con el fin de promover en los estudiantes una comprensión irónica de la historia. La cual, conjuntamente con el desarrollo de las otras etapas, constituye logros cognitivos que pueden sentar las bases para promover una mejor alfabetización histórica y el desarrollo del pensamiento histórico (Lévesque, 2008; Wineburg, 2001).

Por otra parte, como ya se ha mencionado, las explicaciones narrativas permiten establecer relaciones causales entre los distintos acontecimientos históricos. Así, un relato no se constituye a partir de una secuencia concatenada de elementos elegidos por el sujeto de manera aleatoria. Por el contrario, a través de la narrativa se brinda una explicación de un proceso y permite comprender cómo un hecho se constituye en causa de otro y cuáles son los factores que afectan a esas relaciones (Carretero, 2012). Por lo tanto, el análisis

narrativo, a partir de la propuesta de Egan, brinda herramientas para indagar cuáles son las estrategias cognitivas empleadas por los sujetos para establecer relaciones entre los eventos históricos y cómo los conectan. Además, es necesario estar advertidos de que las narrativas producidas por los sujetos no incluyen todos los eventos relacionados con un tema, ni todos los actores que participaron en un acontecimiento. Por lo tanto, la selección que realicen los sujetos en función de aquellos personajes y eventos que se expresan en el relato, y también los que quedan por fuera, brindarán datos acerca de los significados individuales y culturales que circulan en torno a un acontecimiento.

Significados que deberán ser deconstruidos en el aula, si el objetivo de las intervenciones educativas es promover el desarrollo de la comprensión irónica y que el estudiante comprenda que, inevitablemente, las narraciones simplifican la historia y en el mismo momento que algunos personajes y eventos son expresados, otros son silenciados (Barreiro y Castorina, 2016). El aula, aunque no el único, es el espacio por excelencia para promover en los estudiantes una comprensión crítica de la historia. En ellas deben proporcionarse espacios y actividades que les permitan a los estudiantes interrogar a los relatos e ir más allá de la seductiva simplificación dicotómica de las narrativas históricas (Dozono, 2018). En otras palabras, no sólo las fuentes históricas, tal como proponen los teóricos del pensamiento histórico, deben convertirse en objeto de indagación crítica sino también las mismas narrativas. Las narrativas transmiten significados y los acontecimientos adquieren su significado a partir de los relatos (Brescó, 2017). Por ello, hay que proporcionarle a los estudiantes herramientas para que tomen distancia crítica de los relatos y los interroguen, con el fin de reconocer qué es lo que se manifiesta y qué se oculta en ellos, es decir que entiendan que las narrativas son una herramienta para comprender la historia, pero no son la historia en sí.

A modo de síntesis, en este capítulo se han presentado tres enfoques cuyo eje de investigación parte del problema de la enseñanza de la historia. En primer lugar, se destacaron las investigaciones sobre pensamiento histórico y las propuestas realizadas por los diferentes autores para enseñar historia. Específicamente, en relación con este punto se destacó la propuesta del trabajo con fuentes, la indagación crítica de las imágenes y el tipo de explicaciones que brindan los estudiantes a partir de las lecturas que realizan de las mismas. Asimismo, al interior de estos estudios se establece una diferencia entre conceptos

de primer y segundo orden para la enseñanza de la historia. En el marco de la presente tesis, estas propuestas han sido consideradas a la luz de pensar a los mapas históricos como fuentes para la enseñanza de la historia. En este sentido, se destacó cómo los desarrollos propios del campo del pensamiento histórico habilitarían las condiciones para que los estudiantes analicen a los mapas de modo crítico. En segundo lugar, las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia histórica mostraron que cuando los sujetos construyen el conocimiento histórico no lo hacen de modo independiente a los significados socialmente compartidos que circulan al interior de sus grupos de pertenencia. Incluso, estas investigaciones evidenciaron cómo el conocimiento escolar está articulado con los conocimientos personales, al momento de construir el conocimiento sobre el pasado. Asimismo, la conciencia histórica, entendida como la capacidad cognitiva de dar sentido al pasado para comprender el presente y direccionar el futuro, permite el desarrollo no sólo de una identidad personal, sino también de una identidad grupal. En la medida que el pasado es producido, conservado, elaborado y transmitido por un grupo en función de las interacciones de sus miembros, la conciencia histórica promueve una distinción de un nosotros y un ellos y orienta las acciones de los miembros del grupo. Así, tal como sugiere Rösen (2009) la nación implica el desarrollo de una conciencia histórica compartida por un grupo de personas y relacionada con un territorio específico. Por último, en tercer lugar, las investigaciones sobre narrativas históricas han descrito seis dimensiones de las mismas, entre ellas la dimensión territorial. Esta última referiría a una representación del territorio nacional como una entidad perdurable e inmutable en el tiempo. Sin embargo, en la actualidad, como se destacara, no se cuenta con estudios empíricos que permitan analizar cómo los sujetos se representan los cambios ocurridos en el territorio nacional, ni cuáles son las estrategias que emplean al momento de leer mapas históricos.

CAPÍTULO 2

Las narrativas del pasado y los mapas históricos como artefactos culturales

Como ejemplo de instrumentos psicológicos y de sus complejos sistemas pueden servir el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera.
(Lev Vigotsky, 1930/1997, p. 65)

El análisis de las imágenes... debe completarse con el estudio de lo que el consumidor cultural “fabrica” durante estas horas y con estas imágenes.
(Michael de Certeau, 1990/2000, p. XLII)

En este capítulo se recupera la tesis defendida por varios autores, mediante la cual se afirma que tanto el individuo como la cultura se constituyen mutuamente (Valsiner y Rosa, 2007; Rosa y Valsiner, 2018). Valsiner (2007) considera que la cultura consiste en procesos de internalización y externalización. Para el autor, los primeros hacen referencia a la incorporación y transformación de los recursos culturales al repertorio conductual de un individuo, mientras que los procesos de externalización refieren a cómo esos recursos culturales son expresados por el individuo. Este planteo sugiere que la cultura necesita ser entendida en íntima relación con las actividades y sistemas más próximos de los cuales los sujetos participan.

La distinción entre los procesos de internalización y externalización se basa y relaciona con otros tres conceptos centrales de la obra de Valsiner (2007): *cultura personal*, *cultura social o colectiva* y *separación inclusiva*. El concepto de separación inclusiva supone la existencia de una cultura colectiva y una personal que se constituyen a partir de mecanismos sociogenéticos que crean, en forma paralela, a los fenómenos personales y sociales. En este sentido, puede afirmarse que el autor con el concepto de separación inclusiva alude a la relación que se establece entre el mundo social y los procesos individuales, con el fin de explicitar cómo emergen en el desarrollo del niño las conductas y las representaciones que no se ajustan a las esperadas por los adultos socializadores. Por su

parte, el concepto de cultura social hace referencia al conjunto de significados, los cuales muchas veces son contradictorios entre sí, que circulan en una comunidad y direccionan el resultado final pero, no lo determinan. Mientras que por cultura personal se entiende al proceso mediante el cual los sujetos construyen activamente sus propios sentidos de la realidad a partir de los significados provistos por las interacciones sociales. Como puede observarse, la interacción entre los tres conceptos invita a reflexionar y a considerar que los sujetos y los significados que construyen nunca son independientes de los sistemas sociales, actúan desde un posicionamiento colectivo y manipulan instrumentos en el marco de un sistema social que regula sus acciones. Si se considera que los procesos descritos por Valsiner (2007) suponen la constante interacción entre los mismos es posible asumir que las investigaciones en psicología, que adhieran a esta perspectiva, consideren en sus estudios a las acciones de los individuos insertas en los nichos ecológicos en los que tienen lugar.

La tensión planteada existente entre los conceptos de internalización y externalización permite recordar la reconstrucción activa que los sujetos imprimen sobre los significados que reciben del medio. Referir a la idea de reconstrucción activa implica asumir que si bien la cultura colectiva es compartida por un amplio número de los miembros de una comunidad, cada individuo es único porque transforma y reconstruye los significados que circulan socialmente. En este sentido, los mediadores culturales no se construyen de forma independiente al sujeto ni a la cultura. Los individuos, también, son autores de los mediadores culturales. Si bien los sujetos, al principio utilizan a los mediadores culturales tal como son transmitidos por el colectivo, están dotados de cierta agencialidad que les permite, en mayor o menor medida, adaptar el uso de éstos a sus metas y circunstancias específicas. Este proceso de co-construcción da lugar a la creación de nuevos instrumentos o a la transformación de los productos culturales ya existentes.

En síntesis, desde la propuesta de psicología cultural defendida por Valsiner (2007) hay un proceso constante de interacción entre el individuo y la sociedad: a diario los sujetos se encuentra con productos culturales, instituciones, conceptos y prácticas de su entorno. Estos productos, propios de la cultura colectiva promueven ciertas formas convencionalizadas de concepción de la realidad, a través de las cuales los sujetos dirigen sus acciones en el marco de un entorno social compartido. Sin embargo, a su vez, cada

sujeto reconstruye el significado de esos productos en base a los modelos generados por su propia cultura personal.

Recuperar la perspectiva comentada, para los fines que se persiguen en esta tesis es central porque permite suponer que el uso público y reiterado de determinadas imágenes cartográficas, las cuales al interior de diversas prácticas culturales son transmitidas como representación del cuerpo de la nación y promueven ciertas formas de concebir la historia del territorio nacional. Es decir, en el seno de esas prácticas, propias de la cultura colectiva, los sujetos interiorizarían todo un repertorio de formas que inciden en el modo de familiarizarse y representarse el territorio nacional; de leer mapas históricos referidos al territorio nacional; de producir discursos relacionados con el territorio nacional, entre otros. Asimismo, la referencia al concepto de cultura personal permite suponer que la exposición de los sujetos a esos significados compartidos promueve ciertas representaciones sobre el pasado del territorio nacional pero la eficacia de las mismas no está garantizada. Los sujetos son activos en el proceso de apropiación de dichos significados y pueden reconstruirlos creando sus propias representaciones, las cuales muchas veces resultan críticas y contestatarias a los sentidos que circulan mayoritariamente en el seno de una sociedad. Se pone así en evidencia que la cultura no es conjunto de significados homogéneos socialmente compartidos sino, por el contrario, al interior de ella pueden observarse múltiples significados en tensión sobre una misma porción de la realidad. Entendiendo por realidad no sólo al presente sino también al pasado y al futuro.

Por su parte, uno de los instrumentos de mayor circulación en las sociedades occidentales, a través de los cuales se representa el espacio, son los mapas. Tal como advierte la frase de Vigotsky (1930/1997) que se reproduce al comienzo de este capítulo, los mapas son instrumentos culturales. Por lo tanto, a través de ellos es posible crear significados del mundo y realidades posibles, en tanto futuros y pasados imaginados, porque son instrumentos de producción semiótica. Puede afirmarse así que ellos, al igual que las imágenes, no son representaciones ingenuas de la materialidad del mundo (Lonchuk y Rosa, 2011). A través de las imágenes no sólo es posible crear objetos sin existencia material sino también, promover valores culturales. Incluso las imágenes son tan eficaces en la construcción de la realidad que abundan los ejemplos en los cuales ellas permitieron el desarrollo de la ciencia (Barrow, 2008). Las imágenes son artefactos comunicativos, a

través de ellas se busca que un sujeto crea que lo mostrado se corresponde con una verdad o con una mentira, con algo real o con el producto de la fantasía. En este sentido, no resulta curioso que en el siglo XVI, en pleno auge de las críticas protestantes a la iglesia católica, conjuntamente con la devastación de las imágenes religiosas católicas se produjesen ciertas políticas de regulación sobre las formas en las cuales debían producirse las figuras bíblicas (Valsiner, 2019). En este sentido puede afirmarse, desde el marco de la psicología cultural, que las imágenes, en tanto signos, son un medio a través del cual se da forma a la experiencia humana en el mundo.

Para ilustrar los conceptos esgrimidos hasta el momento, puede considerarse la siguiente situación relacionada con el objeto de indagación de esta tesis. Supóngase un grupo que pretende cambiar la forma socialmente establecida que se tiene de concebir el espacio. Una de las primeras medidas que tomaría es diseñar un mapa que muestre una nueva distribución del espacio. Por su parte, para los grupos que quieren mantener el *status quo* el mapa también sería un elemento importante, para transmitir su forma de ver el mundo. Este ejemplo, puede aplicarse a la representación de las fronteras en el mapa. En relación con las fronteras, los mapas son un instrumento a través de los cuales se habilitan las condiciones para que los sujetos puedan tener una experiencia sensorial de ellas. Las fronteras no son objetos directamente observables en la naturaleza, ellas necesitan materializarse en prácticas y objetos culturales. La construcción de un muro, pregonada por Trump, en la frontera entre México y Estados Unidos es una forma de concretizar a una entidad que por sí misma no tiene materialidad. Los mapas, también, son objetos a través de los cuales se hacen visibles y concretizan las fronteras que separan un territorio de otro. En este sentido, las fronteras, en tanto construcciones sociales, son internalizadas por los sujetos y regulan y orientan sus experiencias psicológicas con el medio. Sin embargo, a pesar que todos los sujetos internalizan las fronteras no todos se comportan ante ellas de la misma manera, ni sienten la misma experiencia emocional.

En lo que sigue del capítulo se propone, en primer lugar, indagar cómo diferentes investigaciones, propias del campo de la psicología, consideraron a los mapas y qué explicaciones brindaron ante los datos obtenidos como producto del trabajo con metodologías que requerían la lectura o producción de los mismos. En segundo lugar, se mostrará la relación que se establece entre los mapas históricos y las narrativas históricas,

entendidos ambos como artefactos culturales. Finalmente, los últimos apartados del capítulo ahondarán en los conceptos centrales de la teoría sociocultural desarrollada por Wertsch (1998; 2002; 2004), quién en diversas investigaciones analizó los procesos de producción y consumo de los instrumentos culturales, específicamente mediante el estudio de las narrativas históricas.

2.1 ¿Cómo los sujetos se representan el territorio? Aproximaciones desde la Psicología

La psicología cultural es una disciplina que se centra en el estudio de cómo las prácticas sociales regulan, moldean, producen y transforman la psique humana (Shweder, 1990). Han pasado casi treinta años desde que este autor publicara su clásico texto *Cultural Psychology – what is it?*, el cual puede ser considerado como el acta fundacional de esta forma de hacer psicología. Desde aquel momento hasta la actualidad la psicología cultural ha sido un fructífero modelo de investigación, y de hecho, hasta la fecha se han editado cuatro *handbooks* (Kitayama y Cohen, 2007; Rosa y Valsiner, 2018; Valsiner, 2012; Valsiner y Rosa, 2007). Además, pueden encontrarse numerosos libros clásicos de esta disciplina, tanto en inglés como en español, junto con varias revistas dedicadas exclusivamente a la difusión de investigaciones y desarrollos teóricos acontecidos en este ámbito.

Independientemente de los múltiples desarrollos teóricos y empíricos que pueden observarse, una de sus características distintivas de la psicología cultural es el énfasis puesto en las explicaciones sobre cómo los signos moldean a la acción humana. Salvatore (2018) sostiene que los seres humanos nunca dejan de construir significados, con el fin de organizar y dar sentido a la experiencia y regular sus relaciones con el entorno. Es a través de la construcción de significados culturales que las personas pueden trascender psicológicamente el entorno inmediato del tiempo presente y orientarse hacia el futuro y el pasado (Brescó, 2017). La utilización de recursos semióticos les permite a las personas distanciarse de la actualidad, el aquí y ahora, el tiempo presente. Sin la capacidad de utilizar signos los sujetos no podrían recuperar el pasado y anticipar el futuro. Es a través del empleo de ellos que se habilitan las condiciones para que se quiebre la preeminencia del presente y, por lo tanto, se habilite una proyección hacia el pasado (memoria) y hacia el futuro (imaginación, creación). En este sentido, puede afirmarse que los signos son un

recurso que utilizan los humanos para construir explicaciones causales artificiales y relacionar sus acciones temporalmente. Sin dudas que los significados específicos se modifican y difieren de una sociedad a otra, lo cual no invalida afirmar que la experiencia humana regulada por recursos semióticos es constitutiva del ser humano.

Los mundos artificiales creados por los seres humanos son el resultado de una sucesión de acciones desarrolladas sucesiva y colaborativamente. Sin embargo, el tiempo no puede ser escindido del espacio. Tiempo y espacio no son independientes. Como se sostuvo en el capítulo anterior, las acciones humanas se desarrollan en un escenario concreto y, muchas veces, les permiten a los sujetos trascender el aquí y ahora.

A partir de los lineamientos comentados anteriormente, en relación con el marco general de la psicología cultural, puede considerarse que cuando los sujetos leen un mapa no lo hacen de modo independiente a los significados que circulan en el seno de una sociedad. De igual modo sucede cuando la tarea se centra en la producción de los mismos. Al respecto, puede recordarse el desafío que propusiera Duveen (2001)

Imagine por un momento que se encuentra con un mapa en el que sólo se representa el contorno de Europa. En este mapa no hay ninguna marca excepto la ciudad de Viena cerca del centro y al norte de ésta la ciudad de Berlín ¿Dónde ubicaría las ciudades de Praga y Budapest? (p. 1).

El autor considera que la mayoría de las personas responderían que ambas ciudades se encontrarían en la región de Europa del este y, por lo tanto, las ubicarían al oriente de las ciudades marcadas. Sin embargo, si luego de dar respuesta al interrogante se observara un mapa de Europa, podría constatarse que, efectivamente, Budapest se encuentra localizado al este de Viena pero Praga no. Praga se ubica al oeste de Viena. Entonces, ¿por qué los sujetos tienden a suponer que ambas ciudades se encuentran en la región este de Europa?, ¿pueden estas respuestas ser explicadas por una mera alusión al desconocimiento geográfico? Duveen ensaya la siguiente explicación: durante el curso de la Guerra Fría tanto Praga como Budapest pertenecieron al bloque de Europa del Este, mientras que Viena pertenecía a la división occidental de Europa. Cuando los sujetos leen un mapa y se representan el espacio reconstruyen la información geográfica en función de ciertas representaciones socialmente compartidas: en este caso, durante el periodo de la Guerra

Fría, Europa del este y Europa occidental fueron separadas mediante una línea recta que dividía al viejo continente en dos partes. Independientemente de las consideraciones del autor, lo que el ejemplo pone de manifiesto es que cuando los sujetos leen un mapa y trabajan con él, exceden la simple información geográfica transmitida y reconstruyen la imagen en función de ciertas representaciones que circulan en la sociedad.

Sin embargo, en el campo de la psicología, la mayoría de las investigaciones que indagaron cómo los sujetos se representan el espacio no tuvieron en cuenta estas consideraciones. En los últimos años, en el marco de la psicología genética diversas investigaciones enfatizaron que para comprender el significado simbólico de una imagen cartográfica los sujetos necesitan de ciertas estrategias cognitivas (Liben, 2009; Uttal y Sheehan, 2014). La mayoría de estos autores trabajaron con niños de edad preescolar, con el fin de explicar cómo se adquieren y desarrollan esas estrategias (Liben y Downs, 1989; Uttal, 2000). Entre las principales conclusiones puede observarse que aproximadamente a la edad de tres años, los sujetos reconocen algunos aspectos de la correspondencia básica entre el mapa y su referente (Marzolf y DeLoache, 1994).

A pesar de la coincidencia mencionada, diversos estudios evidenciaron que cuando la tarea demanda comprender que una representación contenida en un mapa no es una copia exacta del referente, a los niños se les presenta un nivel de dificultad mayor. En este tipo de investigaciones el objetivo no estuvo puesto en que el niño comprenda que el mapa es una representación de algo, sino en que lo entienda como una traducción semiótica de acuerdo a ciertas reglas. Es decir, que pueda reconocer que los signos contenidos en el mapa no necesariamente se corresponden con todas las cualidades del objeto representado. Al respecto, puede recordarse que en una investigación llevada a cabo por Myers y Liben (2008) con niños de entre cinco y seis años, incluso algunos más grandes, se encontró que la mayoría de ellos realizaron inferencias injustificadas sobre lo que representaba un símbolo. Específicamente, ellos vieron a un adulto graficar puntos verdes sobre un mapa de una habitación e, inmediatamente después, vieron a otro adulto graficar, en un mapa similar al primero, puntos rojos. Es necesario mencionar que en este último caso las intenciones del adulto diferían de las del primero, mientras que las intenciones de aquel eran representar en el mapa objetos escondidos, este realizaba los dibujos con claras intenciones decorativas. Luego, de observar ambas situaciones, se les preguntó a los niños qué mapa utilizarían para

encontrar camiones de bomberos ocultos en la habitación. La mayoría de los niños respondieron que utilizarían el mapa con los puntos rojos porque el camión de bomberos es de ese color. Es preciso destacar que los chicos podían diferenciar correctamente entre las intenciones simbólicas y las estéticas de los adultos. Similarmente, en una investigación realizada por Liben y Downs (1989) se mostró que los niños en edad preescolar esperaban que una ruta sea de color rojo porque en el mapa estaba representada por una línea del mismo color.

Por su parte, algunos autores (Davies y Uttal, 2007) argumentaron que existen diferencias entre los procesos cognitivos que se ponen en juego cuando un sujeto tiene que dar respuesta a consignas que involucran espacios de menor escala (por ejemplo, mapas de habitaciones) en relación con aquellas que involucran espacios de escalas más amplias (por ejemplo, mapas que representan territorios estatales). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones comentadas no consideraron tal diferencia y asumieron que los mismos procesos se ponen en juego al momento de leer y producir cualquier tipo de mapas. Independientemente de este debate, es necesario considerar que en el caso del territorio de un Estado nación, por ejemplo, los lectores tienen una experiencia con el espacio que excede las interacciones físicas que el sujeto pueda experimentar con el medio. En este sentido, puede afirmarse que la única experiencia sensible que un sujeto tiene con la totalidad de la dimensión territorial de un Estado (o incluso mapas de escalas más amplias) está mediatizada por el mapa (Wood, 1992). Entonces parece ser pertinente retomar la propuesta de Uttal (2000) quien sostiene que “el aprendizaje sobre el espacio que se adquiere a partir de un mapa difiere considerablemente del aprendizaje del espacio que se adquiere a partir de la navegación en ese espacio” (p. 250).

Martí (2003), quien retoma la propuesta vigotskyana de la mediación semiótica de la actividad humana, considera a los mapas como un tipo de sistema externo de representación que podría denominarse figurativa. Desde este enfoque, se ha propuesto que los sistemas externos de representación siguen un curso de desarrollo propio, lo cual los diferencia de otro tipo de representaciones. Además, al adquirirse de forma progresiva y en formatos de interacción con los adultos, los contextos educativos formales e informales cumplen un rol central en la apropiación de los mismos. A lo que el autor alude con el concepto de *sistema externo de representación figurativo* es a un sistema de signos que

refieren a algo, se inscriben en el espacio y tienen permanencia en el tiempo, lo que facilita su manipulación y transmisión de una generación a otra. Además, permiten establecer “una correspondencia directa entre las propiedades espaciales del referente y las propiedades espaciales del representante” (Martí, 2003, p. 14).

Lo que diferenciaría a los mapas de otras representaciones externas figurativas, como la fotografía, es que los primeros incluyen una serie de signos arbitrarios que completan el significado. En este sentido, círculos, puntos, líneas punteadas, líneas rectas, son elementos arbitrarios del mapa que podrían referir a la capital de un Estado nacional, a la capital de un Estado provincial, a los límites interprovinciales y/o límites internacionales. Martí (2003) considera que tales elementos arbitrarios no son lo característico de un mapa, ya que no necesitan guardar semejanza con el referente. Para este autor, el elemento característico del mapa es la conservación a escala de las relaciones proyectivas entre diversos puntos de referencia. La combinación de elementos figurativos y arbitrarios en el mapa, realza la importancia de la enseñanza explícita, en contextos formales e informales, como medio en el cual los sujetos se apropian de este tipo de sistemas externos de representación.

Como puede observarse, la perspectiva de los sistemas externos de representación considera a la interacción social como un elemento central para explicar la adquisición de las estrategias cognitivas que se ponen en juego al momento de leer mapas. Sin embargo, parece no tener en consideración que ese instrumento está cargado de valores, y que las identidades sociales también median la relación que se establece entre el instrumento cultural y los procesos cognitivos individuales. Si se recupera el desafío planteado por Duvée (2001), puede sostenerse que cuando un sujeto lee un mapa, además de apropiarse del contenido de la representación cartográfica, también lo carga con los significados socialmente compartidos, propios de la cultura pública, sobre el territorio. En otras palabras, entre el mapa y lo que éste representa para un sujeto operan una serie de relaciones complejas tanto sociales como cognitivas. Jacob (2006) sostiene que los mapas son mediadores que operan no sólo entre la realidad y el sujeto que los lee sino, también, entre dos representaciones mentales: la de su productor y la del observador (Crampton, 2001). Puede ser que el mapa promueva *ex nihilo* una representación territorial en los sujetos, principalmente si éstos antes nunca vieron ese tipo de representación. Pero un

individuo no observa un mapa desde el vacío. Quien observa un mapa lo compara en función de sus experiencias previas con otras imágenes que ya ha visto o lo carga con significados compartidos socialmente.

En una investigación realizada con sujetos universitarios brasileños, Arruda y Ulup (2007) analizaron las características de los mapas mentales de Brasil que dibujaron los estudiantes. Los resultados muestran, entre otras consideraciones, que la forma cartográfica prototípica (la que se transmite mayoritariamente a través de los mapas escolares y agencias de gobierno) es la más frecuente. Estos resultados entran en consonancia con los de la investigación realizada por Guerrero Tapia (2007) con estudiantes mexicanos. En la misma, se les pidió a 418 estudiantes de educación superior, de distintas regiones, que dibujen el mapa de ese país. El autor observó que el cien por ciento de los sujetos evocó una imagen del país similar al prototipo que se enseña en la escuela.

Por su parte, Montero y Salas (1993) sostienen que el mapa que los sujetos producen responde, entre otros factores, a la concepción política del mundo a la cual están expuestos. En un estudio realizado con más de 600 sujetos de nacionalidades colombianas y venezolanas, de distintas edades, los autores observaron que las representaciones cartográficas graficadas dependen en cierta medida de lo que ellos denominan *proyecciones sociales distorsionantes*. Estas proyecciones están muy influenciadas por las características de las imágenes cartográficas con las que las personas interactúan en el seno de la sociedad y por las representaciones que tienen acerca de los países; por ejemplo aquellos países que son considerados como potencias y aquellos que son considerados como periféricos. A partir del análisis de los datos, los autores observaron un patrón recurrente en el dibujo de varios sujetos: exacerbar el tamaño de los EEUU y la ex URSS y disminuir notablemente el de América del sur. Sin embargo, es preciso señalar que los mapas tienden a ser más detallados a medida que la edad del sujeto aumenta, lo cual no indica una disminución de las representaciones sociales que mediatizan la relación con los mapas, sino una mejora en la representación euclidiana del espacio.

También puede referenciarse el clásico trabajo de Whittaker y Whittaker (1972) quienes mostraron que las reproducciones cartográficas realizadas por sujetos de diferentes nacionalidades no respondían exclusivamente de los conocimientos geográficos que tuvieran. Los autores hallaron que la mayoría de los sujetos tienden a dibujar su país en el

centro de la hoja y con un tamaño considerablemente mayor al del resto de los Estados vecinos. Un dato de color fue que los argentinos dibujaron a Europa de un tamaño más extenso, en relación con las representaciones del resto de los continentes.

Las distintas investigaciones comentadas hasta el momento abonan la hipótesis sobre la incidencia de ciertas representaciones espaciales apropiadas en el seno de una sociedad, al momento de tener que representar un territorio. Dichas representaciones son construidas históricamente por un grupo o colectividad de pertenencia. Además, éstas no sólo se transmiten exclusivamente a través de los mapas sino que también lo hacen mediante narrativas históricas y/o territoriales que se entranan dialógicamente con la imagen cartográfica (Crampton, 2001).

2.2 Narrativas y representaciones cartográficas

Si se le preguntase a una persona qué diferencias pueden establecerse entre los mapas y las narrativas es probable que su respuesta sea que los mapas son elementos que representan al espacio, mientras que las narrativas conectan eventos temporalmente. Sin dudas es una respuesta correcta pero, en ella se pone en evidencia un modo complementario y relacional que se establece entre mapas y narrativas. Abundan los ejemplos en los cuales puede observarse la presencia de mapas en películas, series y ficciones literarias. Estos son utilizados por los autores o directores con el fin de dar no sólo un soporte material al relato, sino también de ayudar al consumidor a situarse en el espacio en el que transcurre la historia. Por ejemplo, si se analiza la cortina de presentación de la serie televisiva *Game of Thrones* podrá observarse que los productores de la serie utilizaron al recurso de los mapas para mostrar las relaciones espaciales entre los diferentes reinos. Incluso, los mapas presentados varían en función del tema abordado en cada capítulo de la serie televisiva. Asimismo, en su libro sobre la *Historia de las tierras y los lugares legendarios*, Umberto Eco (2013) presenta números ejemplos de cómo los mapas muchas veces contribuyeron a hacer realidad mundos imaginados.

La plasmación en el papel de un territorio contribuye no sólo a brindarle al lector información que no puede obtener por medio de palabras, sino también a hacer más creíble el relato: la objetividad que recubre al mapa certifica la verdad de aquél y por ello es un recurso que se utilizó en múltiples formas narrativas. Con respecto a la objetividad

conferida a los mapas, Garfield (2012) comenta el caso del cartógrafo inglés James Rennell, quien en el año 1798 representó una cordillera de montañas que se extendía por miles de kilómetros a través de África Occidental. Dicha cadena montañosa, cuyo recorrido unía la actual Nigeria con Sierra Leona, se reprodujo en los mapas posteriores hasta finales del siglo XIX. Sin embargo, tal cadena montañosa nunca tuvo existencia real. Rennell confeccionó ese mapa con el fin de ilustrar los relatos que un viajante escocés realizara sobre las fuentes y el curso del Río Nilo. El libro en el cuál se reunían los relatos del viajero escocés y el mapa de Rennell se convirtió en un *best seller* para la época y las imágenes cartográficas contenidas en él se reprodujeron rápidamente en la sociedad. Durante más de un siglo, nadie dudó de la veracidad del mapa confeccionado por el cartógrafo inglés. Además, quién se atrevería a dudar de un mapa confeccionado por uno de los fundadores de la *Royal Cartographical Society* y cuyas producciones gozaban de tal prestigio en la sociedad que eran consideradas fieles reflejos de la realidad (Garfield, 2012).

Como puede observarse, los mapas, muchas veces, son confeccionados no sólo para acompañar a los relatos sino también para legitimarlos. Además de ser utilizado por la literatura y el cine, este recurso ha sido y es utilizado por los Estados nacionales. Los Estados nacionales utilizan a los mapas para dar fuerza y credibilidad a la tradición inventada. Por ejemplo, Pickles (2004) mostró cómo, en tiempos de guerra, los Estados incrementan el proceso de producción y la circulación de mapas, con el fin de legitimar los relatos nacionalistas que buscan instalarse. En la misma línea, Jacob (2006) analizó atlas escolares alemanes editados durante la Primera Guerra Mundial, con el fin de mostrar cómo la representación de este país y la de los Estados Unidos contribuyeron a que la población germana desarrolle un sentimiento de apoyo a la guerra.

En los últimos años, diferentes autores propios del campo de la cartografía crítica, inspirados en los trabajos de Brian Harley, comenzaron a considerar que los mapas, en sí mismos, son portadores de una narrativa (Jacob, 2006; Wood, 1992). Por ejemplo, tal como se verá en el capítulo 3, los mapas de un país proporcionan no sólo una imagen visual de la extensión y ubicación de éste también, muestran las características particulares de ese Estado; es decir, las representaciones contienen una narrativa sobre la historia y la cultura de la nación. Asimismo, la secuencia con que se disponen los mapas históricos en los atlas o en los libros de texto permiten reconstruir y visualizar a las narrativas nacionales (Herb,

2004). Por ejemplo, supóngase un mapa de las Islas Malvinas algunos verán “una porción del territorio argentino arrebatado por los ingleses” y otros pueden ver “un territorio que pertenece al Reino Unido por la plena decisión de sus habitantes”. Sin embargo, a pesar de las diferencias en los dos casos hay una categorización del objeto representado en el mapa que da lugar a un relato. Relato en el que se transmite una historia sobre la pertenencia de un territorio a uno u otro país y orienta el curso de las acciones futuras, como puede ser el caso de habilitarse instancias de negociación. Ambas narrativas son producto de los significados que orientan la mirada del observador del mapa; el cual, si bien materialmente es el mismo, difiere considerablemente en su aspecto simbólico.

Lonchuk y Rosa (2011) sostienen que las imágenes actúan como signos en la narrativa y contribuyen a la transmisión del significado que se pretende divulgar mediante el relato. En este sentido, las imágenes no sólo son representantes de algo, las imágenes se dirigen al observador y le transmiten un mensaje. Son un dispositivo de comunicación orientado hacia quien las observa. La relación entre mapa y narrativa descrita en los párrafos anteriores pretende recuperar la idea presentada por estos autores. Los mapas no sólo dan forma a entidades abstractas como el territorio nacional, también pueden sugerir y transmitir argumentos. Por ejemplo, los mapas oficiales de la República Argentina que incluyen la leyenda “(Arg.)” debajo del topónimo Islas Malvinas. Además, el mapa puede ser entendido como un instrumento que resume el contenido de la narrativa y objetiva una realidad que se vuelve idéntica y transparente para todos. Esta representación actúa como soporte para que el relato cuente con un referente anclado en una realidad visible.

Mapas y narrativas se encuentran interrelacionados de tal modo que si se pretende, como en esta tesis, estudiar la dimensión territorial de los relatos históricos nacionales, se torna difícil hacerlo sin considerar cómo ambos interactúan. En los últimos años, los enfoques críticos propios de la disciplina cartográfica comenzaron a entender a los mapas como narrativas (Jacob, 2006). Sin embargo, los estudios sobre narrativas y construcción del conocimiento histórico no indagaron profundamente la relación que se establece entre mapas y relatos históricos (Carretero et al, 2018). En síntesis, los mapas históricos no sólo muestran el espacio en el cual transcurrieron los eventos descritos por la narrativa también, sirven para legitimar el contenido de la misma. Tanto los mapas históricos como las narrativas sobre el pasado son construcciones sociales y necesitan ser considerados en

su papel de instrumentos mediadores que transmiten significados y permiten crear mundos posibles.

2.3 Artefactos culturales: los mapas

Uno de los principios fundamentales que constituyen el núcleo teórico de la psicología cultural es la tesis de la mediación semiótica de los procesos cognitivos (Vigotsky, 1978/2009). En la misma se sostiene que la relación con el ambiente está mediatizada por un diseño cultural que organiza nuestra experiencia. Varios autores destacaron que la característica fundamental del ser humano no es la capacidad para utilizar artefactos⁹, lo cual también sería posible en primates superiores, sino que tales instrumentos son acumulados a lo largo de la historia y permiten orientar la conducta y organizar las acciones (Cole, 1996; Guitart, 2010).

Para Michael Cole (1996) la cultura es el reservorio de dispositivos e instrumentos (materiales y simbólicos) que se acumulan en el tiempo y son aprendidos en interacciones sociales. La distinción entre instrumentos materiales (objetos físicos) e instrumentos simbólicos (narrativas históricas, creencias socialmente compartidas o valores culturales) es pertinente para atender a cómo en cada entorno cultural y social se organizan las actividades de las personas, así como los modos de entender y relacionarse con el medio, los instrumentos y entre sí. En este sentido, cabe destacar que con el concepto de artefacto se hace referencia no sólo a objetos físicos que permiten intervenir sobre el medio modificándolo, sino también a las normas o convenciones que regulan el uso de los mismos y a los sistemas conceptuales que organizan el mundo. Desde esta perspectiva, el concepto de artefacto excede a la noción vigotskyana de herramienta, la cual era entendida como un objeto mediador orientado externamente. Por su parte, Wertsch (1998) sostiene que el propio hecho de ser humanos conlleva el uso de instrumentos culturales, suministrados por el entorno socio-cultural, que operan como mediadores de la acción. Independientemente

⁹Es preciso considerar que algunos autores utilizan el término artefactos culturales (e.g. Cole, 1996) y otros el de instrumentos culturales (e.g. Wertsch, 1998) para referirse a los mediadores de la acción planteados por Vigotsky (1978/2009). En ambos casos, se parte de sostener como premisa fundamental que el propio hecho de ser humanos conlleva el uso de artefactos culturales suministrados por un determinado entorno socio-cultural (Cole, 1996). A los fines de esta tesis e independientemente de las diferencias teóricas, ambos conceptos serán utilizados indistintamente, ya que sobrepasan con mucho la noción de herramienta cultural planteada por Vigotsky (1978/2009).

de la denominación, los conceptos de artefactos o instrumentos culturales, empleado por los autores post-vigotskyanos, reúnen, al mismo tiempo, aspectos materiales y simbólicos de los objetos culturales. O lo que equivale a decir que no puede separarse al objeto físico de su concepto cultural. Así, un artefacto cultural no es solamente una herramienta que sirve para ser empleada cuando se persigue un fin determinado: es una realidad física entramada en una red de significados socialmente compartidos que permite amplificar nuestros recursos cognitivos y regular nuestra conducta. En línea con este enfoque teórico, se postula que los mapas son instrumentos mediadores de las relaciones que se establecen con el espacio y *mutatis mutandi* podría suponerse el papel mediador de los mapas históricos con las representaciones que los sujetos construyen sobre la configuración que el espacio tuvo en el pasado.

Los artefactos culturales son objetos diseñados para un fin. Aunque, en muchas ocasiones, tal como sostiene Wertsch (1998), pueden terminan adquiriendo su finalidad luego de haber sido producidos. Son objetos incorporados en los sistemas de acción humana y, por lo tanto, los usos que se hacen de ellos afectan a su propia conformación. El significado de un instrumento no está en él sino en el entramado de este en relación con el marco de las acciones humanas. Un mapa no significa lo mismo, si es utilizado como un instrumento que le permite a un sujeto llegar a algún lado o si es utilizado como un instrumento para simbolizar a la nación. El mapa en su materialidad no se modificó sin embargo, el significado que adquiere en el curso de las diferentes acciones lo convierte en un instrumento diferente. Tampoco tienen el mismo significado diferentes mapas, aunque todos sean representaciones espaciales realizadas sobre el papel, el mapa oficial de la Argentina no tiene el mismo valor simbólico que un plano de líneas de subterráneos de Buenos Aires. Por ejemplo, para un turista recién llegado a la ciudad que necesita llegar a un destino, será más significativo el mapa de líneas de subterráneos que el mapa político del territorio argentino.

Los mapas son, al igual que los signos culturales, un medio para representar otra cosa, ya sea real o ficticia, concreta o abstracta. En tal sentido puede asistirse a mapas topográficos que representan la corteza terrestre, a mapas de territorios pretendidos, a mapas históricos que legitiman narrativas presentes o a mapas de las tierras descritas en leyendas. En todos los casos son productos de la acción humana y aunque hayan sido

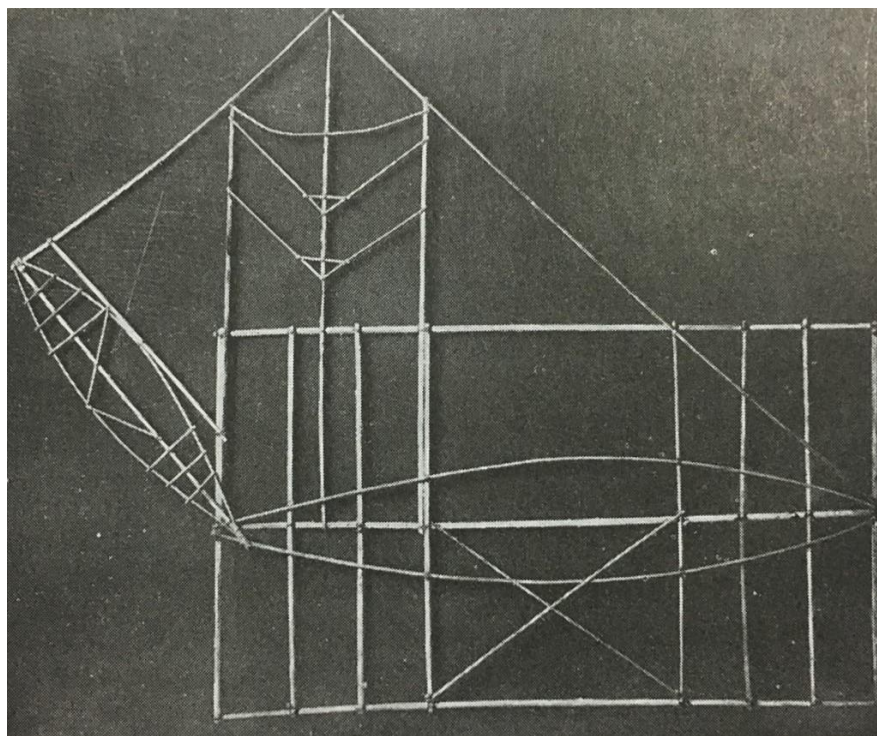
conformados con propósitos distintos, todos cumplen, de la mejor manera posible, con la función para la que fueron producidos. Los sujetos que los utilizan lo hacen en función de las prácticas sociales que les dan sentido. Por ejemplo, si alguien quiere desplazarse de un lugar de la ciudad a otro no utilizará un mapa que describa el clima de la misma. En este sentido, puede afirmarse que así como los mapas adquieren su significado en el marco de la acción humana también, las actuaciones de los sujetos toman su sentido del universo de artefactos disponibles en su medio cultural, lo que les permite desarrollar estrategias cognitivas específicas para su uso eficiente, tal como mostraran las investigaciones comentadas anteriormente sobre el desarrollo del pensamiento espacial (Uttal, 2000).

Los mapas en tanto artefactos culturales son un instrumento de comunicación, se crean con el fin de representar cómo, por lo menos, dos elementos se relacionan espacialmente. Su valor radica en la comunicación y la interacción social, caso contrario lo que es un mapa para un sujeto puede no serlo para otro. Además, los mapas también se explican e interpretan a través del lenguaje. Tanto dependen de la interacción social que incluso, los significados sobre un mismo mapa, al interior de una misma sociedad, pueden variar en función de los intereses políticos que diferentes grupos pretenden transmitir (Herb, 2004).

El mapa es un instrumento cultural, una prótesis cultural visual e intelectual. Modela las formas de percibir el espacio y de relacionarnos con él. Asimismo, como no podría ser de otra manera, ese modelaje opera en conjunción con la racionalidad desarrollada por cada grupo cultural a lo largo de su devenir histórico. La figura 1 es una carta portulana realizada por los habitantes de las Islas Marshall, localizadas en el Océano Pacífico al norte de Australia. Esta sociedad confecciona las cartas náuticas con nervaduras de las plantas de coco, conchas marinas y corales, entre otros elementos. Las nervaduras se entrecruzan conformando una red y en las intersecciones se representan, por medio de diversos elementos, como conchas marinas o corales, las islas o el conjunto de estas y las corrientes marinas. Los habitantes de las Islas Marshall usan por lo menos tres tipos diferentes de estas cartas: el *mattang* donde se representan los principios generales del sistema; el *meddo* donde se representa una pequeña parte del archipiélago; y el *rebbelib* que representa a una de las dos cadenas que conforman a las Islas Marshall. Las distintas

proyecciones son usadas por los nativos del lugar tanto para la navegación en el mar como para la instrucción, en tierra, de las técnicas e itinerarios de navegación.

Figura 2. Fragmento de una Carta Portulana realizada por los habitantes de las Islas Marshall, Océano Pacífico Norte.



Reproducido en Jacob (2006)

Como puede observarse estos instrumentos de navegación muestran posiciones, relaciones entre distancias y la refracción de las olas alrededor de las islas. Los diversos componentes cobran su significado al interior de un sistema de actividades y de una cultura particular. En otro universo cultural, este instrumento de navegación seguramente no cumple con la misma función que la otorgada por los habitantes de las Islas Marshall. Cada cultura modela, produce, reproduce y es producida por los sujetos que utilizan y han de utilizar los instrumentos que se emplean en las prácticas sociales que la constituyen. Metas, deseos, intenciones, direcciones de las acciones, sentimientos morales, distribución del trabajo y responsabilidades surgen al interior de los sistemas de acción en interacción con los instrumentos, no operan en el vacío social. El mapa de la figura 1 les brinda a los

habitantes de las Islas Marshall un conjunto de recursos para concebir el espacio de una manera particular que no se la brinda a los sujetos occidentales.

Desde un punto de vista exclusivamente material, los artefactos pueden brindar mucha información sobre la técnica de confección del instrumento y la naturaleza de los mismos. Sin embargo, el significado de un instrumento tampoco se reduce exclusivamente a sus propiedades materiales. Como puede observarse en el ejemplo de la figura 1, las proyecciones realizadas por los habitantes de las Islas Marshall se confeccionan con nervaduras de plantas de coco (mientras que los mapas de nuestras sociedades se realizan mayoritariamente sobre papel), por su parte los habitantes nativos de las Islas Carolinas fueron famosos por las líneas y motivos tatuados en sus cuerpos para representar la disposición de las islas y el archipiélago (Jacob, 2006). Como puede observarse, hay distintos materiales en los cuales pueden graficarse las relaciones espaciales y, sin embargo, todos ellos sirven de soporte al mensaje que buscan transmitirse.

Las consideraciones propias del campo de la psicología cultural, comentadas hasta el momento, permiten afirmar que los instrumentos culturales no pueden ser separados de los sistemas de actividad y su entramado en una red de significaciones compartidas. Tal como sostienen Guitart (2010), el mundo de los seres humanos es un mundo de artefactos culturales que inciden en sus modos de pensar, sentir y actuar frente a la realidad. Prácticas sociales, artefactos culturales y comunicación social crean la experiencia del mundo intencional. Estas premisas están en directa relación con lo que Jacob (2006), desde el ámbito de la cartografía, planteara sobre los mapas. Para este autor “un mapa se define menos por sus rasgos formales que por las condiciones particulares de producción y recepción y por su condición de artefacto, como mediador en el proceso de comunicación social” (p. 21). Así, se asiste a una apuesta de diálogo auspiciosa entre la psicología cultural y algunos desarrollos propios de la cartografía crítica. Ambos campos disciplinares proveen herramientas teóricas y metodológicas indispensables para comprender cómo se produce y conforma la experiencia humana relacionada con el uso de los mapas y la representación espacial. Las representaciones contenidas en un mapa son internalizadas y puede inducirnos a actuar en pos de defender un territorio o luchar por recuperarlo, puede recordarnos quiénes somos nosotros y quiénes son los otros, también puede decirnos de dónde venimos y hacia dónde vamos, e incluso puede evocarnos entidades que escapan a la percepción

natural del ojo humano, como es el caso del contorno de un Estado-nación. Valsiner (2019) denomina signo hiper-generalizado a este nivel de internalización en el cuál las generalizaciones cognitivas se cargan de valores afectivos y están presentes en la persona regulando su conducta y direccionando sus acciones. Por ejemplo, el relato de las Malvinas como un territorio perdido se internaliza y da significado afectivo a las relaciones que los sujetos construyen sobre ese territorio, aunque nunca hayan tenido un contacto directo con él. En este sentido cabe preguntarse por el papel mediador de los relatos históricos en la construcción de esos significados.

2.4 Artefactos culturales: los relatos históricos

Numerosas investigaciones en el ámbito de la psicología consideraron a las narrativas como instrumentos culturales y se centraron en indagar su papel mediador (Brescó, 2010; Brockmeier y Harré, 2001; Bruner, 2004; Wertsch, 1998). Incluso algunos autores indagaron cómo las narrativas históricas mediatizan, particularmente, la relación que establecen los sujetos con el pasado, en el seno de una comunidad (Carretero, 2011; Wertsch, 2004). Específicamente, los trabajos en esta temática se interesaron en dar respuesta a la pregunta acerca de cómo los individuos (Feldman, 2001) o instituciones, como la escuela (Carretero, 2011), utilizan distintas formas narrativas para construir significados sobre determinados episodios del pasado. Estos significados pueden ser socialmente compartidos y responder a relatos oficiales, diseminados y transmitidos en el conjunto de la población, o a relatos críticos de la narrativa oficial, que presentan visiones contra-hegemónicas del pasado (Wertsch y Rozin, 2000).

Independientemente de si son relatos oficiales o contra-hegemónicos, mediante ellos se busca imponer, sobre la base de distintas temáticas, cierta racionalidad a la sucesión de eventos ocurridos en el pasado (Wertsch, 1998). Varios autores, consideran que la narración se constituye en función de una lógica: en ella puede observarse que los acontecimientos que se relacionan lo hacen en torno a un sistema de relaciones causales que se estructuran mediante una presentación, un nudo y un desenlace (Danto, 1985; Bruner, 2004). Así, la estructura narrativa no está conformada por una simple descripción de acontecimientos, en ella se incluye un argumento que se va desarrollando a lo largo de ese relato.

A los fines de establecer una precisión conceptual importante, es necesario retomar la distinción propuesta por Rosa (1993) entre los conceptos de *narración histórica* y *relato histórico*. Para este autor, el primer concepto refiere al producto de aplicar una metodología propia del trabajo historiográfico a las fuentes del pasado. Por su parte, el concepto de relato histórico hace referencia a ciertas narrativas destinadas específicamente a un público lego. Estas últimas, si bien han sido construidas en función del trabajo realizado por el historiador, fueron procesadas de modo tal que pueda ser consumido por un público que no tiene una formación historiográfica específica. De esta manera, puede decirse que la historia de un país no está solamente en los libros de historia, también está, como ya se ha expresado, en los ejemplos de los políticos, los monumentos, los museos, los topónimos de lugares, los nombres de las calles, entre otros. A partir de la distinción presentada, es pertinente precisar que la mayoría de los resultados y consideraciones esbozadas en este apartado y a lo largo de la presente tesis hacen referencia a lo que Rosa (1993) denominó relatos históricos.

Los relatos históricos, al estar dirigidos a aquellos sujetos que no se representan el pasado a la manera de un historiador, no se validan en el uso legítimo de las fuentes y los métodos. Por el contrario, su validez reside en la justificación del presente, la sustentación de una identidad grupal o personal, la constitución de otro que es identificado como enemigo o la búsqueda de un futuro mejor que entiende al presente como un estado de tránsito. En palabras de Rosa (1993), los relatos históricos son presentistas, fundamentan una identidad, crean significados y dirigen la conducta futura de las personas que los consumen. Esta prescripción para la acción futura puede ser pensada en relación con el concepto de conciencia histórica. En los relatos históricos se conectan los tres tiempos: pasado, presente y futuro. Así, cierta conceptualización del pasado afecta a la imagen que tenemos de nosotros en el presente y sugiere líneas de actuación futura.

Asimismo, Rosa (1993) considera que los sujetos que consumen estos relatos, al no tener formación en historia y desconocer los métodos de validación de fuentes, confían, en buena medida, la veracidad de los mismos en las fuentes que acompañan al relato. En este sentido, quien consume un relato histórico, presente en un libro de texto escolar, puede considerarlo válido en función de una imagen o un mapa que lo acompañe, el cual, a su vez, no es ingenuo fue puesto allí para actuar como garante de la validez del relato. Sin el mapa,

el relato histórico correría el riesgo de ser tildado de especulativo e hipotético; con el mapa ese discurso se convierte en saber y conocimiento. Más aún, si se asume que los significados socialmente compartidos en torno a las imágenes cartográficas permiten entenderlas como instrumentos producidos científicamente que muestran la realidad tal cual es o fue (en el capítulo 3 de la tesis se desarrollará esta idea).

En el caso de los relatos históricos propios de los estados nación esta relación entre narrativa y fuentes es muy evidente. Una nación puede suponer que tiene derechos sobre determinada porción de la superficie terrestre porque así se asegura en cierto relato socialmente compartido, a través del cual se afirma que los antepasados de dicho pueblo vivieron en esas tierras y por lo tanto le pertenece a las posteriores generaciones. Si, además, se cuenta con mapas que actúen como “garantes” del relato, este tendrá mucha más fortaleza y credibilidad. En esta línea se ha mostrado cómo los mapas históricos reproducidos actualmente en libros de texto argentinos y chilenos, por la misma editorial, representan la pertenencia del territorio de la Patagonia al virreinato del Río de la Plata o a la Capitanía General de Chile, respectivamente, conforme la información que se transmite en la narrativa histórica (Parellada, 2016a)

En este sentido, un mapa sirva para justificar a una narrativa y no a otra, lo que pone en evidencia cómo el significado de los instrumentos culturales cambia en virtud de los intereses del grupo que los produce y promueve. Al respecto, puede recordarse el trabajo de Poole (2008) quien considera que las historias nacionales, en tanto relatos que se dirigen a los nacionales y, a su vez, expresan la voz de una nación, tienden a reivindicar determinados derechos históricos. Estas variaciones en el significado de los instrumentos culturales permiten suponer que el mismo no se reduce ni al sujeto ni a la cultura. Por el contrario, se origina, transmite y modifica en el diálogo y la multiplicidad de voces.

Rosa (1993) sostiene que cualquier producción de conocimiento referida al pasado tiene un interés y una intencionalidad que motivó su construcción. No hay un producto para conocer el pasado que sea neutro (quizás, de modo extremo, podría afirmarse que no hay artefacto cultural que sea neutro: todos han sido creados para un fin). Algunos autores sostienen que la construcción narrativa del pasado tiene lugar en contextos de disputa simbólica (Billig, 1995), donde múltiples voces, ligadas a distintos posicionamientos, buscan, mediante relatos más o menos verosímiles, dar cuenta de determinados

acontecimientos. Es mediante estos relatos que se persigue como objetivo justificar el accionar de determinados actores, deslegitimar las intenciones y acciones de otros, y dar cuenta del origen del grupo y su devenir en el tiempo (Brescó, 2010). Los relatos históricos se organizan en función de una secuencia de conexiones causales. Se establece así un argumento que tiene como finalidad promover cierto significado a cada uno de los elementos que se concatenan en la cadena narrativa. Asimismo, diferentes relatos pueden agruparse en una cadena de conexiones aún más amplia. Carretero y Bermúdez (2012), específicamente en relación con las historias nacionales, afirman que distintas narrativas sobre acontecimientos históricos pueden vincularse en virtud de lo que ellos denominan la *saga nacional*. Según esta saga, estructurada en torno a una visión teleológica del devenir histórico, el destino ya está contenido en los orígenes y conocer el pasado es indispensable para actuar en el futuro. Además, esta saga principalmente circunscripta a las efemérides y relatos míticos se les enseña a los chicos año tras año de su escolaridad (Siede, 2010). Así, cuando un sujeto produce un relato sobre el pasado, no está realizando un mero acto expositivo sobre sus conocimientos de historia, sino que está llevando a cabo un acto social a través del que se ofrece (o, más bien, se construye) una determinada versión, más o menos interesada, de lo ocurrido (Bruner, 1990).

Mediante los relatos los miembros de un grupo se identifican como parte de él y se unen en torno a los objetivos y valores transmitidos en la narrativa. En el caso de las historias nacionales, la identificación con el colectivo opera a través de cierto sentimiento de filiación con los distintos personajes del relato que representan el pasado nacional y las acciones que llevaron adelante con el fin de forjar una nación libre y soberana de las ambiciones extranjeras. Se conforma una idea de un *nosotros* nacional que no sólo se define en el presente, es trasladado al pasado. Puede observarse una conexión temporal, a partir de la cual los sujetos del presente suelen sentirse herederos de las acciones realizadas por los héroes y en la obligación de defender lo conseguido por los antepasados, para garantizar el futuro de la nación. La enseñanza de la historia en la Argentina, en su versión clásica, se estructuró de esta forma. Los estudiantes tenían que aprender las grandes hazañas de los próceres para identificarse con ellos y posicionarse hacia el futuro. Este sentimiento de identificación y pertenencia nacional no sería posible sin la imaginación de un territorio por el cual se luchó en el pasado. Tal como lo hicieron los fundadores de la

nación, se debe estar dispuesto a luchar y entregar la vida para defender el territorio imaginado. Se observa así como la comunidad imaginada (Anderson, 1983) se extiende tanto histórica como geográficamente.

Si todo lo expuesto es correcto, entonces, una investigación que pretenda comprender cómo los sujetos se representan el pasado territorial de la nación no se podría realizar analizando la supuesta exactitud o veracidad de los datos sobre la historia nacional que brindan los sujetos. Por el contrario, es preciso estudiar el modo en que éstos dan cuenta del pasado a través de un acto de creación de significados, indagar en las características de los relatos y analizar cómo las representaciones sobre el territorio se entraman en una narrativa. Todo relato histórico es un acto comunicativo dirigido a un público concreto y con una intención determinada, la cual se entrama con el argumento del mismo. Por lo tanto, si se pretende examinar cuáles son las características de las representaciones territoriales que los sujetos elaboran cuando producen un relato sobre un proceso histórico nacional, es necesario ir más allá de lo meramente memorístico y comprender el papel mediador de los artefactos a los que dichos sujetos tuvieron acceso. Entre estos artefactos la historia escolar puede llegar a ser el más importante pero, sin dudas, no es el único. También se encuentran, sin ánimo exhaustivo: cuentos populares, monumentos, obras literarias, museos, mapas históricos, efemérides, entre otros. En suma, las representaciones del pasado que cada sujeto tiene están constituidas por diversos artefactos culturales, entre los cuales se encuentran los relatos y los mapas históricos. A continuación, se presentará la distinción que establecen, algunos autores, entre los procesos de producción y consumo de los instrumentos culturales.

2.5 Producción y consumo de los instrumentos culturales

Se ha establecido que los instrumentos culturales son construcciones sociales que mediatizan la acción humana. Sin embargo, desde la perspectiva de la psicología cultural, desarrollada en este capítulo, no sólo es importante comprender cómo los sujetos emplean los artefactos, sino también conocer de dónde provienen y cómo se han ido transformando en función de su incorporación en la acción humana. Wertsch (1998) argumenta que no siempre se planifica previamente el fin de las herramientas culturales, muchas veces, usualmente estas se desarrollan a partir de contingencias históricas que las configuran como

tales. Al respecto, puede proponerse como ejemplo el trabajo de Henrikson (1975) quien mostró cómo a principios de la década de 1940, como producto del ingreso de los Estados Unidos a la segunda guerra mundial, se produjo una revolución en la forma en que los estadounidenses representaron cartográficamente a la tierra. Por esos años, y como circunstancia de un acontecimiento externo al desarrollo de la ciencia cartográfica, la tradicional perspectiva de la proyección Mercator¹⁰ fue reemplazada por las proyecciones acimutales¹¹ o cenitales centradas en el Polo Norte. Según ese autor, el aumento en el uso de este último tipo de representación cartográfica de la superficie terrestre promovió entre la población una nueva forma de ver el mundo, la cual moldeó profundamente las concepciones de la población sobre la participación en la guerra. Específicamente, lo que se pretendió, con las nuevas proyecciones cartográficas, fue destacar la proximidad de los Estados Unidos a Japón y a la Unión Soviética y promover en la sociedad un sentimiento de apoyo a la guerra, a partir de reconocer que los EE.UU eran vulnerables y podían ser atacados. Sin embargo, hoy en día, este tipo de proyección forma parte del logo de la Naciones Unidas y representa el área de interés de la organización para su misión principal que es la paz.

Por su parte, puede afirmarse que las condiciones sociales que operan en la construcción de los instrumentos culturales son tan importantes como el conocimiento técnico que los produce. Por ejemplo, los mapas históricos que circulan en los libros de texto argentinos son producidos a partir de determinadas técnicas cartográficas. Sin embargo, si las editoriales quieren vender sus libros deben lograr que el mapa sea

¹⁰ El mapa basado en la proyección ideada por Gerard Mercator en 1569, a pesar de haber sido corregido en numerosas ocasiones, continúa en la actualidad conservando sus principales distorsiones originales: a) la exageración de las dimensiones de los continentes del hemisferio norte; y b) la notable disminución de las representaciones terrestres del hemisferio sur. Pese a las constantes críticas que esta proyección ha recibido a los largo de los años, en la actualidad continúa siendo el tipo de proyección que predomina tanto en los espacios de educación formal como en los medios de comunicación.

¹¹ Las representaciones cartográficas acimutales son construidas a partir de la proyección de una porción de la esfera terrestre sobre un plano tangente a la misma. No hay ningún impedimento teórico para que el punto de tangencia sea cualquier punto de la superficie terrestre, sin embargo mayoritariamente, en estas representaciones, los puntos de tangencia quedan representados por los polos. Las propiedades geométricas de los elementos representados son mantenidas en las cercanías del punto de tangencia y se van distorsionando conforme se van alejando de este. En estas proyecciones el punto opuesto al punto de tangencia queda por fuera de la representación. Un ejemplo de este tipo de representaciones lo constituye el logo de las Naciones Unidas.

autorizado por el Estado para su circulación. Para lograrlo, es condición necesaria que incorporen en dicha reproducción una representación cartográfica que muestre al mapa bi-continental de Argentina¹². Es decir, aunque los mapas reproducidos en los libros de texto escolares hayan sido producidos a través del conocimiento técnico cartográfico, deben estar adecuados a las normativas políticas vigentes. De otra forma, tal como se afirma en el articulado de Ley 22963 de la Carta, sancionada en 1983 y, con modificaciones, vigente aún en día, desde el Estado nacional puede prohibirse la comercialización y reproducción de las representaciones del Territorio Continental, Insular y Antártico de la República Argentina que no se ajusten a la normativa establecida por el Poder Ejecutivo Nacional a través del Instituto Geográfico Nacional (ex Instituto Geográfico Militar). Como puede observarse, las representaciones cartográficas que circulan en el aula son más dependientes de las condiciones políticas y sociales que del conocimiento académico, cartográfico e historiográfico. El fin principal de los mapas que se transmiten por ese medio es educar a los estudiantes, no para promover el desarrollo del pensamiento crítico sino para que aprendan sobre su país, tal los significados oficiales que se buscan transmitir. La página web del Instituto Geográfico Nacional no podría decirlo mejor, en torno a la reproducción y uso del mapa bi-continental en el ámbito educativo:

La iniciativa surgió porque los mapas de uso común minimizaban la extensión de nuestro país, atentando contra nuestra identidad y legítimos derechos sobre los territorios antárticos. El proyecto de ley aprobado muestra a la Antártida Argentina a continuación de la Isla Grande de Tierra del Fuego, mostrando sus límites reales. De este modo, *formamos a las generaciones futuras sobre la inmensidad y riqueza del territorio que poseemos* (cursiva nuestra)¹³.

Todo lo comentado hasta el momento pone de manifiesto las condiciones de circulación de los mapas en el contexto escolar con el fin de promover en los estudiantes ciertas representaciones territoriales. Sin embargo, no sólo es necesario tener en cuenta cómo los mapas que circulan en una sociedad impactan en la forma en que los sujetos se representan el territorio. También, es importante analizar cómo los ciudadanos consumen

¹² La imagen del mapa bi-continental de la República Argentina y los fundamentos de su producción se profundizaran en el capítulo siguiente de esta tesis.

¹³ Referencia disponible en: <http://www.ign.gob.ar/node/51>

dichas representaciones territoriales. Esta tensión, entre lo que Wertsch (1998) denomina procesos de producción y consumo, permite evitar reducir explicativamente las propiedades de la acción humana a las condiciones sociales, ya que los elementos que intervienen en la producción de las herramientas culturales no determinan la manera en la que son utilizadas por los miembros de una sociedad. En otras palabras, reconocer el poder que tiene la producción de las herramientas culturales no significa dar por sentado que el estudio de esa producción pueda proporcionar una imagen acabada de *lo que la gente sabe*. En todo caso, brindará una aproximación parcial de las representaciones que circulan en una sociedad y la frecuencia con la que se las encuentra. Reparar en la producción de los instrumentos culturales sin atender al consumo conlleva a explicaciones parciales de los fenómenos, cuyas consecuencias ya fueron explicitadas en otros trabajos (Wertsch, 1998; van Alphen y Carretero, 2015).

Diferentes investigaciones, provenientes del campo de la historia de la cartografía, indagaron cómo desde los Estados nacionales se intervino en la producción de mapas oficiales para promover ciertas representaciones territoriales y brindaron herramientas empíricas importantes para entender el proceso de producción de esos instrumentos culturales (Dym y Offen, 2011; Lois, 2014). Quizás la escasa producción de trabajos de investigación en torno a cómo los sujetos consumen las imágenes cartográficas que circulan en una sociedad se deba, en parte, a que en la psicología, en las últimas décadas, predominó un enfoque que consideró al mapa como una mera representación técnica de la realidad (Parellada y Castorina, en prensa). Al respecto, el foco principal de la investigación desarrollada en esta tesis estará puesto en los procesos de consumo, sin descuidar las condiciones de producción de los mapas y las narrativas históricas.

2.6 Apropiación y dominio de los artefactos culturales

La relación entre el agente y las herramientas culturales puede tomar múltiples formas, dos de ellas son las del *dominio* y la *apropiación*¹⁴. La internalización de los

¹⁴ La distinción entre los conceptos de apropiación y dominio es propia de los trabajos de James Wertsch (1998; 2002) y otros autores de los estudios socioculturales como Joseph Polman (2006). Sin embargo, no todos los autores de la perspectiva de la psicología cultural plantean tal distinción. Autores como Michael Cole (1996) utilizan el término apropiación y engloban en él el conjunto de los procesos descritos por Wertsch como apropiación y dominio.

instrumentos culturales no ocurre de manera pasiva. Los sujetos son agentes activos en el proceso de consumo de tales herramientas culturales. Esto lleva nuevamente a considerar el concepto de acción mediada, para entender la relación entre el sujeto y los instrumentos. Específicamente, Wertsch (1998) afirmó que los propósitos de los agentes juegan un rol central, conjuntamente con los propósitos sociales y significados culturales de los instrumentos empleados. Así, un agente que tiene un propósito y emplea una herramienta lo hace en función de los usos que posibilita la misma pero, además, la herramienta es portadora de un conjunto de significados que la *ofrecen* para la acción, producto de los usos sociales para los que se la emplea. En este sentido, es la interacción entre los agentes y las herramientas, en un contexto específico, donde se constituye el sentido de la acción.

La acción del sujeto puede llevarlo a internalizar las propiedades de los instrumentos, sus formas de uso y a que pueda dominarlo. Para Wertsch (1998), el dominio del instrumento cultural recae sobre el saber utilizarlos correctamente, según los fines y costumbres de uso socialmente compartidos. En el caso de los mapas, el dominio puede referir a saber utilizar dicha herramienta como un instrumento que le permite desplazarse en el espacio o conocer la ubicación de determinado Estado, entre otros usos. Tal como sostiene Wertsch (1998), para el caso de las narrativas históricas el dominio se refleja en la capacidad de recordarlas a voluntad y emplearlas con facilidad.

Por el contrario el concepto de apropiación no refiere únicamente a la habilidad para utilizar un instrumento sino también, a adueñarse de él y modificarlo en función de su uso. La apropiación de los instrumentos culturales es un tipo de relación diferente a la que se establece en el dominio, implica atribuirle al instrumento de un *sentido personal*. De esta manera, puede observarse que los aportes de Wertsch sobre la diferencia entre los procesos de dominio y apropiación, en la interiorización del instrumento, permiten recuperar la importancia de los significados que los sujetos imprimen a los instrumentos culturales. En el caso de los relatos históricos esas voces, muchas veces, son de resistencia.

Desde esta perspectiva, ambos conceptos pueden servir como herramientas para analizar la relación que se establece entre los miembros de una sociedad y una narrativa histórica hegemónica y predominante al interior de un grupo. Si bien el trabajo de Wertsch (1998) no consideró el análisis de los mapas históricos, sí ha problematizado acabadamente los conceptos de apropiación y dominio en torno a las narrativas históricas. Para ello,

presenta el caso en el cual durante el período de tiempo en el que Estonia perteneció a la Unión Soviética podía observarse que algunos de los sujetos entrevistados dominaban la historia oficial. En esos años, era común escuchar que ellos reproduciesen el discurso según el cual el pueblo estonio como un grupo dispuesto y comprometido con la Unión Soviética decidió incorporarse a ella. Sin embargo, para Wertsch (1998), muchos de los individuos que dominaban esta historia y podían reproducirla de manera efectiva en el entorno adecuado o frente al investigador no se habían apropiado de ella. En privado, ellos se resistían a la historia oficial y reproducían versiones contra-hegemónicas y contestatarias de la misma. En efecto, el relato oficial no formaba parte de su identidad, lo conocían y lo reproducían pero no se posicionaban a sí mismos en función de la narrativa aprendida en el ámbito escolar. Es más, si los contextos de uso lo permitían, los sujetos preferían reproducir los relatos críticos antes que el relato oficial. Al respecto, lo que el autor encuentra a partir de los relatos de los sujetos es que no siempre ocurren conjuntamente el dominio y la apropiación. En algunas ocasiones se asiste a situaciones donde un sujeto puede dominar una herramienta y usarla efectivamente sin habérsela apropiado. Es decir, algunos sujetos saben utilizar las herramientas (saber hacer), pero lo hacen con cierta sensación de resistencia, sin llegar a considerarlas como propias ni involucrarse en ellas. Se posicionan y narran estos relatos como si se tratase de la voz de otra persona en su discurso y pensamiento. Esto puede observarse cuando, durante la etapa de recolección de los datos de la presente tesis, una de las entrevistadas estaba reproduciendo un relato y sostuvo lo siguiente:

Entrevistador: ¿A quienes haces referencia con “*nosotros*”?

Camila: Lo use un poco quizás por la influencia que a uno le queda de su paso por el primario.

Entrevistador: A ver... ¿Por qué?

Camila: Y porque a uno le enseñan a identificarse con esas personas que estaban buscando la independencia.

Como puede observarse, Camila, durante el relato histórico que produce, utiliza la primera persona del plural. Sin embargo, al preguntársele a quiénes refiere con el uso del *nosotros* reconoce que lo utilizó de manera no premeditada. Más bien, parece que fue hablada por otras voces, las cuales ella atribuye a la incidencia de su paso por la escuela. Al

respecto, Wertsch (1998) retoma la consideración *bajtiniana* del discurso construido por los sujetos como producto de la continua y constante interacción con los otros. Así, las palabras que uno pronuncia están moldeadas a partir de la voz de otros sujetos, la cual, además, se desarrolló en función de los discursos de otras voces. Estas voces pueden ser asimiladas y reproducidas pasivamente o tomadas como materia prima para generar discursos críticos y alternativos. En suma, puede afirmarse que la voz del sujeto es producto de las voces sociales que lo preceden, las cuales se acaban personalizando en distintos grados y son defendidas, argumentadas y justificadas en función del posicionamiento individual en relación con cierto tema. A este proceso Wertsch (1998) lo denomina *heteroglosía*, entendido como un proceso de asimilación de las palabras de otros.

El concepto de heteroglosía permite destacar que cuando un sujeto produce un relato en él confluyen aquellos significados provenientes de la cultura colectiva, transmitidos mediante una estructura narrativa, y su propia voz, la cual puede ser contraria a los significados contenidos en el propio esquema narrativo. El resultado de esta conjunción de voces que se produce entre los discursos, más o menos, propios y ajenos es la heteroglosía, proceso por el cual pueden construirse significados nuevos. Este proceso al implicar la actividad de los sujetos frente al consumo del material procedente de la cultura pública, se constituye en una especie de internalización de las palabras de los otros, a través del cual incorporan sus propias voces a aquellos discursos que circulan en la sociedad transformándolos. Nuevamente puede observarse la interacción entre las esferas, ya comentadas, de la cultura personal y la cultura colectiva.

Wertsch (1998) sostiene que los agentes no siempre aceptan y emplean las herramientas culturales para los fines que fueron diseñadas. La posición de un agente respecto a un instrumento de mediación se puede caracterizar también por la no aceptación de ese instrumento y la búsqueda de la transformación y el cambio. Cuando un sujeto sostiene una posición crítica frente a un relato o una imagen cartográfica está rechazando o resistiendo a ese instrumento. Al respecto, es preciso aclarar que la aceptación y el rechazo de los significados culturalmente compartidos no implican posiciones dicotómicas, en términos de todo o nada, sino que se constituyen más como si fuesen un espectro sobre el que se construyen distintos tipos de relatos. En síntesis, es a través de la resistencia al

significado y uso de los instrumentos que se pone en evidencia el carácter complejo de la relación que se establece entre los instrumentos y los agentes.

La distinción propuesta entre los procesos de apropiación y dominio y el desarrollo de las estrategias de pensamiento histórico en el aula, también ha sido considerada por Polman (2006). Este autor sostiene que, como todas las herramientas culturales, las estrategias de pensamiento histórico (tales como la contextualización de los eventos o el trabajo crítico con fuentes) pueden dominarse en un contexto particular, como el aula, sin que el estudiante se los apropie y los extrapole a otros contextos o escenarios culturales.

En síntesis, el dominio cognitivo de un instrumento no garantiza su apropiación. El camino hacia la apropiación probablemente no sea lineal, ni fácil, sino que involucra una tensión entre la herramienta y el uso que hacemos de ella dentro de un contexto particular, tensión que a menudo promueve resistencias. Wertsch (2002) explica que el uso de la herramienta a menudo conlleva al desarrollo de habilidades para utilizarlas. Sin embargo, que un sujeto desarrolle habilidades para leer determinados tipos de mapas y utilizarlos para moverse en el espacio, no implica que esas habilidades se expresen del mismo modo en todas las interacciones que realice con distintos tipos de mapas. Del mismo modo, no se puede extrapolar el dominio de las habilidades o la apropiación de herramientas en un contexto con el dominio o apropiación para usar las herramientas en otros contextos. Se presentan así diferentes modos de apropiación de los instrumentos culturales que establece el autor.

2.7 Modos de apropiación de los instrumentos culturales

La disputa por el control del pasado es central en la configuración de la imagen del *nosotros* y del *ellos* y en la orientación de las acciones futuras que los miembros de un grupo llevan adelante como parte de un colectivo. Esta configuración dualista se reproduce y desarrolla mediante relatos históricos y mitos de origen que constituyen la base del grupo social. Es mediante éstos que se afirma quiénes son parte del grupo y quiénes no. La pertenencia o exclusión de un grupo se define, entre otras variables, en función del relato histórico. Rothbart y Korostelina (2011) entienden a los relatos históricos como aquellas narrativas en las que se establece dónde, cómo y por qué se constituyó determinado grupo y cuáles son las glorias y tristezas compartidas. Estos relatos se justifican en base a lo que los

autores definen como *orden icónico*: un conjunto de símbolos, prototipos y próceres. Dentro de este conjunto de elementos propios del orden icónico podría pensarse a los mapas.

Los grupos dominantes de una sociedad son los que imponen ciertas representaciones. Sin embargo, estos grupos no son los únicos que pueden construir significaciones sobre el pasado. Muchas veces, distintas narrativas históricas, al igual que lo hacen las representaciones cartográficas que cuestionan a las hegemónicas, circulan al interior de un grupo social y desafían a los relatos oficiales. En este sentido, es preciso recordar las palabras de Jedlowski (2000) quien afirmara que al interior de una sociedad no es posible identificar un único relato histórico homogéneo porque los distintos grupos producen relatos y representaciones del pasado acordes a sus valores e intereses. Las distintas versiones sobre un evento del pasado, las cuales son a menudo contradictorias entre sí, no son neutrales y totalmente objetivas. Al contrario, responden a ciertas perspectivas e intereses políticos de diversos grupos; es decir, surgen en determinados contextos y están al servicio de las intenciones de los grupos. En síntesis, los relatos que circulan en una sociedad no son ideológicamente neutrales y, por lo tanto, las representaciones que las personas tienen sobre los procesos históricos tampoco. Además, la posibilidad de crear relatos críticos también depende, en buena medida, de las interacciones que un sujeto haya tenido con otros significados culturales que le permitan establecer un diálogo con los discursos a los que cuestiona.

Por su parte, Wertsch (1998) sostiene que las narrativas sobre la historia se consolidan en torno a ciertos puntos en común que son provistos por la cultura, a través de la historiografía y la memoria colectiva, en interacción con el uso particular que hacen los sujetos de los relatos que circulan en un contexto particular. Para este autor, el uso que un sujeto hace de un relato no es meramente individual, todo enunciado forma parte de un género discursivo construido histórica y socialmente. En este sentido, como ya se mencionara, cuando un sujeto produce una narrativa original sobre un evento del pasado está haciendo propia unas voces que lo precedieron y rechazando a otras.

Wertsch (1998) se interesó por el efecto que tendrían los esquemas narrativos propios de una cultura en la producción de los relatos historiográficos que producían los sujetos. Al respecto investigó los modos en que las personas se apropian de distintas

narrativas sobre el pasado, en especial el pasado de su nación. En su trabajo, indagó las características de los libros de texto de historia de los Estados Unidos y cómo estos relatan el origen del país como nación. En este sentido, planteó que los manuales escolares, en tanto instrumentos culturales, restringen y promueven, al mismo tiempo, ciertas representaciones sobre los procesos históricos. Para ejemplificar lo dicho, es pertinente recordar la investigación realizada por el autor con veinticuatro sujetos universitarios, de entre 18 y 21 años, en el que analizó los relatos históricos producidos por éstos en torno a los orígenes de los Estados Unidos.

El análisis de los relatos estuvo centrado en los acontecimientos, la trama narrativa y los personajes principales que los sujetos mencionaron. A partir de los resultados propuso diferentes modelos de apropiación de las narrativas históricas y pudo observar que algunos acontecimientos estaban presentes en todos los relatos. Por ejemplo, la llegada de Colón a América o la declaración de la Independencia fueron temas que estuvieron incluidos en casi todas las tramas narrativas. Además, el autor afirmó que hay una interrelación entre la selección de los hechos incluidos en el relato y el tema que los organiza. Para el caso de los relatos analizados, estaban organizados en torno a la búsqueda de libertad. En relación con los personajes, Wertsch (1998) postuló tres categorías de análisis: 1) la cantidad de veces que se los menciona en el relato; 2) los patrones de agencia de los personajes mencionados y 3) los patrones de presencia presupuesta. En torno a la frecuencia con que se menciona a los personajes, los más nombrados fueron los colonizadores europeos y los nativos americanos. Si se consideran los patrones de agencia en los relatos analizados por el autor, se observa que los nativos americanos son actores pasivos de las acciones realizadas por los colonos europeos, los cuales son colocados en la posición activa de agente del relato. Finalmente, en relación con la presencia o ausencia explícita de los sujetos de los cuales se habla en el relato, algunos personajes son tratados como si la referencia fuese compartida entre el hablante y el oyente y no se los explicita, lo que crea la ilusión de presencia presupuesta. Nuevamente la mayor tasa de presencia presupuesta se dio cuando los sujetos se referían a los colonizadores europeos. Así, este patrón de presencia permite al hablante no reintroducir continuamente a los colonizadores en el relato, ya que se los considera presentes de manera implícita; en cambio, para los indígenas, se tiende a usar formas explícitas de mención y de reintroducción.

Ahora bien, ¿cómo puede darse cuenta de la interacción entre los procesos cognitivos propios de los individuos que producen los relatos y los relatos históricos que circulan en una sociedad? Wertsch (1998) propuso siete categorías en las que puede configurarse la tensión irreductible entre la herramienta cultural (la narración de la búsqueda de la libertad) y modos de apropiación y producción propios de cada sujeto. En la primera categoría, el autor incluyó a aquellas producciones que son totalmente coherentes con el tema de la *búsqueda de la libertad* como organizador del relato. En la segunda categoría, ubicó a aquellas producciones en las cuales se observó algún tipo de información sobre los nativos norteamericanos, sin embargo esta información no era presentada de modo contradictorio con el tema principal de la narrativa. En la tercera categoría, se incluyeron aquellas producciones donde se mencionaba a los habitantes nativos de América del Norte y la presencia de éstos era puesta en tensión con los intereses de los colonos ingleses. En esta categoría, si bien hay expresión del conflicto, el mismo queda sin resolverse. Es decir, se mencionan a ambos grupos y posibles conflictos entre ellos, pero no se los pone en relación. La cuarta categoría, el autor la denominó *ejemplos de resolución por estructura de la trama*: la característica central de los textos que conformaron esta categoría fue la enunciación del conflicto al comienzo del relato. Sin embargo, el relato, luego, se estructura en función del tema principal de la búsqueda de libertad y el conflicto no es retomado. La quinta categoría denominada *resolución por atribución a los personajes* estuvo caracterizada por la introducción de un conflicto en el tema principal de los relatos. Sin embargo, dicho conflicto era presentado como producto de los estados mentales de los personajes que como consecuencia de condiciones políticas y sociales.

Las cinco categorías comentadas hasta el momento tienen como denominador común la ausencia de resistencia al tema de la búsqueda de libertad. Si bien en algunos relatos aparecen elementos conflictivos, estos no entran en contradicción con el tema principal del relato. Sin embargo, los relatos incluidos en la sexta categoría presentaron como característica principal la explicitación de la inconsistencia de un relato en el cual personas en busca de su libertad privaron a otras de la suya. Los sujetos que hicieron explícita esta contradicción argumentaron que la misma respondía a una "triste ironía" (Wertsch, 1998, p. 167). Como puede observarse, aparece una voz crítica para con el contenido del relato oficial. Finalmente, la séptima categoría, englobó a los relatos que se

articularon sobre la base de la ironía. El autor definió a esta categoría como *resolución satírica*: puede tratarse de relatos en los que se reprodujo la versión oficial, pero el sujeto no creía en ella. Los relatos incluidos en esta categoría presentaron la reproducción irónica del relato oficial, este era presentado como si se tratase de un cuento. Los autores de estos relatos se permiten ciertas licencias en las cuales introducen sus propias interpretaciones y las distinguen de las usuales.

El autor mostró, a través de estas siete categorías, que todos los sujetos construyeron un relato en el que articulaban personajes y acontecimientos en una trama relacionada con la temática. Sin embargo, algunos reprodujeron las narrativas oficiales de un modo literal mostrando poca heteroglosía y conflicto de medios y otros apelaron a una mayor presencia de distintas voces y produjeron relatos menos estereotipados, más complejos y, sobre todo, más críticos. Es decir, algunos sujetos reprodujeron los relatos oficiales sin tener en cuenta las contradicciones en las que incurren, y otros sujetos produjeron relatos más complejos, críticos y menos estereotipados. En el caso específico de la investigación llevada a cabo en la presente tesis, puede observarse como el posicionamiento que algunos sujetos tomaron en relación con las narrativas indagadas se corresponde con algunas de las categorías descritas por Wertsch (1998).

En otro trabajo, desarrollado por Wertsch y Rozin (2000) se estudiaron los modos de apropiación de sujetos estonios de los relatos oficiales y no oficiales. Específicamente, los autores indagaron cómo los entrevistados se representaban los acontecimientos de la Revolución de Octubre de 1917. Además, analizaron el impacto de éstos en la configuración de la identidad nacional de los individuos entrevistados. Los resultados mostraron que la estructura de la narrativa que produjeron los sujetos entrevistados no reproducía la concepción lineal progresista. Wertsch y Rozin (2000) entendieron que la estructura de la narrativa oficial tuvo muy poca incidencia en las representaciones del pasado que los sujetos produjeron. Sin embargo, dicha diferencia en la estructura no podía ser explicada únicamente aludiendo al desconocimiento de los datos históricos, todos los entrevistados conocían la historia oficial. Entonces, ¿cómo explicar dichas diferencias? Los autores propusieron la necesidad de diferenciar entre las afirmaciones que los sujetos realizaron, cuando construyeron el relato histórico, y los procesos de consumo de la historia oficial. Los entrevistados construyeron el relato a partir de los datos provistos por la

historia oficial, pero los utilizaron en una trama narrativa con sentido contra-hegemónico. Es decir, los relatos oficiales tuvieron influencia sobre ellos pero en la narrativa no los reprodujeron tal como los aprendieron sino que, por el contrario, les sirvieron como base para construir un relato de oposición y resistencia. Así, los autores encontraron afirmaciones, explícitas o implícitas, en las que se transmitía la idea de que Lenin y los bolcheviques *no* fueron héroes nacionales, *no* actuaron como parte de un colectivo de transformación social y que la Revolución *no* contribuyó al progreso de la sociedad.

Lo que estos resultados muestran es que a pesar de los enormes esfuerzos realizados por los Estados nacionales por enseñar un relato hegemónico sobre el pasado, los estudiantes pueden construir otros relatos críticos. En el marco de las entrevistas que se realizaron en esta tesis también se observará cómo algunos relatos de los estudiantes son críticos respecto del relato oficial que se promueve desde el Estado y, sin embargo, no lo desconocen. Lo que significa que los relatos críticos de la historia oficial, muchas veces, no son independientes de ésta. Así, mientras desde el Estado se promueven determinados modelos convencionales que son reproducidos por los sujetos, en mayor o en menor medida, a la hora de construir un relato histórico nacional; la reconstrucción activa por parte de los sujetos de los instrumentos culturales implicaría todo un repertorio de temas narrativos que se expresan en determinadas formas de representar, argumentar y contra-argumentar los eventos históricos nacionales.

Los distintos estudios comentados en este apartado ilustran cómo determinados patrones narrativos, que se transmiten entre los miembros de un grupo social luego, son utilizados en la producción de discursos (en este caso, referentes al pasado nacional) y cómo los sujetos son agentes que (re)construyen un relato en función de los artefactos mediadores empleados. Además, se ha puesto en consideración cómo determinadas representaciones sobre los eventos históricos muchas veces son transmitidas a través de los relatos oficiales y se imponen por sobre otras y, cómo dichos relatos oficiales son vehiculizados por medio de instituciones como la escuela. Tal como señala Olick (1999), “las instituciones (...) suministran los patrones narrativos y los ejemplos de cómo los sujetos pueden y deben recordar” (p. 342).

En síntesis, en este capítulo se recuperó la propuesta de separación inclusiva desarrollada por Valsiner (2007). A los fines de la presente tesis este concepto permite

recuperar la tensión irreductible entre el agente y el medio, para el estudio de cómo los sujetos se representan las características del territorio nacional cuando producen un relato histórico. En este sentido, se asumió que cuando los sujetos leen y producen mapas operan una serie de relaciones complejas tanto sociales como cognitivas. Las investigaciones propias del campo de la psicología se centraron, mayoritariamente, en analizar y describir cuáles son esas estrategias cognitivas que les permiten a los sujetos comprender la información contenida en los mapas. Sin embargo, tal como se mostrara en un trabajo anterior (Parellada y Castorina, en prensa), en su mayoría éstas no repararon en el análisis de las condiciones sociales que median las representaciones espaciales y promueven formas de significar el territorio. Los sujetos no producen, ni se aproximan a los mapas en el vacío social. Los mapas son instrumentos culturales que mediatizan las representaciones del territorio, en este sentido, puede decirse que transmiten formas de ver el mundo y están cargados de significados compartidos socialmente. Los mapas históricos, en particular, en tanto instrumentos culturales se entranan con las narrativas nacionales, no sólo para servir a los propósitos de hacer visible dónde ocurrieron los procesos descritos en el relato sino también para legitimarlas. Específicamente, en relación con los procesos de producción y consumo de los instrumentos culturales se recuperaron los trabajos de Wertsch (1998; 2002; 2004). Los desarrollos de este autor permiten considerar las condiciones en las cuales se producen y circulan los mapas históricos con los que los sujetos interactúan, así como en las representaciones que estos tienen sobre el territorio nacional. Además, la clasificación que este autor realizara sobre los conceptos de apropiación y dominio de los instrumentos culturales son un eje central para la presente tesis porque brindan el marco para el análisis de las representaciones territoriales que los sujetos entrevistados produjeron.

En el siguiente capítulo se analizará cómo los mapas producidos por los Estados nacionales se entranan con los relatos oficiales para promover ciertas representaciones sobre el territorio nacional. Para ello, se retomarán aportes teóricos y empíricos de investigaciones realizadas mayoritariamente en el ámbito de la historia de la cartografía, las cuales entienden a los mapas como construcciones sociales y brindan un marco apropiado del análisis de las condiciones de producción de los mismos.

CAPÍTULO 3

El impacto de los mapas en la comprensión política del mundo social

Los mapas no son ni espejos de la naturaleza ni transmisores neutrales de verdades universales. Son narrativas con una agenda y un propósito. Contienen silencios y articulaciones, secretos y conocimiento, mentiras y verdad. Son tendenciosos, parciales y selectivos.
(John Rennie Short, 2003, p. 24)

Una mentira no tiene poder alguno por su mera enunciación, su poder surge cuando alguien más está dispuesto a creer en ella. Lo mismo vale para el mapa.
(Carla Lois, 2014, p. 15)

En este capítulo se retomarán aportes de las investigaciones realizadas en el ámbito de la cartografía crítica. La mayoría de ellas consideran a los mapas como instrumentos diseñados social, política y culturalmente con el propósito de incidir en la comprensión que los sujetos tienen del mundo. Desde esta perspectiva, los mapas no son inocentes reflejos de la realidad por el contrario, tras su aparente objetividad se oculta el verdadero poder, en tanto construcciones sociales (Crampton, 2001). En este sentido, en primer lugar, se discutirá la concepción de mapa ampliamente difundida en la sociedad occidental según la cual son meras representaciones técnicas de la superficie terrestre realizadas siguiendo específicos protocolos metodológicos. En este apartado, se retomará la propuesta de Baudrillard (1995) quien afirmara que el mapa precede al territorio, con el fin de mostrar su rol, en tanto instrumentos diseñados para direccionar la mirada sobre el espacio (Lois y Hollman, 2013). En segundo lugar, se presentarán diferentes definiciones que permiten pensar qué es un mapa. En tercer lugar, se comentarán investigaciones previas que han mostrado cómo los mapas fueron instrumentos centrales en el proceso de construcción de los Estados nacionales. En cuarto lugar, se expondrá el rol que desempeñaron los mapas en el proceso de construcción del Estado nacional argentino. Por último, se destacarán un conjunto de investigaciones que mostraron cómo los libros de textos de historia son poderosas herramientas al servicio de promover en la población una imagen estandarizada del territorio nacional.

3.1 La representación preexiste al objeto

En el año 2006, el ex Ministro de Relaciones de Exteriores noruego, Gahr Støre, en una alocución realizada en el *Institute of European Affairs* en Dublín, argumentó que “los mapas inciden en la forma en que vemos el mundo. Nos desafían a mirar áreas y oportunidades desde nuevas perspectivas. Visto desde el Norte, el planeta Tierra luce bastante diferente”¹⁵ (s/p). El objetivo de su intervención no estuvo puesto en denunciar a las imágenes cartográficas. Su alocución estuvo dirigida a revalorizar el rol económico y político de ciertos territorios, los cuales, según su concepción, con las proyecciones cartográficas Mercator quedaban relegados. Específicamente, la propuesta realizada consistió en modificar a los mapas oficiales de Noruega, con el fin de promover una mirada sobre la superficie terrestre que permitiera construir una significación novedosa de los territorios del Norte de Europa. Es decir, pasar de una proyección en la cual Noruega está ubicada en la parte superior del mapa a una representación de la superficie terrestre polar-céntrica. Esta última colocaría a dicho país cerca del centro de la representación cartográfica y permitiría que los sujetos puedan observar la importancia estratégica de este Estado para la región. Como puede apreciarse, no se trataba meramente de modificar el mapa oficial de Noruega, su propuesta era mucho más radical: promovía una modificación cartográfica con el fin de suscitar en los ciudadanos una nueva forma de ver y concebir a la tierra. Baudrillard (1995) afirmó que el mapa precede al territorio, y así, en el ejemplo mencionado, puede observarse la importancia de tal afirmación. El Ministro de Relaciones exteriores pretendía que el mapa sea el antecedente de la revalorización de Noruega como territorio estratégico para el desarrollo de la región y no su consecuencia.

La propuesta formulada por el mencionado funcionario público ilustra la idea de que los mapas no son meros espejos de la realidad: por el contrario, son instrumentos producidos con un propósito. Tal como sostienen Offen y Dym (2011)

un mapa no representa un cúmulo de conocimientos objetivos que se concretizan en una representación verdadera de la superficie terrestre. Sino que como cualquier

¹⁵ Gahr Støre ha sido Ministro de Relaciones Exteriores de Noruega desde el año 2005 hasta el 2014. Actualmente es uno de los líderes del Partido Laborista noruego. Las palabras mencionadas en el texto durante el año 2006 están disponibles en: <https://www.regjeringen.no/en/aktuelt/the-high-north-top-of-the-world-top-of-t/id420872/>

otro documento estos son producidos en un lugar particular, en un tiempo particular, por una razón particular y tienen un propósito (p. 3).

Lois (2014) sostiene que la relación entre el mapa y el espejo puede rastrearse desde el periodo del Renacimiento, momento en el cual en los títulos de mapas y atlas la palabra espejo comenzó a utilizarse sistemáticamente. Para la autora, la concepción del mapa como un espejo implica la evocación de la semejanza pretendida entre el objeto y la imagen cartográfica. Sin embargo, si se considera la propuesta del funcionario noruego, el mapa, lejos de ser una imagen especular del referente, es un instrumento de poder que, más allá de reflejar, produce significados sobre el territorio.

A lo largo de esta tesis, el concepto de territorio fue mencionado numerosas veces y todavía no se lo ha definido. Al respecto, es necesario precisar que cuando se hace referencia al territorio como espacio producido por el mapa o, como se explicitara en el capítulo 1, a la dimensión territorial de los relatos históricos se alude, tal como lo entiende Sack (1986), a un espacio delimitado por una línea construida artificialmente y que regula la conducta de una persona o un grupo. La regulación de la conducta por medio de significados compartidos opera, por ejemplo, controlando, limitando o permitiendo el acceso o la circulación de las personas. En este sentido, el territorio es un espacio dotado de sentido, el cual emana como resultados de un conjunto de significados que afectan, inciden y controlan las acciones de las personas en relación con el mismo. A partir de esta concepción, el autor concibe a la territorialidad como los intentos realizados por un individuo o un grupo con el fin de delimitar y afirmar su control sobre una determinada porción del espacio, la cual es llamada territorio. Este sentimiento de territorialidad propio de la modernidad, no era un elemento típico de la Europa pre-moderna (Billig, 1995). En la modernidad, con el surgimiento de los Estados nacionales se promovió este sentimiento de territorialidad, mediante el empleo de diversos recursos, entre ellos los mapas (Nogué, 1998). Un mapa muestra un territorio y al mismo tiempo muestra un espacio exterior que no forma parte del mismo. Español., Marsico y Tateo (2018) afirmaron que el simple hecho de trazar una línea sobre un espacio conlleva una triple demarcación del espacio que tiene efecto en las conductas de las personas: a) un territorio interior; b) un territorio exterior y c) el límite que separa ambos espacios.

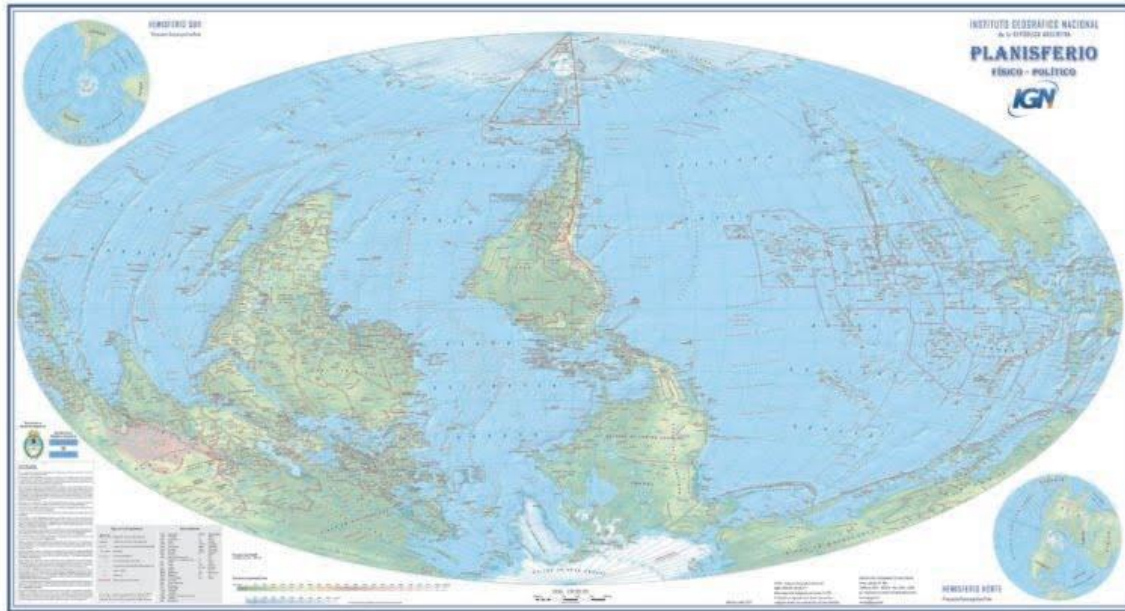
Por su parte, Smith (1981) consideró que el territorio es uno de los elementos característicos de la nacionalidad occidental. Para este autor, el territorio es el lugar donde se ha desarrollado la historia del grupo, la patria. En el territorio se aglutinan los recuerdos del pasado del grupo, los lugares adquieren significados de veneración que sólo son entendidos por quienes pertenecen a esa grupalidad. Muchas veces, esos lugares son espacios que pueden ser visitados y percibidos por los miembros de un grupo nacional. Pero, otras veces, esos espacios son lugares que se visualizan a través de mapas y se constituyen en objetos de reclamos territoriales.

En relación con la idea del mapa como un instrumento que precede al territorio, Rady (1999) mostró cómo la cartografía europea occidental fue la disciplina que tuvo una incidencia decisiva en los reclamos territoriales realizados por diferentes grupos étnicos de la zona de los Balcanes. Para este autor, los reclamos territoriales que se produjeron en esa zona surgieron como consecuencia de los desarrollos cartográficos y no al revés. En el artículo, el autor comenta que cuando Bulgaria le reclamó territorios a Macedonia, lo hizo sobre la base de ciertos mapas utilizados por la República Checa en los que se mostraba a los búlgaros como el grupo dominante de la zona balcánica.

Si se recupera la hipótesis, expresada en el capítulo anterior, del mapa como un instrumento cultural que no sólo permite el desplazamiento por el espacio sino que, además, mediatiza la representación que los sujetos construyen de este, puede observarse cómo las representaciones cartográficas promueven ciertas formas de mirar, habitar y concebir el espacio en detrimento de otras. Es a través de los mapas que se reproducen, legitiman y promueven ciertos discursos que se perpetúan mediante el uso generalizado de representaciones cartográficas particulares. Por ejemplo, cuando uno observa el siguiente mapa (figura 3), tenderá a suponer que la imagen está al revés. Sin embargo, dicha suposición ocurre porque se lo compara con otro mapa ampliamente difundido en la sociedad en el cual el norte siempre está arriba. Cuando un sujeto se aproxima a dicha representación cartográfica lo hace a través de un conjunto de significados concretizados en otro mapa que oficia como referente. En otras palabras, cuando uno considera que la imagen está al revés, no la está comparando con el objeto “real”, en el espacio no hay arriba y abajo, sino que la coteja con un mapa que circula masivamente en la sociedad. Algunos autores sostuvieron que al ser el mapa, muchas veces, el único elemento que permite

visualizar al objeto, en este caso a la superficie terrestre, termina reemplazándolo (Crampton, 2001; Lois, 2014).

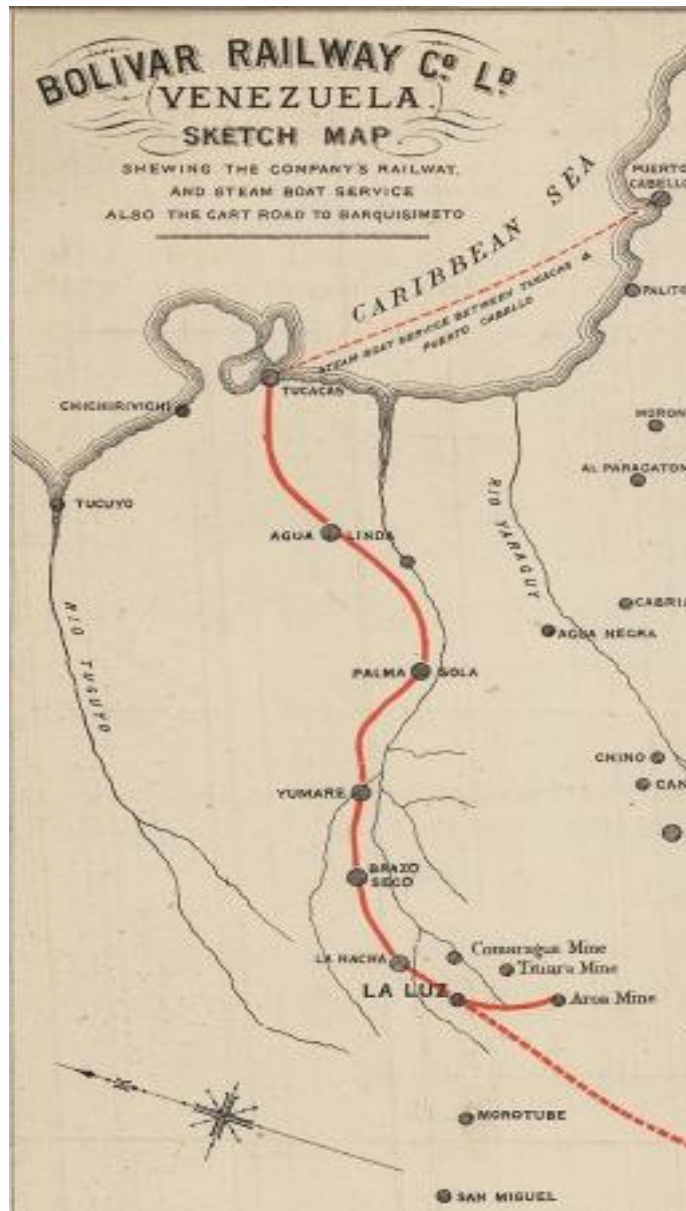
Figura 3. Mapa Planisferio, elaborado por el Instituto Geográfico Nacional Argentino



Recuperado de <http://www.ign.gob.ar/images/MapasWeb/PLANISFERIO/PLANISFERIO-2016-ROTADO.jpg>

Hasta tal punto la mirada se encuentra mediatizada por las representaciones cartográficas que circulan en una sociedad que podría proponerse el siguiente desafío. El mapa de la figura 4 representa a la primera línea de ferrocarril que tuvo la república de Venezuela: el Ferrocarril Bolívar. Específicamente, muestra el primer tramo construido de esa línea, el cual va desde el puerto de Tucacas hasta las Minas de Cobre Aroas. El mapa fue confeccionado a fines del siglo XIX por la compañía *The Bolivar Railway Co.*, encargada de la construcción del ferrocarril.

Figura 4. Mapa del Ferrocarril Bolívar, confeccionado por la empresa *The Bolívar Railway Co.* (1880)



Disponible en <https://www.pahor.de/maps-and-prints/americas/venezuela-railway-history-bolivar-railway-co-ltd-venezuela-sketch-map-shewing-the-company-s-railway-and-steam-boat-service-also-the-cart-road-to-barquisimeto.html>

Para poder continuar con el desafío, se propone no recurrir, por el momento, a ningún otro mapa. Se habrá notado que en la imagen se muestra cierta región del mar Caribe y además, como antes se mencionara, se representa la trayectoria del ferrocarril, mediante una línea continua de color rojo. Asimismo, se reproducen los nombres de

algunos ríos y de las localidades cercanas a las distintas estaciones del trazado. Ahora bien, ¿se ha prestado atención a todos los componentes del mapa?, ¿se ha reparado durante la lectura del mismo en el indicador que se encuentra en el extremo inferior izquierdo, el cual muestra que en la parte superior del mapa se encontraría el Este o, por el contrario, se asumió allí está el Norte?

Si la respuesta a la primera pregunta es negativa y, en relación con el segundo interrogante, se asumió que el Mar Caribe se encuentra al norte de las minas de cobre graficadas, puede constatarse cómo muchas veces ciertas convenciones cartográficas son respetadas y mediatizan nuestra mirada sobre el espacio. Por ejemplo, se asume que el norte está graficado en la parte superior de la hoja, incluso cuando nos enfrentamos a una representación cartográfica que explícitamente muestra que esta premisa no se cumple. En un juego entre el desafío propuesto y las palabras de Baudrillard (1995) podríamos afirmar que los mapas ya no son la imitación de un real, ni la reproducción o parodia de la superficie terrestre: estos son instrumentos que permiten “la suplantación de lo real por los signos de lo real” (p. 11).

Por otra parte, Lois (2014) denominó *memoria cartográfica* a ciertos conocimientos previos que se poseen, y no sólo se activan al momento de ver y reconocer un mapa, sino también de representar el espacio. La autora plantea este concepto a partir de los trabajos de Arnheim (1969), quien sostuvo que la información en la memoria estaría organizada en función de la afinidad temática, la asociación espacio-temporal, la similitud, entre otras. En este sentido, Lois (2014) afirmó que una de las tantas series en las que se agruparía el conocimiento reuniría a las imágenes, conceptos y experiencias que se establecen en torno a las ideas cartográficas. A esta serie la denominó memoria cartográfica. Al respecto, la autora consideró que cuando uno mira un mapa reconoce en él ciertas formas aprendidas con anterioridad y afirmó que “la lectura del mapa exige una cultura compartida acerca de las formas del mundo” (Lois, 2014, p. 66). En este sentido, puede decirse que la lectura de un mapa implica el reconocimiento de qué es un mapa y la reproducción de dibujos en los que se presentan relaciones espaciales que son reconocidas socialmente como imágenes cartográficas. Al observar un mapa, uno reconocería en él ciertos elementos que son activados en función de la evocación de otras imágenes cartográficas ya vistas. En este

sentido, puede afirmarse que cuando uno observa un mapa lo reconoce y dota de sentido a partir de ciertas interacciones previas con las representaciones cartográficas.

Cuando se está frente a un mapa o se produce uno, no se conecta una imagen con la realidad. Se conecta una imagen con un conjunto de significados e imágenes previas sobre el espacio que mediatizan la relación con la realidad. Es decir, cuando un sujeto se enfrenta a un mapa lo analiza en función de ciertos significados culturalmente compartidos, como la división política de la superficie terrestre o el Norte en la parte superior de la representación, entre otros. Diversas investigaciones mostraron cómo la ampliamente difundida proyección Mercator ha tenido algunos efectos en el modelado de nuestras concepciones sobre el espacio y en nuestra capacidad para establecer relaciones espaciales que difieren considerablemente de las concepciones del espacio que se observan en otras culturas (Gladwin, 1970; Lewis, 1972; Uttal, 2000). Al respecto, es pertinente destacar que no siempre, a lo largo de la historia, en las representaciones cartográficas el norte fue colocado en la parte superior de la imagen. La representación de este punto cardinal en la cima de los mapas radica desde la época en que Europa se lanzó a la conquista de los mares y rutas de navegación. Sin embargo, tal como afirma el historiador británico Jerry Brotton (2012), la orientación de los mapas en función de los puntos cardinales varía de una cultura a la otra y no hay ninguna razón geográfica, ni cartográfica, para afirmar que una orientación sea mejor que la otra, ni para respaldar la ubicación del norte en la cima de la imagen, tal como lo hacen los mapas occidentales modernos.

Asimismo, si se retoman algunos aportes producidos por los estudios sobre memoria en el ámbito de la psicología cognitiva, podría pensarse que cuando se está frente a una representación cartográfica se activan ciertos conocimientos previos que facilitan la resolución de la tarea. Este fenómeno de *priming*¹⁶ actuaría como un facilitador de la imagen cartográfica que se observa, dotándola de sentido, al asemejarse a una imagen familiar y conocida, lo que muestra el papel activo y constructivo del sujeto al momento de

¹⁶ El concepto de *priming* ha sido desarrollado ampliamente al interior de la Psicología Cognitiva del Procesamiento de la Información. Según Schacter y Buckner (1998) puede ser definido como una mejora en la capacidad del individuo para resolver un problema como resultado de un encuentro previo específico con el ítem que se evalúa.

visualizar una imagen cartográfica. Además, este fenómeno permite considerar la importancia que tiene la construcción de significados en la visualización sobre los mapas.

Desde otra perspectiva teórica, diferente a la planteada por los investigadores del efecto *priming*, el papel activo del sujeto en el acto perceptivo ha sido considerado por Bartlett (1932/1995) quien sostiene que

todas las personas a las que en algún momento les haya preocupado la naturaleza y validez de las observaciones cotidianas han tenido que darse cuenta de que gran parte de lo que se llama percepción es, en el sentido amplio del término, evocación (p. 63).

El autor considera que en la percepción opera un proceso activo que conecta a la imagen con un marco determinado, el cual es uno de entre muchos otros posibles que podrían activarse. Aún cuando la imagen que se presenta sea rara y poco familiar, se produce un esfuerzo por dotarla de significado, en función de una representación conocida (Bartlett, 1932/1995). En el ejemplo de la figura 3, el marco que se activaría mayoritariamente es el de las representaciones cartográficas, ampliamente difundidas en nuestra sociedad, con proyección Mercator y la ubicación de los países nórdicos en la parte superior. Sin dudas, podrían activarse otros marcos representacionales con otra proyección y disposición espacial. Esto porque

siempre se hace un esfuerzo por conectar el material dado con otra cosa. Así pues, lo inmediatamente presente «representa» algo que no está inmediatamente presente, originándose así el «significado» en sentido psicológico (...) los datos inmediatos frecuentemente se adecúan o encajan en un patrón perceptivo que parece preexistir al menos en relación con el acto perceptivo concreto (Bartlett, 1932/1995, p. 96).

En el caso de los mapas, como se ha dicho antes, ese *marco* o *esquema* preformado lo constituye otra imagen ampliamente diseminada en la sociedad. La activación de los marcos, para Bartlett, responde a procesos inconscientes y son usados de manera no deliberada. Sin embargo, debido a su activación, los datos perceptivos son dotados de significación, es decir, asimilados. El observador no realiza de manera reflexiva y deliberada la búsqueda del marco de referencia más adecuado para la imagen que observa y, luego, compara ambas imágenes. Es más, podría decirse que muchas veces el observador

es consciente de la imagen que opera de referente cuando se lo invita deliberadamente a reflexionar sobre ella. Bartlett (1932/1995) denomina “esfuerzo en pos del significado” (p. 69) a este proceso cognitivo que conecta un patrón dado con un marco o esquema. Los mapas (en cualquiera de sus variantes) son una de las imágenes más familiares y corrientes que moldean nuestra experiencia relacionada con el espacio. La clásica investigación de Thomas Saarinem (1987) parece aportar datos en esta dirección, al mostrar que la mayoría de la población de Europa occidental y de América tiende a concebir el mundo a partir de una reproducción en la que se ubica a Europa, Asia y África del lado derecho de la hoja y a América del lado izquierdo. A su vez, el investigador encuentra que los sujetos le asignan a cada continente ciertas propiedades geográficas que coinciden con el esquema brindado por el modelo de la proyección Mercator.

En síntesis, en este apartado pretendió evidenciarse la participación de los mapas en la formación de un conjunto de representaciones en las que se ponen en juego los significados socialmente compartidos. Lo que los convierte en instrumentos que participan en la construcción de subjetividades, a partir de incidir en el conocimiento que se produce y reproduce acerca del mundo. Estas consideraciones son importantes a los fines de la presente tesis porque invitan a analizar en qué signos e información expresada en el mapa los sujetos reparan cuando leen un mapa histórico. Asimismo, se pone en evidencia que cuando los sujetos se enfrentan a un mapa, siempre, se activan ciertos esquemas cartográficos previos. Entonces, surge la pregunta ¿cuáles son los esquemas territoriales que se activan cuando a los sujetos se les presentan mapas históricos de la Argentina? Es decir, al momento de observar un mapa histórico de la Argentina, ¿cuál es la imagen que oficia de referente?

3.2 ¿Leer un mapa para conocer el mundo?

En el ámbito de la cartografía, la discusión acerca de cómo los mapas pueden promover determinadas formas de mirar el mundo no ha pasado desapercibida. Es más, podría decirse que es una discusión que data de hace varias décadas.

En el año 1973, la Asociación Cartográfica Internacional (ICA, por sus siglas en inglés) postuló que un mapa es la “representación de una relación de rasgos materiales o abstractos de la superficie terrestre o de un cuerpo celeste, generalmente realizado a escala

y dibujado sobre un plano” (Meynen, 1973. Citado en Robison y Petchenik, 2011, p. 21). Esta definición refiere a un mapa como una representación de la superficie terrestre o de una parte de ella. Tal definición es la que, aún hoy, persiste en el sentido común y en el ámbito cartográfico, donde muchas veces se consideran a las operaciones técnicas como métodos infalibles para plasmar lo real (Lois, 2017).

En el año 1989, y en sintonía con la definición de mapa comentada anteriormente, la *American Cartographic Association* conjuntamente con otras asociaciones de cartografía y geografía publicaron un documento en el que alertaron sobre los problemas de uso de las reproducciones cartográficas bidimensionales, debido a las distorsiones de la superficie terrestre que se producían y producen al confeccionar dichos mapas. Para ello, instaron a las editoriales, medios de comunicación y agencias de gobierno a no utilizar este tipo de imágenes con fines generales o artísticos. El documento concluía que los mapas bidimensionales, independientemente de la proyección utilizada, distorsionan groseramente la superficie terrestre y promueven concepciones erróneas sobre la misma. En la actualidad, a pesar de las recomendaciones esbozadas por este organismo, los mapas planos continúan siendo los más difundidos y aceptados en la sociedad. Para dar cuenta de ello, basta con observar la cantidad de veces que uno puede encontrarse con este tipo de representaciones de la superficie terrestre en diversos medios impresos (por ejemplo, diarios y libros de texto escolares), en las paredes de las escuelas y en las oficinas públicas, entre muchos otros sitios.

Por su parte, también por esos años, Harley y Woodward (1987) definieron a los mapas como una “representación gráfica que facilita el conocimiento espacial de cosas, conceptos, condiciones, procesos o eventos que conciernen al mundo humano” (p. 16). Como puede observarse es una definición muy diferente a la dada por la Asociación Cartográfica Internacional. En primer lugar, es una definición más amplia. Algunos autores se sirvieron de esta definición para referenciar cualquier tipo de representaciones gráficas, incluso aquellas en las que el concepto de mapa es utilizado como metáfora (Lois, 2017). En segundo lugar, como puede observarse, no se pone el foco en los aspectos técnicos de la representación sino, en cómo dicha representación contribuye a la facilitación del conocimiento. En este sentido, el mapa es entendido como algo más que una representación técnica, es un elemento que promueve significados y conocimiento espacial. Esto último

habilita las condiciones para que los mapas se constituyan en instrumentos que transmiten información sobre las condiciones de producción y consumo, sociales y culturales, lo que invita a pensarlo como artefactos culturales que mediatizan la relación con el espacio.

Al respecto, Harley (2005) estableció una diferencia entre los conceptos de *poder interno* y *poder externo* del mapa. El concepto de poder externo permite relacionarlos con los centros de poder político. Este es el poder que se ejerce sobre las decisiones de los cartógrafos a partir de las concepciones del mundo que quiere reflejar la persona o entidad política que encarga el mapa. Por su parte, el concepto de poder interno refiere a los procesos de mapeo propiamente dicho, mediante los cuales el espacio es retratado. En otras palabras, el poder interno refiere a “cómo están compilados los mapas y a cómo se eligen las categorías de información” (Harley, 2005, p. 204). Esta forma de poder no se ejerce directamente sobre los individuos sino sobre el conocimiento del mundo que se transmite en una sociedad y se generaliza a toda la población. Así, por ejemplo, un elemento que sirve para ejemplificar el poder interno de los mapas es el color. Al confeccionarse un mapa y colorear una unidad territorial con la misma tonalidad o hacerla contrastar cromáticamente con lo que queda por fuera de la línea de frontera, se transmite la idea de que ese Estado es un espacio homogéneo. Sin embargo, como puede observarse, cualquier país o región es mucho más compleja y heterogénea de lo que la representación cartográfica muestra.

Como puede desprenderse de la distinción presentada anteriormente, el significado del mapa no radica en él, ni en las decisiones que toma el cartógrafo, ni es exclusividad del sujeto que consume el contenido del mapa. El significado de los mapas surge del interjuego entre la imagen y el observador en un contexto específico, al igual que el significado de los instrumentos culturales descritos en el capítulo anterior. Tal como ya se ha planteado, quien mira al mapa es un sujeto activo en el proceso de construcción del significado de la imagen cartográfica, es un actor clave en la creación del significado cartográfico. Si un sujeto al mirar un mapa considera que este es una representación adecuada de una porción de la superficie terrestre, ello no es el resultado de la efectiva constatación directa con el objeto representado, sino de la aceptación de un sistema de significados compartidos socialmente que permiten darle significado al mapa y lo tornan “verdadero” o “falso”. Leer

un mapa requiere de la apropiación visual e intelectual de un espacio representado a través de un enlace con significados socialmente constituidos (Jacob, 2006).

Por otra parte, los mapas se componen a partir de un conjunto de símbolos cartográficos convencionales. Cada palabra o elemento gráfico presente en una representación de la superficie terrestre es un signo que representa a un elemento. Pero, para que el mapa cumpla su función de instrumento de comunicación el significado de esos símbolos, no puede ser únicamente conocido por el cartógrafo, es necesario que sea compartido por la sociedad en su conjunto. Si bien es cierto que un mismo símbolo en distintos mapas puede representar cosas diferentes, también hay ciertas convenciones que son compartidas socialmente. Por ejemplo, si se considera un mapa con divisiones políticas, cualquiera sea su proyección, al observar una porción de tierra delimitada por una línea que la demarca y con un topónimo en su interior, se asumirá que ese es el territorio de una entidad estatal. Asimismo, lo que quede por fuera de la superficie demarcada será un territorio que estará bajo otra soberanía o pertenecerá a otra jurisdicción. Algunos autores consideran que este sistema de signos que componen al mapa es el garante de la naturalización de la representación y del carácter neutral que se le otorga en la sociedad occidental (Wood, 1992). Esta concepción que puede resultar heredera de la definición dada por la Asociación Cartográfica Internacional, en la década de 1970, está ampliamente diseminada en la sociedad e invita a entender al mapeo como una técnica de representación de las relaciones materiales o abstractas de los rasgos de la superficie terrestre (Lois, 2017).

A modo de síntesis del apartado, si bien los mapas son construidos en base a cierto conocimiento técnico, es necesario destacar que el significado de ellos no emerge de la producción científica en sí misma. En este punto es preciso mencionar, una vez más, que las formas de mirar el mapa inciden en las narrativas territoriales que circulan en una sociedad y, a su vez, dichas narrativas promueven o restringen ciertas formas de mirarlo. Por ejemplo, las proyecciones Mercator, debido a su característica de exagerar el tamaño de los territorios ubicados más cerca de los polos, fueron muy difundidas en occidente, durante el transcurso de los años de la Guerra Fría. Este tipo de reproducciones cartográficas sirvieron de evidencia para que la población occidental considerara la extensión amenazante del bloque de la ex URSS (Short, 2003). En ese contexto histórico y social, la mirada que reflejaba a esa unidad política como peligrosa no surgía únicamente de la

representación cartográfica, ni de los códigos utilizados por los cartógrafos para confeccionar a los mapas. Más bien, estos significados se produjeron y reprodujeron mediante un relato que circulaba socialmente y era retroalimentado por los mapas. Hoy en día, si sólo se las considera en su dimensión técnica, las representaciones que se obtienen a través de los mapas con proyección Mercator son las mismas que la de aquellos años. Sin embargo, la extensión de Rusia ya no parece ser una amenaza para el mundo occidental, quizás esto se deba a que en la actualidad el clima social y político de la Guerra Fría se ha modificado.

En el apartado siguiente se mostrará que los mapas nacionales y las intervenciones que los Estados realizan sobre estos son un buen ejemplo de cómo, en el proceso de construcción y circulación de significados espaciales, las decisiones de los cartógrafos se relacionan tanto con la mirada de quien consume el mapa, como con el conjunto de símbolos cartográficos empleados para la confección del mismo.

3.3 Orientar la mirada hacia la nación: los mapas del Estado nacional

Un mapa nacional muestra las fronteras que reproducen la forma territorial del Estado, sean éstas definidas o anheladas. Por decirlo en términos coloquiales, todo lo que queda dentro de la línea de frontera es *nuestro* y, quienes nacimos en ese territorio y tenemos lazos imaginados con el mismo seremos "*nosotros*"; mientras, que todo lo que quede por fuera será de "*ellos*", los extranjeros, los que no son miembros del país. Al respecto, puede recordarse el trabajo realizado por Crampton (1996), quien analizó los mapas que se produjeron sobre la división de Bosnia, después de la desintegración de Yugoslavia. Mientras que antes de dicha desintegración y consiguiente constitución como un Estado independiente Bosnia era un territorio multiétnico, luego pasó a convertirse en una zona con dos espacios étnicos bien delimitados por el mapa. Lo que el autor muestra es que las intervenciones realizadas sobre los mapas implicaron no sólo la traza de una línea sobre una representación cartográfica sino que ese acto, además, tuvo consecuencias reales para los habitantes del territorio. La delimitación cartográfica implicó el desplazamiento de cientos de personas a su nuevo lugar, la creación de nuevas identidades espaciales y la legitimación de reclamos étnicos.

Algunas investigaciones realizadas en el campo de la geo-política consideraron que los Estados nación requieren del mapa y sus delimitaciones territoriales para legitimarse internacionalmente y expresar su existencia sobre un terreno. Al respecto, Neocleous (2003) afirmó que uno de los elementos claves para que los Estados nación se legitimen como tales es poseer una imagen cartográfica que les da entidad. En la misma línea, Campbell (1992) sostuvo que los límites estatales graficados en el mapa son elementos centrales a través de los cuales se opera para la producción y reproducción de la identidad nacional. Incluso, para este autor, los mapas de escalas más amplias como los de continentes o planisferios, también pueden contribuir al desarrollo de representaciones identitarias. En este sentido, un territorio nacional es un espacio delimitado en el mapa mediante signos cartográficos que lo nombran y lo dotan de significado. Por lo tanto, la representación de la patria (*homeland*) es intrínseca a cualquier concepción de territorio nacional, ya que no se puede concebir un territorio nacional sin un conjunto de habitantes que se definen en función de él. Al mismo tiempo, ese territorio y sus habitantes se definen por oposición a otras porciones del espacio que quedan por fuera del mismo y está habitada por otros grupos (Popescu, 2011). Tal vez este sea el caso por el cual Turquía, por ejemplo, desalienta activamente los mapas de Kurdistán (Black, 1997), siendo este uno entre tantos casos de conflictos territoriales donde los mapas son actores y garantes principales de los conflictos geopolíticos. La expresión inglesa *off the map* (MacMillan Dictionary, 2018) permite destacar el poder de los mapas no sólo como instrumentos que visibilizan a una población, sino también el poder de estos al ocultar una entidad territorial. En este sentido, cuando el ex presidente iraní Ahmadinejad dijo que Israel debía ser “borrado del mapa” estaba reconociendo la importancia de la representación cartográfica para el reconocimiento de un Estado por parte del mundo¹⁷. Reconocer la entidad o no de un Estado a partir de su presencia en el mapa, es propio de una mirada social que fragmenta la superficie terrestre en Estados nación y determina derechos de propiedad sobre la misma.

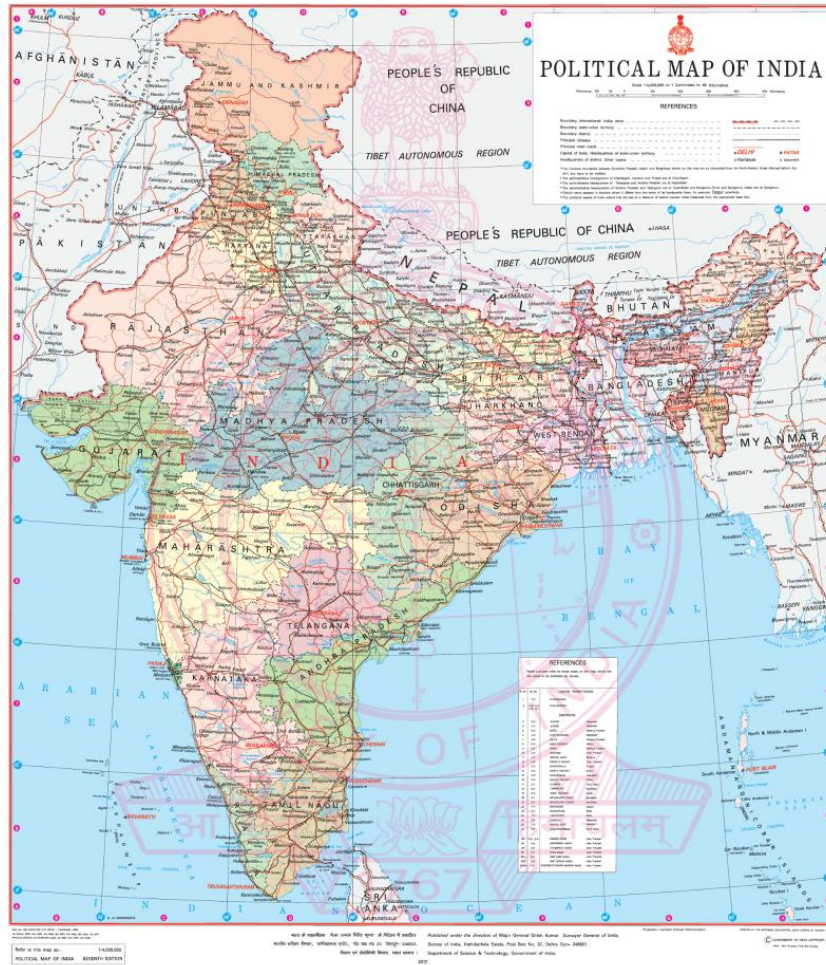
Hobsbawn (2012) afirmó que la necesidad de establecer límites claros entre las diferentes entidades territoriales es propia del programa nacionalista, desarrollado a fines

¹⁷ La nota puede ser consultada en la siguiente dirección <https://www.lanacion.com.ar/751020-iran-israel-debe-ser-borrado-del-mapa>

del siglo XIX. Para este autor, con el surgimiento de los estados nacionales la delimitación de la corteza terrestre adquirió una nueva forma. El territorio patrio se convirtió en sinónimo de la nación y “se aplicaron los conceptos asociados de familia, vecino y suelo patrio a unos territorios y poblaciones de un tamaño y escala tales que convirtieron a esos conceptos en simple metáforas” (p. 820). Asimismo para que esta empresa sea efectiva se necesitó no sólo de las intervenciones del Estado sobre las representaciones del territorio, sino también del desarrollo de la ciencia cartográfica.

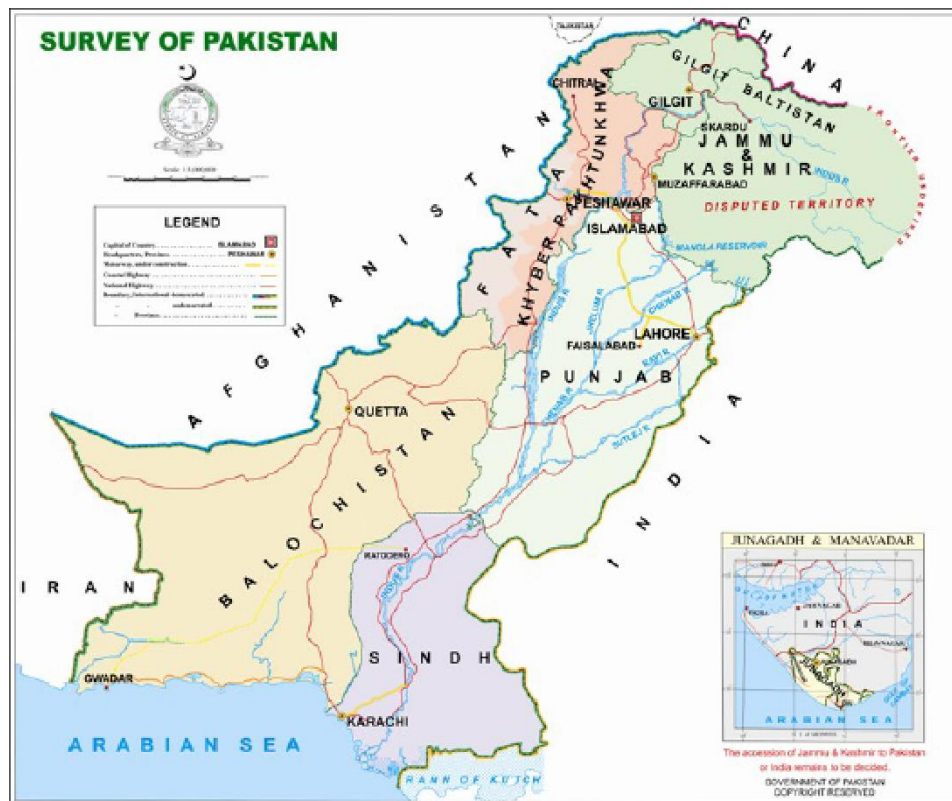
Los mapas políticos de hoy en día muestran al mundo fragmentado en Estados, los cuales parecen encastrar perfectamente sobre la superficie terrestre, como si fuesen piezas de un rompecabezas. Desde esta lógica, el territorio que se incluye en un mapa como perteneciente a una entidad estatal, se supone que no puede serlo de otra. Si se encontrara un mapa en el que representara a una porción de la corteza terrestre como perteneciente, de forma simultánea, a dos Estados distintos se creería que falsea la realidad. Nuevamente, al respecto, se propone el siguiente desafío: observe las figuras 5 y 6, ellas se corresponden con los mapas oficiales de la India y de Pakistán, respectivamente. Ambos muestran una porción del espacio de la superficie terrestre claramente delimitada y diferenciada de otros territorios, los cuales pertenecen a los Estados vecinos. Asimismo, en cada uno de los mapas se encuentran las principales rutas de ambos países, las distintas regiones en las que se organiza la división estatal y las ciudades capitales de cada país, entre otros elementos. Sin embargo, ¿se han observado bien ambos mapas?, ¿puede observarse algo “raro” en ellos? Si la respuesta es negativa, por favor, vuelva a mirarlos.

Figura 5. Mapa Político Oficial de la República de India (2017)



Disponible en <http://www.surveyofindia.gov.in/>

Figura 6. Mapa Político oficial de Pakistán (2012)



Disponible en <http://www.surveyofpakistan.gov.pk/>

Ambos mapas incluyen a la región de Cachemira (*Jammu & Kashmir*) como propia. La sensación que se produce al observarlos y reconocer que cada uno de ellos incorpora a dicha región, como parte de su propio territorio nacional, es por lo menos de extrañeza. Dicha sensación podría estar sustentada en la concepción que se tiene en las sociedades occidentales sobre los mapas, según la cual éstos son instrumentos objetivos que transmiten información espacial. Tal como sostienen Kaplan y Herb (2011), los mapas son considerados objetivos porque se los entiende como documentos científicos que representan a la realidad sin falsarla: cualquier mapa que no se corresponda con las creencias que un grupo nacional determinado tiene sobre su territorio será considerado engañoso o se creará que se basa en datos falsificados.

En el marco de una concepción clásica sobre la cartografía de los Estados nación, las líneas limítrofes deben ser claras y estar bien delimitadas. Anderson (1983) considera que en la modernidad, para que la soberanía opere sobre todo el territorio demarcado, el

mismo debe estar claramente diferenciado del de las otras naciones. Sin embargo, tal como puede observarse, los territorios nacionales son el espacio que habita la *comunidad imaginada*. Son construcciones culturales, cuyas historias están fuertemente conectadas a la cartografía y las prácticas de mapeo.

Algunas veces, y la historia está llena de ejemplos, se producen disputas bélicas o diplomáticas por un territorio particular. Cuando los miembros de un Estado luchan por un territorio lo hacen por esa tierra homogénea e imaginada que se observa en los mapas, no por un vínculo personal con el espacio físico. Anderson (1983) considera que la homogeneización cartográfica tiene implicaciones prácticas sobre las significaciones que adquiere el espacio. El mapa del territorio nacional proporciona una poderosa imagen del Estado, como una entidad unificada con la que sus ciudadanos pueden identificarse y, a su vez, oculta la complejidad social que la conforma. El impulso homogeneizador del mapa es bastante efectivo en la construcción de las comunidades imaginadas. Anderson (1983) denominó a esta imagen cartográfica *mapa-logotipo*.

El mapa-logotipo es un conjunto de formas sencillas de siluetas territoriales que evocarían la noción abstracta del territorio de pertenencia. En los procesos de construcción de la identidad nacional esa evocación opera aglutinando a un conjunto de individuos, a partir del reconocimiento como miembros de esa unidad territorial nacional. La misma forma del territorio de la nación se ancla en determinados símbolos que simplifican la silueta territorial, como el hexágono francés (Jacob, 2006) o el triángulo argentino (Lois, 2014). Por su parte, Kosonen (2008) mostró cómo los mapas reproducidos en la prensa finlandesa entre 1899 y 1942 contribuyeron a consolidar una imagen del territorio de ese país que sea fácilmente reconocible por todos los miembros del estado nacional. Según la autora, estos mapas no sólo contribuyeron a forjar una imagen de la nación, también favorecieron el desarrollo de relatos que consideraban a Rusia como una amenaza, consolidaron a Helsinki como la ciudad más importante del país e, incluso, le dieron soporte a reclamos territoriales como el de la región de Karelia.

El mapa-logotipo opera como ejemplo del *nacionalismo banal* que promueve imágenes nacionales cotidianas, reforzando sutilmente el sentimiento de identidad nacional para que se lo vivencie como algo natural. Billig (1995) sostiene que el mapa es importante para que los miembros de una nación imaginen, en el proceso de construcción de la

identidad nacional, un territorio, una patria. En este sentido, ser miembro de un Estado nación implica imaginar un espacio geográfico sobre el cual esa nación se instala. Para que los Estados nación se consoliden, los vínculos que las personas establecen con el territorio deben exceder los que se construyen con un “mero escenario físico: el lugar nacional tiene que ser imaginado, exactamente igual que la comunidad nacional” (Billig, 1995, p. 129). Así, como se dijo anteriormente, cuando ocurren luchas territoriales estas son mayoritariamente por defender el territorio de la amenaza extranjera o por recuperar lo perdido. En ambos casos, el mapa es el garante de un discurso que se construye en base a la afirmación de pertenencia y ejercicio de soberanía sobre el territorio.

Sin embargo, el mapa-logotipo tampoco produce, por sí sólo, los efectos deseados por quienes lo promueven. La efectividad del mapa-logotipo descansa en que se produzca y reproduzca entramado en un complejo sistema de significados que lo doten de sentido. Este interjuego entre mapas y narrativas tiene implicaciones importantes para la formación de la identidad nacional (Kaplan y Herb, 2011). También, diversas investigaciones desarrolladas en el ámbito de la historia de la cartografía han propuesto que si bien pueden existir referencias verbales al territorio nacional, éstas sólo pueden proporcionar una idea general de la extensión de la nación. Sólo los mapas muestran los límites de la nación en su totalidad y de manera precisa, clara e inequívoca (Kaplan y Herb, 2011; Herb, 1997). En este punto es importante recordar la importancia de los mapas y los atlas históricos para la construcción de las identidades cívicas y étnicas, porque es en ellos donde se define la extensión espacial de la patria y son usados como instrumentos para delinear los relatos de reivindicaciones y autodeterminación nacional (Kamusella, 2010).

Consideremos lo esgrimido hasta el momento, en relación con la sanción del mapa oficial de la República Argentina. En el año 2010, la Honorable Cámara de Senadores de la República Argentina sancionó la Ley 26651 de la Obligatoriedad de Uso del Mapa Bicontinental de la República Argentina (Figura 7), confeccionado por el Instituto Geográfico Nacional. Durante el debate en el recinto, el senador Giustiniani sostuvo

Quando el Instituto Geográfico Nacional confecciona este mapa con la escala real de los dos territorios, la verdad es que uno tiene una mayor conciencia de la importancia de la presencia argentina –la primera entre todos los países del mundo– en el territorio de la Antártida. De ahí que se considere un proyecto importante para

generar conciencia respecto de que este mapa bi- continental se encuentre presente de forma obligatoria en todas las instituciones educativas del país (Senado de la Nación Argentina, 20 de octubre de 2010, p. 46)¹⁸.

Amén de mencionar que la norma fue aprobada por el voto afirmativo de todos los presentes, las palabras del senador ponen en evidencia dos cuestiones. Por un lado, que el mapa, para él y sus colegas políticos, parece devolver una representación de la realidad tal como es y, al observarlo, uno tendría frente a dicha imagen “una mayor conciencia de la importancia de la presencia argentina en la Antártida”. Por otro lado, la necesidad de intervenir políticamente sobre el mapa y sobre la difusión de este para generar dicha conciencia. Respecto a esto último, es visible cómo a través del Estado se promueve el uso de una imagen cartográfica de forma reiterada y obligatoria en todas las instituciones educativas y dependencias oficiales. En relación con lo anterior, puede observarse en actos el prestigio del que gozan los mapas en la sociedad, ya que el senador en su argumentación los entiende como los garantes de una *mejor* representación del territorio. Sin embargo, lo que el senador y sus colegas parecen haber olvidado es que la Argentina es uno de los países firmantes del Tratado Antártico.

Tal concepción sobre los mapas, que podría denominarse de sentido común, invita a pensarlos como objetos meramente técnicos que transmiten información de la realidad en un lenguaje especializado que los sujetos deberían aprender. Asumirlos de esta manera no es contradictorio con entenderlos como construcciones sociales. Por el contrario, tener en consideración ambas perspectivas, para el trabajo en el aula de historia, complejiza la mirada dirigida hacia ellos y evita interpretarlos de manera reduccionista.

¹⁸ Versión taquigráfica de la 20° Reunión- 15° Sesión Ordinaria- del 20 de octubre de 2010 disponible en www.senado.gov.ar/parlamentario/sesiones/20-10-2010/20/downloadTac

Figura 7. Mapa Bi-Continental de la República Argentina, elaborado por el Instituto Geográfico Nacional (2010)



Disponible en http://www.ign.gov.ar/images/MapasWeb/ArgentinaBicontinental/ARG-BICO-COPLA_A4_2016.jpg

En este apartado, se buscó mostrar la importancia de los mapas para la conformación de los estados nacionales. Este recurso opera promoviendo en la población ciertas representaciones referidas al territorio nacional que operan sobre la forma de ver el mundo. En relación con el tema de la tesis, puede recuperarse la propuesta de Siede (2010) quien entiende que el objeto de la enseñanza de las ciencias sociales es la realidad social. La distribución del mundo en estados nacionales forma parte de esa realidad social que debería ser problematizada por las ciencias sociales en el aula. Como se mostrara en el capítulo anterior, la relación con el medio está mediatizada por un conjunto de significados, valores y creencias socialmente construidos. Relacionado con el Estado nacional estas representaciones se transmiten por varios instrumentos, entre ellos los mapas, y funcionan

como soporte de nuestra forma de percibir la realidad. El trabajo con mapas en esta línea debería estar orientado a problematizar y complejizar esa mirada, evidenciando el carácter construido de los mismos. En la parte empírica cuando a los sujetos entrevistados se los confrontó con varios mapas históricos producidos por el estado nacional se buscó problematizar las conceptualizaciones que tenían sobre los mapas.

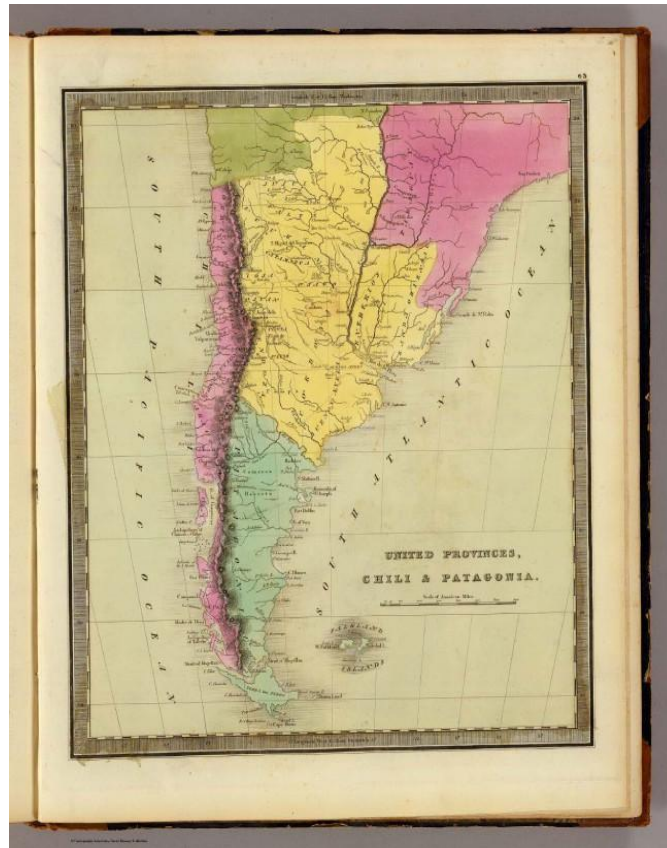
En el siguiente apartado se analizará cómo a lo largo de los años se ha ido construyendo un relato territorial en la Argentina y, a su vez, cómo dicho relato se ha ido articulando con diversas intervenciones cartográficas, las cuales se fueron plasmando en diversas modificaciones al mapa oficial argentino.

3.4 El mapa como instrumento de construcción del relato territorial en la Argentina

A principios del siglo XIX, en épocas de las guerras por la independencia, e incluso durante un largo período luego de las mismas, los mapas que circulaban por la gran mayoría de las incipientes unidades territoriales de América del Sur y fueron considerados como oficiales, no se produjeron en estas tierras (Lois, 2014). Fueron cartógrafos europeos quienes los confeccionaron, en su mayoría. Específicamente, en relación con los mapas destinados a representar la región sur del continente americano, puede observarse como constante la presencia de algunos topónimos, tales como: Provincias del Sur, La Plata, Chili, Patagonia y Banda Oriental, entre otros (para una mayor comprensión de los mapas producidos en la época pueden observarse los confeccionados por John Grigg en 1830, W. M. Higgins en 1832, G. W. Colton en 1856, entre otros)¹⁹. Por ejemplo, el mapa confeccionado por Jeremiah Greenleaf (figura 8), en 1840, reproduce los cánones de la época. Allí pueden observarse tres unidades cromáticamente diferenciadas, cada una con su topónimo: *United Provinces* representada en color amarillo; *Patagonia* en color verde y *Chili* en color rosa.

¹⁹ Todos los mapas mencionados se encuentran disponibles en <https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/view/all/where/Argentina/>

Figura 8. Mapa elaborado en 1840 por Jeremiah Greenleaf. United Provinces, Chili & Patagonia



Disponible en: <https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~2986~220126:United-Provinces,-Chili-&-Patagonia>

Como puede observarse, en el mapa de Greenleaf, la Patagonia está presentada como una unidad geográfica diferenciada de las Provincias Unidas y de Chile. Al respecto, Lois (2014) destaca que la misma está demarcada con un color distinto y que para su representación se utilizaron los mismos elementos empleados en la época para señalar otras partes de las distintas piezas del rompecabezas del continente. Este mapa, al igual que los otros de la época, pone de manifiesto cómo los cartógrafos representaban, por esos años, la división territorial de una parte de Sudamérica.

Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XIX, se comenzó a consolidar en la Argentina un discurso según el cual la pertenencia de la Patagonia a este país nunca estuvo en duda. Dicha hipótesis se englobaba en un relato, que también comenzó a gestarse por esos años y, en menor medida, perdura hasta la actualidad, según el cual la Argentina es la

heredera natural del virreinato del Río de La Plata. Este discurso, promovido por un sector de la elite gobernante de esos años, fue justificado en ciertos desarrollos cartográficos e historiográficos de la época y propagado como *relato histórico* (Rosa, 1993) en la sociedad, a través del espacio escolar y diversas instituciones estatales. A partir de lo comentado, puede observarse un nuevo ejemplo de la estrecha relación que se establece entre la historia escolar, algunas teorías historiográficas y los objetivos políticos de una época.

Específicamente, en relación con la Patagonia en el relato escolar oficial se enseñó y enseña que desde la época de la independencia este era un espacio territorial perteneciente a la Argentina y disputado por Chile (Romero, 2004). Entonces, si se recupera la hipótesis presentada en el capítulo anterior, según la cual los mapas históricos son instrumentos culturales que no sólo muestran dónde ocurrieron los hechos descritos en el relato sino que, también, legitiman al mismo; es posible afirmar que para que este discurso pueda consolidarse y perdurar a través de los años necesitó contar con mapas que sirvieran como evidencia de lo que en el relato se describe. Al respecto, Ratto y Lagos (2011) sostienen que los primeros mapas producidos por el incipiente Estado argentino tuvieron como fin suscitar una imagen de los territorios pertenecientes a la Argentina. En dicha imagen se promovía una afirmación de posesión territorial que no ocurría de hecho, pero sí en el papel. Además, conjuntamente con el desarrollo de estas nuevas imágenes cartográficas, mapas como los de Greenleaf u otros cartógrafos de la época fueron ocultados de los canales escolares de difusión o tildados de inexactos, a los fines de evitar que se ponga en entredicho a las imágenes y los relatos oficiales. En otras palabras, para que el relato de la Patagonia como espacio territorial perteneciente a la Argentina sea aceptado sin cuestionamientos por el grueso de la población, se produjeron nuevas imágenes cartográficas y ocultaron o tildaron de inexactas todos aquellos mapas y escritos de la época en los que se la presentaba como una unidad territorial independiente.

En sintonía con lo comentado anteriormente, la investigación desarrollada por Lois (2014) mostró que incluso, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XIX, la Patagonia se representaba como una entidad separada del resto de los Estados en formación y, hasta es posible que en ese contexto “se haya creído que era un posible Estado en formación, una vez que fuera resuelta la cuestión de los aborígenes y el asentamiento de población blanca” (p. 303). Específicamente, en el caso de la Confederación Argentina, el mapa

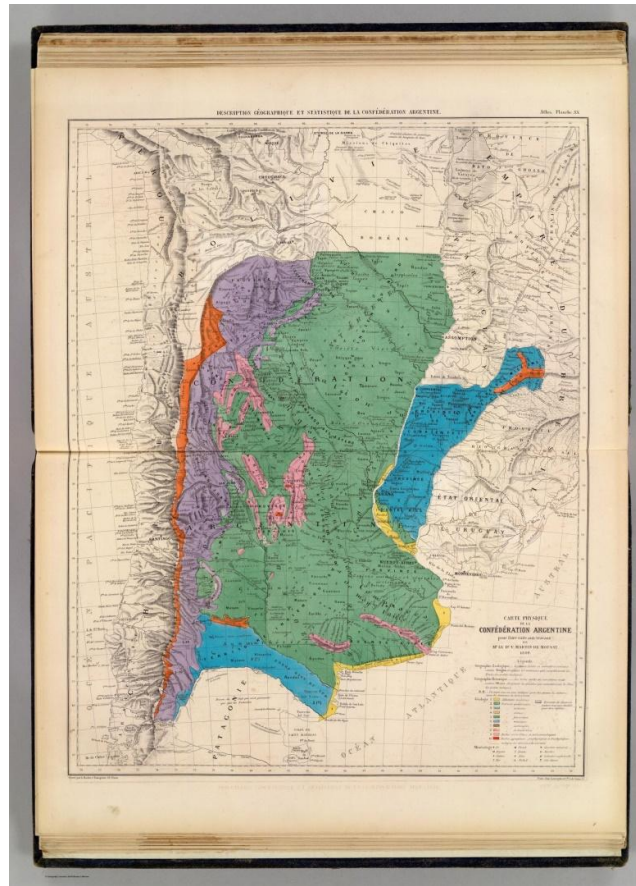
confeccionado por Martin de Moussy en 1867 (Figura 9), fue uno de los más respetados en esa época y se lo consideró como mapa oficial de la Confederación hasta la década de 1880 (Lois, 2014). Como puede apreciarse en él no se incorporaba a la Patagonia como parte constitutiva de la unidad territorial que se representaba.

Por esos años, Martin de Moussy gozaba de un notable prestigio, al interior del gobierno de la Confederación Argentina. Tal era el reconocimiento que tenía este cartógrafo entre la elite gobernante que, el 9 de septiembre de 1865, fue nombrado Delegado de la Comisión en París encargada de los preparativos para la Exposición Universal que se celebraría en esa ciudad en 1867. El mismo de Moussy, en 1867, en su libro *Descripción Estadística de la Confederación Argentina*, documento que fuera presentado durante la mencionada exposición universal, escribió:

La Confederación ó República Arjentina [*sic*] es un vasto país de la América del Sud, situado entre los 22° y 42° de latitud sud, y entre los 58° y 72° de longitud Occidental del Meridiano de París, presentando una superficie media de 675,000 millas geográficas cuadradas (75,000 leguas marinas; 2,311,815 kilómetros cuadrados) confina al Este, con el estado Oriental del Uruguay y el Brasil. Completamente separados de ella por el rio Uruguay; al Norte con el Paraguay y Bolivia; al Este con Chile; **al Sud con la Patagonia, abandonada hasta el presente á las hordas indíjenas** [*sic*]; al Sud-Este con el Oceano [*sic*] Atlántico, sobre el cual posee mas [*sic*] de 1000 kilómetros de costas y algunos puertos de poca importancia (República Argentina. Comisión para la Exposición Universal de París, p. 119, 1868. Destacado nuestro).

Como puede observarse, el documento oficial de la época, escrito por Martín de Moussy y presentado por la Confederación Argentina en la Exposición de París, describe que la extensión territorial del país no iba más allá de los 42° del paralelo sur. Como se verá, este dato coincide con otros documentos oficiales de la época. Asimismo, el autor se encargó de dejar en claro que la Confederación Argentina limitaba al sur con la Patagonia. Incluso, en el mismo documento, puede observarse que cuando el autor refiere a los *territorios indígenas del sur* no está haciendo referencia a la Patagonia sino al espacio comprendido entre las tierras efectivamente controladas por el Estado y el río Negro. Esta descripción se corresponde con la representación cartográfica que elaborara por esos años (Figura 9).

Figura 9. Carta física de la Confederación Argentina elaborada por Martin de Moussy y fechada en 1867



Disponible en <https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~20548~510074:Carte-physique-de-la-Confederation->

Incluso, unos años antes del mencionado informe confeccionado para presentar en la Exposición Universal de Paris, el mismo de Moussy, en 1865, publicó con apoyo del Estado nacional su libro *Descripción geográfica y estadística de la confederación Argentina*, allí puede leerse la siguiente expresión

Nuestras exploraciones comprenden las catorce provincias de la Confederación Argentina, nos han costado cuatro años enteros de viajes. Hemos recorrido el país en todas direcciones. Trece años de estadía en la Banda Oriental nos prepararon para esta empresa [...] tuvimos la ambición de visitar, con la finalidad de explorar todo el interior de la cuenca del Plata. El gobierno argentino, al cual y gracias a su cooperación pudimos cumplir ese gran proyecto (de Moussy, 2005, pp. 55-56).

Como es de suponer, entre las catorce provincias que de Moussy describe a lo largo del libro, no se encuentra la Patagonia. Incluso, en esa obra puede encontrarse una lámina específica dedicada a la Patagonia, la cual está separada del documento cartográfico de la Confederación que solamente incluye territorios hasta los 41° de latitud sur²⁰. Según la tesis de Lacoste (2003), los 41° de latitud sur se corresponderían con la ocupación territorial efectiva del Virreinato del Río de La Plata, al momento de la revolución de Mayo de 1810.

Específicamente en relación a la Patagonia, de Moussy (1865/2005) la presentaba en su obra como una unidad geográfica genérica y no incluía referencias de las que pueda deducirse una forma de organización política colonial de la misma. Como puede observarse en el siguiente fragmento, el cartógrafo oficial de la Confederación Argentina expresó que

el nombre de Patagonia se le da a toda la parte sur del continente sudamericano comprendida entre el Río Negro al norte, el Océano Atlántico al este, los Andes al oeste y el estrecho de Magallanes al sur. -este vasto territorio de 35,000 leguas cuadradas de tierra, si unimos a Tierra de Fuego, está comprendido, en promedio, entre los 40° y 53° de latitud sur y los 65° y 72° de longitud occidental (de Moussy, 1865/2005, p. 518).

Como puede observarse, la Patagonia era, para la época, un territorio que no había sido explorado suficientemente y, si bien era considerado por algún sector de las autoridades estatales como un posible territorio perteneciente a la Confederación Argentina, el Estado no ejercía ningún tipo de soberanía sobre esas tierras. Al respecto, en la sesión del día 28 de junio de 1870 se presentó en el Senado un proyecto de ley en el que se autorizaba al Poder Ejecutivo a disponer de la suma de ocho millones de pesos para llevar a cabo la expansión territorial hasta el río Negro²¹. En el debate estuvo presente el Coronel Martín de

²⁰ El documento mencionado se encuentra disponible en

<https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~20539~510065:Carte-de-la-Patagonie-et-des-archip>

²¹ En el año 1867, se aprobó la Ley N° 215. La misma, aprobada bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, establecía en su artículo 1 la ocupación por medio del Ejército Nacional de la rivera del río Neuquén desde su nacimiento en los Andes hasta su desembocadura en el río Negro en el Océano. De esta manera, la línea de frontera quedaría fijada en la margen norte del río desde la cordillera hasta el mar. Asimismo, el artículo 4 de la mencionada Ley establecía que aquellas tribus que se resistan al avance del Ejército Nacional serían desplazadas hacia la margen sur de los ríos Neuquén y Negro. Texto completo de la Ley disponible en <http://www.mapuche.info/mapuint/ley215.html>

Gainza, por entonces Ministro de Guerra y Marina del gobierno del presidente Sarmiento. Para el militar, representante del Poder Ejecutivo Nacional en el debate, realizar en esos años la campaña militar era apresurado. Esto se debía, según él, entre otros motivos, al desconocimiento que el Estado tenía de los territorios sobre los que se pretendía avanzar. Al respecto el ministro sostuvo que el conocimiento que el Estado tenía del territorio llegaba hasta la localidad de Choele Choel y expresó “¿Quién conoce el Río Negro? ¿Quién conoce ese territorio? Son cuentos, son invenciones de la imaginación de que se nos habla” (Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina, sesión del 28 de junio de 1870, p. 138).

La ausencia de ejercicio de soberanía era un elemento clave de la época para delimitar la posesión efectiva de los territorios pertenecientes a una nación. Por esos años, se consideraba que si un Estado no ejercía derechos de soberanía sobre un territorio, este no podía ser considerado como propio. Por lo tanto, según algunas expresiones de la época, la Patagonia no podría ser considerada, por esos años, como territorio perteneciente a la Argentina. En un debate llevado adelante en el año 1862, en la Cámara de Senadores, mientras se debatía la Ley de Nacionalización de Territorios, el senador Vélez Sarsfield, representante por la Provincia de Córdoba, sostuvo:

cuando por la célula de 1820 se dividió el Gobierno del Río de La Plata y se creó la Provincia de Buenos Aires, se le dio a ésta por límites al sud las Pampas hasta el Estrecho de Magallanes (...) ¿Se creería por esto que Buenos Aires y Mendoza mientras no existió una autoridad nacional o después que ella ha existido han tenido derecho para disponer libremente del inmenso desierto que corre desde ellas hasta el Estrecho de Magallanes (Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina, sesión del día 22 de julio de 1862, p. 243).

En su discurso, el senador discutía la propiedad de esas tierras para el Estado de Buenos Aires, aún después de la Batalla de Pavón. En su argumentación sostuvo que “se necesita formal posesión y ocupación del territorio. No hay otro medio de adquirir el dominio territorial que la ocupación que el trabajo en él, que es el que causa la apropiación del suelo” (Congreso Nacional, Cámara de Senadores, sesión del día 22 de julio de 1862, p. 243). Si bien las palabras pronunciadas por el senador pueden parecer dirigidas a la propiedad individual, él se encargó de dejar en claro que las mismas consideraciones eran viables para el plano internacional.

Hoy es, pues, reconocido, que una posesión nominal, un signo o un indicio cualquiera de soberanía, una posesión meramente oficial y no del pueblo, no bastan para crear el derecho de propiedad del Estado sobre un territorio dado. Es preciso, á más de la intención de apropiarse un territorio vacante, una posesión efectiva de los particulares: es preciso tener el país a su disposición y hacer trabajos en el territorio que constituyan verdaderos y permanentes establecimientos particulares (Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina, sesión del día 22 de julio de 1862, p. 244).

Por su parte, el senador Rufino de Elizalde, en el mismo debate, sostuvo que ninguna provincia puede vender lo que no le pertenece. Como puede observarse, los derechos de la posesión eran más importantes que los declamados por particulares o por Estados. Se comenzaban a distinguir los límites pretendidos de la posesión efectiva. Estos últimos se definían en función del control de la tierra. Este principio no sólo regulaba el derecho privado, también el de gentes. Además, el mismo parece haber sido aceptado por los gobernantes de la época. Incluso el gobierno de la Provincia de Buenos Aires sostuvo, por esos años, ante los Estados Unidos de América, en el reclamo por las Islas Malvinas, que la base del dominio en materia territorial era la ocupación material real y positiva de la tierra. Durante siglos el desembarco, las proclamaciones de un rey o la implementación de una religión pudieron haber regulado los derechos de posesión. Sin embargo, a mediados del siglo XIX, las élites gobernantes de Argentina tenían en claro que lo que le confería el derecho de propiedad a las naciones era la ocupación material, algo que no ocurría en los hechos con la Patagonia.

Para poder controlar la Patagonia era necesario que desde el gobierno se implementara un conjunto de políticas destinadas a controlar efectivamente esos territorios, que estaban siendo dominados por los indígenas. En el año 1863, se presentó en la Cámara de Diputados un proyecto de ley, con el fin de autorizar al Poder Ejecutivo a movilizar Guardias Nacionales para custodiar la frontera. Uno de los tópicos del debate estuvo centrado en dilucidar cuál era la fuerza militar más pertinente para hacer frente a los ataques de los indígenas. Al respecto, se buscó responder si los ataques de los indígenas eran un tipo de invasión externa o si, por el contrario, respondían a una situación de conmoción interna. El portavoz del gobierno en el debate fue el Ministro de Guerra, el General Juan Gelly y Obes, quien sostuvo que los ataques de los indígenas no podían ser

considerados ni un tipo de invasión externa ni un ataque de una provincia a otra, por lo tanto no se necesitaba de la autorización del Congreso Nacional para movilizar a la Guardia Nacional. Por su parte, el diputado Rufino de Elizalde sostuvo “¿Los indios son ciudadanos? Son extraños y es invasión la que hacen” (Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina, sesión del día 2 de septiembre de 1863, p. 142). Las palabras del diputado porteño, en apoyo al proyecto de ley presentado, permiten ver que por esos años muchos gobernantes veían a los indios como extranjeros. Sin embargo, las tierras comenzaban a ser entendidas como pertenecientes al territorio argentino.

En 1864, al reanudarse el debate en relación con el tema presentado en 1863, el senador Valentín Alsina, en sintonía con lo que expresara Vélez Sarsfield, unos años antes, afirmó ante el ministro de Guerra de la Nación, el General Juan Gelly y Obes, que el territorio verdadero y efectivo de la nación es “aquél en el que tiene dominio, en que ejerce posesión y jurisdicción, es lo que está comprendido dentro de sus fronteras, no lo que está ocupado y habitado por los salvajes” (Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina, sesión del día 28 de junio de 1864, p. 159). Asimismo le solicitaba al ministro la inmediata ocupación militar y permanente de la isla de Choele Choel. En los debates se discutía cuál sería la línea de frontera, la cual en ningún caso iba más allá del Río Negro. Bajo el supuesto de que los territorios indígenas eran nacionales y el cuidado de la frontera era un problema interno se aprobó, en julio de 1864, la Ley 88 de Movilización de Guardias Nacionales.

Las tropas de la Argentina se enfrentaron contra los pueblos originarios, los cuales si bien no tenían una organización propia de los Estado nación, tenían contacto con el Estado nación argentino. Tal era el contacto que el Estado argentino tenía con los indígenas que en el año 1867, mientras se debatía el proyecto para extender la línea de frontera hasta el Río Negro, el Senador por San Luis Juan Llerena, autor del proyecto, sostuvo que “es probable que el Gobierno Nacional tenga algunas tribus [de indígenas] aliadas para hacer la expedición y ocupación del la línea del Río Negro” (Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina, sesión del día 4 de julio de 1867, p. 134). Además en esos años el comercio entre las poblaciones indígenas y el Estado Nacional era tal que el mismo de Moussy en el documento presentado en la Exposición Universal celebrada ese

año en París afirmó que los indígenas comerciaban con los blancos pieles, cuchillos, frenos, estribos, cueros, plumas de avestruz y tejidos, entre otros elementos.

Asimismo, durante el debate por la fijación de la nueva línea de frontera, en el año 1867, muchas voces del ámbito político consideraron que correr la línea de frontera significaba una expansión territorial. En el debate, llevado a cabo el día 4 de julio, el senador Madariaga expresó que la Argentina iba a ocupar ese territorio por la fuerza, de manera autoritaria. Incluso, algunas voces proponían comprarles los territorios a los indios o cederles una porción del territorio conquistado para que puedan seguir viviendo allí. En esta línea pueden reproducirse las palabras del senador del Barco, quien afirmó que “los Estados Unidos, señor, no han caído en ridículo comprando a los indios las tierras que les iban a vender, y entre nosotros es ridículo darles un pedazo de tierra que se les va a quitar” (Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina, sesión del día 4 de julio de 1867, p. 137).

Cualquiera sea el caso, el criterio de unanimidad en la cámara de senadores, sobre el territorio, fue que la línea propuesta era futura y no era actual. Es decir, para la totalidad de los senadores la Argentina no controlaba la totalidad del territorio que llegaba hasta el Río Negro. Otro de los ejes del debate, pasó por el artículo 2º del proyecto de ley. En el texto original se reconocía a las tribus indígenas el derecho para la posesión del territorio. Al ser debatido este punto en el Congreso Nacional, el texto del artículo fue revisado y se quitó dicha concesión. El argumento mayoritario por el cual se decidió modificar el artículo consistía en que esas tierras le correspondían a la Argentina y que con los indígenas no se podía pactar como con el resto de las naciones extranjeras. Al respecto Anselmo Rojo se preguntaba “¿desde el momento que se reconozca a éstos [los indígenas] el derecho de posesión al suelo argentino, no daremos lugar a que mañana u otro día nos venga aquí, acompañado de una escuadra un Aurelio segundo, como fue a Chile?” (Congreso Nacional, Cámara de Senadores, sesión del día 4 de julio de 1867, p. 133). Para Juan Llerena, los indígenas eran compatriotas y no podían ser dejados librados a su suerte. Mientras que para el senador Navarro los indígenas eran una nación nacida en territorio argentino. En síntesis, es el problema de límites el que influyó muy fuertemente en el discurso político para que se intentara sostener la idea de la jurisdicción argentina en tierras sobre las que aún no se tenía dominio efectivo porque estaba ocupadas por los pueblos nativos.

A partir del recorrido por distintos debates parlamentarios sobre cuestiones territoriales, puede observarse que hacia fines de la década de 1860 las elites gobernantes no tenían tan claro cuál era el límite del Estado nacional. Convivían dos significados en disputa sobre las tierras de la Patagonia. Incluso, como se ha mostrado, algunas voces consideraban que los indios eran extranjeros. Sin embargo, tal como sostiene Navarro Floria (1999), a fines de la década de 1870 puede observarse que la consideración de la Patagonia como territorio argentino se convirtió en hegemónica. Los grupos que proponían esta perspectiva se hicieron del poder y lograron hacer prevalecer sus significados, los cuales impusieron y transmitieron mediante versiones hegemónicas de la historia oficial (Briones y del Río, 2007). Como antes se mencionara, estas versiones oficiales transmiten la idea de los orígenes de la Argentina en torno a un territorio que se percibe como propio desde el momento de la independencia, incluso desde antes. En este relato, las tierras indígenas, las cuales no habían sido incorporadas al dominio español ni sobre las que la Argentina ejercía soberanía, fueron interpretadas como parte del territorio heredado de la Colonia.

En la actualidad, los sectores sociales, políticos y económicos ligados a los grupos hegemónicos que realizaron la *Conquista del desierto* continúan transmitiendo estos significados. Por ejemplo, en el año 1979, durante la última Dictadura Militar, se declaró un día de feriado nacional en conmemoración del centenario de la *Conquista del desierto*. En el acto oficial, el General Harguindeguy, relacionó a la barbarie indígena con los grupos considerados subversivos por el gobierno militar, en ambos casos destacaba el rol protagónico del ejército que había logrado mantener el orden de la patria (Briones y del Río, 2007). Mientras que en el año 2004 el diario La Nación publicó una nota de opinión titulada *Roca y el mito del genocidio* <https://www.lanacion.com.ar/656498-roca-y-el-mito-del-genocidio> en la cual pueden observarse argumentos similares a los vertidos por algunos sectores de las elites políticas de fines del siglo XIX.

Estas elites triunfantes resultaron gobernantes y comenzaron a imponer sus narrativas, en las que, por ejemplo, dejaron de utilizar el concepto de *guerra* y empezaron a utilizar en sus discursos el de *campañas militares*. El cambio de denominación se debe a que para la época *guerra* refería a enfrentamiento entre dos Estados nación mientras que el término *campaña* estaba reservado para las expediciones militares que se realizaban al

interior de un mismo territorio. Así, si para las élites gobernantes la Patagonia era parte del territorio nacional entonces no era adecuado hablar de guerra, el término apropiado a utilizar debería ser “campana”. ¿Cuál era el fin de estas *campañas*?, Navarro Floria (1999) sostiene que en los discursos de la época pueden encontrarse objetivos como recuperar *nuestros* territorios; llevar la soberanía *hasta los verdaderos* confines del estado y civilizar *las zonas* más deshabitadas *del país*. En este sentido, puede afirmarse para el caso de la Argentina que, para las elites, la civilización debía extenderse a medida que se acababa con las *fronteras interiores*. Al respecto, cabe preguntarse ¿eran realmente fronteras interiores?; ¿a qué alude dicho concepto?

Silvia Ratto y Marcelo Lagos (2011) mostraron cómo, a pesar de las numerosas revisiones historiográficas realizadas en los últimos años sobre la cuestión de fronteras en los momentos de conformación del Estado nacional argentino, hay un término que permaneció por fuera de toda discusión y revisión crítica: el de concepto de *frontera interna*.

La Ley 28 de Nacionalización de los Territorios afirmaba la titularidad del Estado nacional sobre todas las tierras existentes fuera de los límites o en posesión de las provincias, muchas de las cuales se encontraban bajo dominio indígena. Sin embargo, en ella no se menciona específicamente cuál es el espacio concreto al que se hace referencia. Así, tal como afirman Ratto y Lagos (2011), en ese contexto de mediados de la década de 1860 surge la idea de un espacio perteneciente a la nación argentina pero ocupada por extraños. El mismo estaba delimitado por medio de una línea imaginaria con un espacio que, lejos de ser ocupado por extraños, era ocupado por los propios: tal línea imaginaria comenzó a ser denominada la *frontera interior*. Una línea que daba inicio a un espacio que si bien estaba ocupado por indígenas y sobre el que el Estado nacional no tenía el control efectivo, se lo suponía como propio.

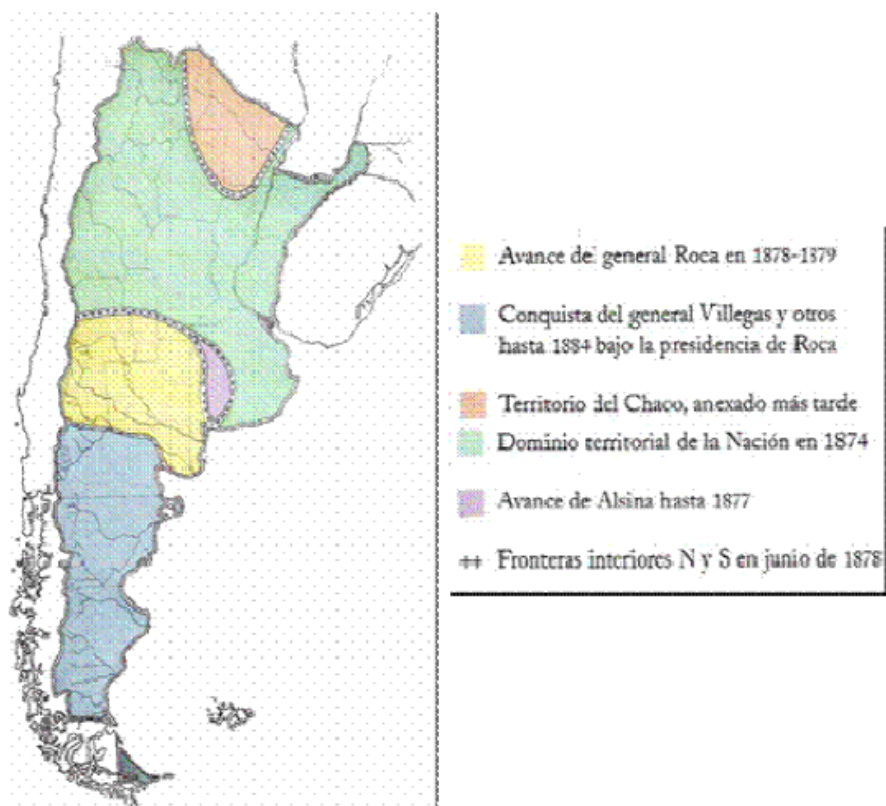
Como puede observarse el concepto de *frontera interior* surge en el marco de un relato de la época con el que se buscaba legitimar la propiedad territorial de aquellos espacios habitados por indígenas. Así, en los discursos y relatos de la época comienzan a estar presentes los conceptos de *campana*, *frontera interior* y *desierto* (Ratto y Lagos, 2011), como parte de los objetivos de ese momento. En el capítulo 4 de la presente tesis, donde se exponen los resultados del análisis realizado a los libros de texto escolares, se

mostrará cómo dichos conceptos continúan, aún hoy en día, vigentes en los relatos escolares y, de ellos, el único que es puesto en cuestión algunas veces es el de *desierto*. Los otros dos conceptos llegan a nuestros días naturalizados y sin promoverse, sobre ellos, ningún tipo de análisis crítico (Benedetti y Salizzi, 2014).

A fines de la década de 1870 y durante la de 1880, al relato se incorporará la idea de que son esos territorios, pertenecientes al Estado nacional pero bajo dominio indígena, sobre los cuales el Estado nacional tenga que avanzar para reafirmar su soberanía y evitar que caigan en manos de las pretensiones expansionistas de otros países limítrofes. Es en ese contexto que se comienzan a consolidar los relatos justificativos de la *Conquista del desierto*, las narrativas de pérdida territorial y el mito de la Argentina como unidad territorial heredera del virreinato del Río de La Plata (Cavaleri, 2004). Asimismo, el uso de la cartografía fue funcional a la imaginación simbólica de dicha pertenencia, a través de ella se buscó legitimar la pertenencia territorial en el pasado (Lois, 2014; Navarro Floria, 1999).

El territorio de la Argentina, tal como se lo conoce hoy, ha sido fruto de numerosas transformaciones territoriales ocurridas en diferentes momentos del siglo XIX y el siglo XX. Quizás la *Conquista del desierto*, iniciada por Roca en 1878, haya sido el proceso histórico que introdujo mayores modificaciones al territorio nacional argentino. Sin embargo no ha sido el único: han ocurrido numerosos procesos de avance territorial liderados por el Estado nacional. La Figura 10 muestra cómo el territorio de la Argentina se ha ido configurando paulatinamente, desde fines del siglo XIX hasta llegar a ser el de hoy en día.

Figura 10. Avance sobre la frontera entre 1874 y 1884



Fuente: Museo Roca. Instituto de Investigaciones Históricas.

Pedro Navarro Floria (1999), trabajó sobre el proceso de construcción del territorio argentino, a partir de un análisis teórico que comprende dos ideas aparentemente contrapuestas: por un lado, el concepto de *conciencia territorial*, y por otro, el de *construcción social del espacio*. Este último más vinculado al imaginario social, es decir, a los mecanismos por los cuales un espacio determinado se convierte en un producto de los agentes que intervienen sobre dicho territorio. Por su parte, el concepto de conciencia territorial sugiere que existe un territorio de carácter nacional previo a su ocupación efectiva por parte del Estado, mientras que la construcción social del territorio tiene características de *invención*. Para este autor, el proceso de conformación del territorio del futuro Estado argentino admitió la coexistencia de ambos elementos: la conciencia

territorial y la invención del espacio. Como pudo observarse en los fragmentos de los debates políticos de la época comentados anteriormente, hacia la década de 1870, las élites gobernantes vislumbraron las posibilidades de adecuar los límites del país real al político y es aquí donde, con el fin de promover una conciencia territorial, se puso en marcha un relato que fue divulgado en diversos ámbitos, inventando un territorio nacional y naturalizando su imagen de tal modo que parecía que siempre hubiera estado allí.

Cómo puede observarse, los mapas confeccionados a comienzos del siglo XIX, incluso el elaborado por de Moussy, comenzaban a entrar en conflicto con ciertas voces gobernantes de la época que se expresaban a favor de la anexión de la Patagonia al dominio efectivo del territorio nacional. Carla Lois (2014) mostró que una de las vías de solución a esa contradicción llegó en 1875, bajo la presidencia de Nicolás Avellaneda, con motivos de la participación de la Argentina en la Exposición Universal de Filadelfia, la cual se desarrollaría al año siguiente, la comitiva oficial encomendó a Arthur von Seelstrang y Alfred Tourmente la confección de un nuevo mapa de la República Argentina (Figura 11).

Figura 11. Mapa de la República Argentina elaborado por Seelstrang y Tourmente



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Disponible en <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b530253461>

Si se compara el mapa de la Figura 11 con el que fuera confeccionado por de Moussy (Figura 9), puede observarse que la silueta de la unidad territorial representada se modificó sustancialmente. En el mapa confeccionado por Arthur von Seelstrang y Alfred Tourmente, la Patagonia está representada dentro de los límites del territorio de la República Argentina. En otras palabras, se pasa de un mapa oficial en el cual la silueta territorial representada no iba más allá de los 41° de latitud sur a otra que incluye territorios hasta el extremo austral de la isla de Tierra del Fuego. Más aún, es necesario recordar que por esos años la *Conquista del desierto* no había comenzado y que en la Ley 215 se consideraba que la frontera se extendía hasta el río Negro. Sin considerar las modificaciones sustanciales que también pueden observarse en la delimitación noroeste de la Argentina, el mapa presentado en Filadelfia en 1876 muestra no sólo la anexión de la Patagonia sino, también, la incorporación de los territorios disputados con el Paraguay y sometidos a un fallo arbitral internacional, producto de la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870).

Ahora bien, este *detalle* de la anexión de las tierras de la Patagonia a la silueta del territorio nacional resultará aún más curioso si se repara en la fecha de confección del mapa. Como ya se ha dicho el mismo fue realizado en 1875. Sin embargo, la campaña comandada por Roca y conocida como la *Conquista del desierto*, que le permitió a la Argentina incluir a la Patagonia bajo el control efectivo del Estado nacional, no se inició hasta 1878 (Bayer, 2010). Además, tal como sostiene Lois (2014) la campaña de Roca solamente permitió asentar fortines en la norpatagonia (cercano a los 41° de latitud sur), el resto de las tierras fueron conquistadas durante campañas realizadas en años posteriores. En otras palabras, en 1875 la Argentina incorporó en el mapa una gran porción de territorio sobre los cuales no ejercería soberanía hasta, por lo menos, una década más tarde. Lo llamativo de esta intervención cartográfica no sólo es el hecho de que el mapa es anterior a la *Conquista del desierto* sino que, además, el mismo parece preparar el terreno de significaciones sociales necesarias para legitimar el inicio de las operaciones militares sobre la Patagonia. Llegado este punto, puede constatarse nuevamente que: a) el mapa es un artefacto cultural construido socialmente y no un mero reflejo de la realidad; y b) en tanto artefacto cultural el mapa es un instrumento de producción, reproducción y circulación de

significados que, en muchos casos, precede al territorio, orienta la mirada de los sujetos y justifica acciones.

Conjuntamente con este cambio en el mapa, por esos años, también, comenzaron a forjarse las ideas nacionalistas referidas a las cuestiones territoriales de la Confederación Argentina y el mito de la Argentina como nación *desgarrada*. Mientras desde el Estado se intervenía sobre el mapa y se promulgaban leyes para justificar la expansión territorial, en paralelo, se desarrolló un relato según el cual la Argentina no sólo no se había expandido, sino que, además, había ido perdiendo territorios. Esta narrativa, comienza en el Virreinato del Río de la Plata, continúa con los sucesos de Mayo de 1810, sigue por la Declaración de la Independencia en 1816 y culmina con la Argentina moderna entendida como la heredera natural del Virreinato del Río de La Plata (Cavaleri, 2004). En este sentido, las distintas unidades territoriales que se fueron conformando luego de la disolución del Virreinato del Río de La Plata son entendidas como desmembraciones del legítimo territorio que debió pertenecerle a la Argentina (Cavaleri, 2004; Quesada, 1881). Según este relato, la pertenencia de la Patagonia al Virreinato del Río de La Plata no es puesta en duda, principalmente, porque el mismo se constituye y desarrolla en el marco de otras dos ideas de la época el relato: 1) el principio de *utis possidetis*²² sobre el cual se dirimieron muchos conflictos territoriales americanos (Herzog, 2017) y 2) la consideración de que los Estados americanos que surgen luego de la Revolución de Mayo y habían pertenecido al Virreinato del Río de La Plata, por el principio de *utis possidetis*, no pueden alegar un territorio mayor que el que les estaba asignado al momento de su separación (Lacoste, 2003).

Las investigaciones historiográficas han mostrado que, a pesar de las numerosas controversias acerca de la pertenencia o no de la Patagonia al virreinato del Río de La Plata, los españoles no tenían el control efectivo sobre ese territorio: la misma era controlada por los habitantes del lugar (Cavaleri, 2004; Escudé, 1988; Lacoste, 2003; Lois, 2014). En relación con este último punto, puede observarse el mapa Geográfico de América

²² El término de *utis possidetis* está tomado del derecho romano, y su propósito era el de impedir, durante el transcurso de un conflicto, la alteración del estado preexistente de bienes e inmuebles. En el plano del derecho internacional la noción de *Utis possidetis* se constituyó en una de las maneras de resolver conflictos territoriales ocurridos durante una guerra. En el caso de los estados que se constituyeron luego de las guerras de la independencia se adoptó este principio para resolver conflictos territoriales. Sin embargo, es necesario, considerar que la adopción de este principio implicaba que los estados se comprometían a respetar el *status quo* territorial y aceptar las líneas demarcatorias que España había decretado en la conformación de las unidades administrativas (Lacoste, 2002).

Meridional elaborado por Juan de la Cruz Cano y Olmedilla en 1775 (Figura 12). Dicho mapa, elaborado un año antes de la creación del Virreinato del Río de la Plata (1776) fue confeccionado por orden del Rey Carlos III, quien se lo encomendó al geógrafo pensionado de la realeza. El mismo fue realizado sobre la base de documentos oficiales del Consejo de Indias y fue el mapa oficial, de la parte sur del Continente Americano, utilizado por la realeza durante la época del Virreinato del Río de La Plata. Sobre este último punto puede observarse el documento contenido en el Archivo General de Indias en Sevilla, según el cual el Gobernador Militar y Político de la Provincia de Chiquitos, Andrés Boggiero, en el año 1798 (veintidós años después de creado el Virreinato del Río de La Plata), le solicitó a la corona, ante la ausencia de otro mapa oficial, una copia del que fuera confeccionado por el Cano y Olmedilla²³. El gobernador consigna los motivos de la solicitud en la necesidad de contar con un mapa oficial Geográfico de la América Meridional que permita dirimir una serie de conflictos territoriales con las colonias portuguesas. Tal como puede observarse en el mapa mencionado, la Patagonia se encuentra por fuera de los dominios españoles bajo el topónimo de *Comarca Desierta de la Patagonia*. En otras palabras, el mapa oficial de la Corona, así como diversos documentos de la época, muestran que la pertenencia de la Patagonia al efectivo control español es por lo menos en esos años controvertida. Los argumentos políticos, históricos, judiciales y geográficos esbozados tanto por la Argentina como por Chile, en relación con la pertenencia de la Patagonia a uno u otro país, no han sido elaborados y discutidos hasta finales del siglo XIX. Son estos argumentos los que perduran hasta hoy en día en los libros de texto y se enseñan de modo acrítico. En el apartado siguiente se retomarán diversas investigaciones realizadas durante el siglo XX que se han centrado en el análisis de los contenidos de los libros de texto destinados a la enseñanza de la historia escolar argentina.

²³ El documento puede consultarse en <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/66936>

Figura 12. Mapa Geográfico de la América Meridional, elaborado por Juan de la Cruz Cano y Olmedilla.



Disponible en <https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~3373~330002:Mapa-Geografico-de-America-Meridional#>

3.5 El relato del territorio independizado en los libros de texto argentinos: investigaciones previas

La escuela es una de las instituciones a través de las cuales los Estados nacionales han difundido y difunden las historias nacionales. Tal como afirmara Althusser (2003) la escuela es uno de los aparatos ideológicos del Estado, mediante el cual se reproducen las representaciones dominantes en una sociedad. En palabras de este historiador de base marxista, los aparatos ideológicos del Estado “se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (p, 24). En este sentido, es pertinente preguntarse cuáles son las características del relato histórico escolar sobre la conformación

del Estado nacional y de los mapas que acompañan al mismo. Una de las herramientas escolares más eficaces para transmitir determinada versión oficial sobre un tema es el libro de texto.

El libro de texto²⁴ escolar es uno de los instrumentos privilegiados a través del cual los significados y las normas sociales circulan y son internalizados por los miembros de una sociedad. Constituye un medio por excelencia que las élites utilizan para legitimar el conocimiento, las normas, las creencias y las pautas morales sostenidas por ellas. Al intervenir en la constitución de la subjetividad de los niños y los habitantes de una sociedad, los libros de texto son una herramienta cultural que contribuye con el proceso de construcción del ciudadano (Chartier, 2004). La mayoría de las investigaciones sobre estos instrumentos coinciden en señalar que el libro de texto es el material que tiene una mayor incidencia cuantitativa y cualitativa en el aprendizaje del alumnado dentro del aula (Foster, 2012), además de servir de apoyo al profesor para preparar las clases, siendo, en algunos casos, el único recurso que este utiliza (Romero, 2004). Los libros de texto están escritos y se organizan secuencialmente en unidades. La presentación de las mismas no es aleatoria: muchas veces responde a la trama de la *saga nacional*. Además, la presentación de los contenidos se estructura de tal modo que se pretende que éstos sean una guía tanto para el estudiante como para el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Su popularidad y presencia masiva en las aulas de las escuelas argentinas los convirtió en el objeto de estudio de múltiples investigaciones centradas en el contenido histórico (Braslavsky, 2004; Foster, 2012; Poggi, 2013; Romero, 2004). Otros estudios, propios del ámbito de la geografía, analizaron las imágenes cartográficas y los imaginarios escolares presentes en los libros de texto de geografía en la Argentina y el contexto escolar (Hollman, 2010a, 2010b; Hollman y Lois, 2015). Tal como ocurre en otros países, en la Argentina, el contenido de los libros de texto no está exento de la incidencia del Estado, la cual puede observarse en la regulación sobre la circulación de los mapas que se reproducen en los manuales. Al respecto, tal como se comentara en el capítulo anterior, la Ley 22936

²⁴A los fines de la tesis se utilizarán indistintamente los vocablos libros de texto escolar y manual. Sin embargo, es pertinente hacer la salvedad de que muchas veces los docentes aluden con el concepto de *manual* al libro editado para la enseñanza en educación primaria, el cual contiene saberes sobre distintas áreas temáticas. Mientras que utilizan *libro de texto* para referir a los libros editados para la educación secundaria, específicos por disciplina.

de Carta regula la circulación de los mapas dentro del territorio nacional argentino. En este sentido, las publicaciones que representen el territorio nacional de forma total o parcial no serán comercializadas si no cuentan con la aprobación del Instituto Geográfico Nacional. Entre los requisitos necesarios para la aprobación expresamente se describe, en el artículo 19 de la normativa, que las editoriales deben: 1) reproducir imágenes que se ajusten al mapa oficial confeccionado por dicho organismo; 2) incluir en la representación la parte continental, insular y Antártica de la Argentina y 3) Acompañar las imágenes cartográficas con una reproducción en miniatura del mapa bi-continental, en la cual se destaque la porción del territorio representado.

Además de la incidencia estatal, en relación con el territorio nacional, las restricciones institucionales para que los libros de texto puedan circular y competir en el mercado abarcan, también, los lineamientos pedagógicos propuestos en el currículum oficial. Carolina Tosi (2012), afirmó que los libros se producen en relación con el diseño curricular oficial pero, además, prevalece la creación, elaboración y construcción discursiva en cada propuesta editorial. Es decir, si bien todas las editoriales transmiten los mismos contenidos, los cuales están determinados por el currículum, no todas transmiten los mismos significados en torno a ese contenido. Como se verá en el capítulo 4, destinado al análisis de los libros de textos utilizados en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, las distintas editoriales analizadas presentan similitudes y diferencias en relación al tratamiento que le dan al tema de la *Conquista del desierto*.

Conjuntamente con lo planteado en relación con las intervenciones estatales y el diseño curricular, es pertinente considerar el rol que cumplen los autores de los libros de texto en la producción de los mismos. Muchas veces la autoría de los mismos corresponde a profesores con formación específica en el área temática de la propuesta, quienes son convocados por las editoriales. En la actualidad, los libros de texto son productos de un equipo editorial. Cada uno de los miembros del equipo editorial produce determinados contenidos específicos, los cuales luego serán integrados por un coordinador editorial. En su tesis doctoral, Tosi (2012) mostró que en las distintas editoriales trabajan diferentes equipos, según las distintas áreas temáticas (naturales, sociales, lengua y matemática), y son estos equipos los encargados de producir los contenidos de los libros que se comercializarán tanto para el nivel primario como para el nivel medio.

Cuando el libro ya fue producido y se encuentra a la venta, la selección de cuál es el que se utilizará para el trabajo en el aula queda a cargo del docente o del Estado. Este último, a comienzos del ciclo lectivo, provee a las bibliotecas de las escuelas un conjunto de manuales que quedan a disposición de los docentes y los alumnos como material de trabajo y/o consulta. Lamentablemente, la Cámara Argentina del Libro no cuenta con datos estadísticos de venta de manuales escolares diferenciados por asignatura ni editoriales. Sin embargo, los informes estadísticos elaborados por ese sector muestran que desde el año 2015, la edición de libros de texto ha ido en aumento. En el año 2015, de la totalidad de libros editados por el Sector Editorial Comercial de la Argentina el 6% lo representaron los libros de texto. Mientras que en el año 2017 ese porcentaje se elevó al 13%, pasando por el 8% en el 2016, lo que muestra que actualmente dicho material seguiría siendo uno de los recursos didácticos con mayor presencia en las aulas. Al respecto, Gonzalo de Amézola (2008) mostró como, durante la década de 1990, muchas editoriales que hasta ese momento eran de propiedad familiar fueron vendidas a capitales internacionales o ediciones como Tinta Fresca, la cual responde al multimedio Clarín. En este sentido, el autor afirma que el éxito de un manual también depende en buena medida de la editorial que lo publica y sus estrategias de venta. La presencia masiva de los libros de texto en las aulas continúa posicionándolos como un elemento central a ser considerado, cuando se quiere conocer qué tipo de conocimientos circulan en la sociedad sobre un tema escolar específico.

En relación con la enseñanza escolar de la historia, en la actualidad, se asiste a una gran cantidad de investigaciones sobre libros de texto propios de la disciplina que sostienen que estos son una de las herramientas más significativas para forjar la identidad nacional y transmitir el pasado nacional (Foster, 2012; László, 2013; Thorp, 2015; Sakki, 2016). Estos autores mostraron que en los libros de texto, destinados a la enseñanza escolar de la historia, actualmente la mayoría de los contenidos que se transmiten están centrados en la historia nacional (Foster, 2012). Los vínculos actuales entre libros de texto de historia y el proceso de construcción de la identidad nacional pueden ejemplificarse con lo sucedido en Rusia en el año 2007. En ese año el presidente, Vladimir Putin, afirmó la necesidad de crear un único manual de historia escolar debido a que los libros de texto que se usaban hasta ese momento, según su concepción, estaban sesgados ideológicamente y no permitían que los estudiantes aprendan los acontecimientos como sucedieron. En torno a este debate, Finn

(2007) sostuvo que con ese manual, escrito por consultores políticos del Kremlin, las autoridades rusas trataron de imbuir el debate en clase desde una perspectiva nacionalista.

Por su parte, algunas investigaciones previas (Maestro, 1997) mostraron que ciertas concepciones tradicionales sobre la enseñanza de la historia penetraron en los libros de texto y perduran con el tiempo. En el mismo sentido, Silvia Gojman y Analía Segal (1998), en el ámbito argentino, afirmaron que en la escuela predomina una concepción de la historia heredera de la tradición positivista. Según las autoras, en las escuelas se enseña que el pasado es único e irrepetible y, a través del estudio de los hechos, uno podría acceder a un conocimiento objetivo y verdadero de ese pasado. Así, es que ellas afirman que el conocimiento escolar tiende a presentarse de un modo secuencial y ordenado cronológicamente, con el fin de que los estudiantes sepan realmente qué pasó. Asimismo, Gonzalo de Amézola (2008) sostiene que en la actualidad la enseñanza de la historia en la escuela continúa disociada de la investigación histórica y la contradicción entre ambas historias sigue existiendo en el ámbito escolar. En este sentido, el autor afirma que la enseñanza decimonónica de la historia generó en los alumnos, profesores y la comunidad en general una idea sobre qué es la historia que, aún hoy, continúa vigente.

La mayoría de estos autores consideraron que la concepción tradicional de la historia puede ser definida en función de un conjunto de características: 1) el conocimiento histórico es presentado de modo lineal y progresivo, obtenido por la comunidad científica y la sucesión de los acontecimientos; 2) los contenidos de los libros de texto transmiten lo ya conocido y el pasado tal cual fue, en este sentido, el pasado no puede ser modificado; 3) el aprendizaje de la historia se da en función de la interiorización de los contenidos presentes en el libro de texto, o los que transmite el docente (el alumno sólo debe memorizarlos); 4) las actividades buscan que los estudiantes reconozcan los contenidos más importantes y los reproduzcan de la manera más exacta posible; 5) el docente, si quiere garantizarse que los alumnos aprendan historia, debería reproducir los contenidos presentados en el libro de texto.

Por su parte, Maestro (1997) sostiene que los manuales españoles, aunque se hayan renovado en el contenido de los relatos, las imágenes y las actividades que proponen, no han cambiado sustancialmente el trasfondo científico y educativo que transmiten. Específicamente, en relación con el material gráfico presente en los libros de texto de

historia, se cuenta en la actualidad con un conjunto de estudios que analizaron a las imágenes presentes en ellos.

Rafael Valls (2007) propuso una clasificación de las imágenes en función de su uso en el libro. Al respecto, el autor las clasificó en imágenes ilustraciones e imágenes documentos. Las ilustraciones son imágenes cuya función es decorativa, estas imágenes acompañan al texto pero no pueden ser consideradas como fuentes de información histórica, debido a que no son documentos producidos en la época que se está estudiando, ni son interpretaciones posteriores. En cambio, las imágenes documentos, para el autor, permiten a los estudiantes poder construir información sobre la época objeto de estudio, si se promueve en el aula una adecuada lectura de la misma en clave histórica. Este autor, también, analizó las imágenes que se presentan en los manuales escolares españoles de historia y destacó la importancia del tamaño y color de las imágenes que se ilustran como aspectos que inciden en cómo los estudiantes las perciben.

Por su parte, Hernández Cardona (2011) planteó que la iconografía didáctica, presente en los libros de texto, es un instrumento de gran valor para generar imágenes comprensibles de tiempos pasados, actuales o futuros. Así, determinados lugares donde ocurrieron los eventos históricos o las dimensiones territoriales de una unidad política, sólo pueden entenderse o conocerse a partir de recursos gráficos como los mapas o las imágenes (Gómez Carrasco y López Martínez, 2014).

Por otra parte, si se atiende específicamente a las características de los relatos históricos y la presencia de imágenes cartográficas en los libros de texto, puede observarse que numerosas investigaciones en los últimos años abordaron la cuestión de las imágenes territoriales en los textos escolares y su relación con la conformación de las identidades nacionales. En Europa, Brusa (1998) llevó a cabo un estudio en el que analizó 175 manuales europeos para escuela secundaria y señaló que muchas veces los mapas se presentan independientemente del contenido textual con el que comparten el espacio del libro. Para el autor, los mapas tienen su propia retórica. De esta manera sostiene que, aunque el contenido textual sea crítico y promueva un relato que permita concebir la construcción del Estado nación como un proceso histórico, en los mapas pueden sobrevivir representaciones míticas, esencialistas y atemporales de la nación. Tal vez la representación compartida socialmente de que los mapas son elementos objetivos y neutrales que

representan el territorio sea una de las causas de la escasa reflexión que recibió su presentación en los libros de texto. Brusa (1998) plantea la existencia de un verdadero lenguaje de los mapas en los libros de textos, y los clasifica en tres grupos: 1) mapas de agresión; 2) mapas de inmigración y 3) mapas de eternidad.

Los mapas de eternidad tienden a destacar que desde tiempos inmemoriales ese territorio pertenecía a la comunidad que lo habita actualmente. Estos mapas pueden mostrar poblaciones originarias que sirven para justificar la presencia de los habitantes actuales del territorio sin reparar en el carácter construido y ficticio de la información presentada: por ejemplo, mostrar en un mapa de la Argentina actual los nombres de grupos indígenas que habitaron ese territorio cuando el Estado nación no se había constituido (Romero, 2004). Lo que promueve cierta representación de que esos grupos *ya eran* argentinos.

En sintonía, puede mencionarse la investigación de López Facal (2000), quien analizó los libros de texto de Historia usados en España entre 1970 y 1999 y señaló que en los mapas de esos libros sobrevive una concepción esencialista de la nación. Al respecto, el autor sostiene que pese a las sucesivas reformas educativas llevadas a cabo en España, las concepciones esencialistas de la nación se concretizan en la utilización de mapas históricos anacrónicos, los cuales promueven y refuerzan significados relacionados con la inmutabilidad del territorio a lo largo del tiempo. Así, para López Facal (2000) las imágenes cartográficas ahistóricas conjuntamente con la utilización de expresiones como “España” o “español”, en los relatos territoriales, dan cuenta de la permanencia de una concepción de la nación y su representación territorial como algo inmutable o consolidado desde hace mucho tiempo. Como se verá en el siguiente capítulo, lo planteado por este autor, para el ámbito español, vale para el caso de los libros de texto argentinos.

También en el ámbito español, Valls (2008) evidenció que en los libros de texto de historia se encuentran presentes dos modelos didácticos: por un lado, el informativo-enciclopedista o de memorización y por el otro, un enfoque más disciplinar. En el primero, los contenidos se les presentan a los estudiantes de modo acabado, sin admitir cuestionamientos. En el segundo, sin embargo, la información se les presenta de modo que ellos tengan que contrastarla y construir su propia visión sobre los procesos históricos. El autor afirma que la mayoría de las imágenes presentes en los libros de texto de historia cumplen más una función de ilustraciones que de documentos históricos.

Para el caso de Argentina, podemos encontrar en diversos trabajos académicos (Cucuzza, 2007; Kaufmann, 2006; Romero, 2004) estas preocupaciones en torno al “lugar de autoridad” del conocimiento que se transmite en los libros de texto y, el tipo de reproducciones cartográficas del territorio nacional. En todos los trabajos mencionados se advierte que el libro escolar tiene alguna injerencia (sea por lo que ocultan, silencian o manifiestan) en la representación política del espacio y, particularmente, en los procesos de identificación nacional.

La mayoría de las investigaciones sobre este tema muestran que el territorio histórico es tratado como parte del mito de la nación y suele aparecer como pre-configurado desde tiempos inmemoriales, aún antes de que se formara políticamente el Estado y la nación argentina. De este modo, para los mencionados autores, la nación se justifica por un territorio que paradójicamente la preexiste. La Argentina territorial existía antes que existan los argentinos. En este sentido, es el territorio el elemento que garantiza la presencia de la Argentina en procesos históricos que van más allá de la Revolución de Mayo. En este sentido, no debería ser sorprendente que en la investigación realizada por Romero (2004) se mostrara como en algunos manuales se hacía referencia a aborígenes argentinos como habitantes del territorio en momentos previo a la Conquista de América.

Al respecto, Romero (2004) afirma que una de las maneras en que esto se hace evidente es en el uso frecuente, en los libros de texto, de mapas con características anacrónicas. Estos son mapas actuales sobre los cuales se ilustra una representación que pretende graficar la configuración del territorio en el pasado. Este tipo de representaciones son similares a las descritas por López Facal (2000) para el caso español, donde la mayoría de los mapas presentan una imagen ahistórica de España. Otra de las maneras en las cuales se expresa la preexistencia del territorio es en la denominación del territorio y de quienes lo habitaban como "argentinos" o en la sistemática aparición del pronombre posesivo *nuestro*, para referir a procesos históricos que involucraron al territorio nacional antes de la conformación del Estado nación argentino. Se constituye en torno al territorio un bucle temporal que lleva la conformación territorial del presente al pasado y sirve para justificar la posterior existencia de la nación argentina. La nación argentina reposa sobre el territorio como un pilar fundamental (Boholavsky, 2006).

Por otra parte, las intervenciones que ocurrieron, durante el transcurso del siglo XIX y XX, en el mapa oficial argentino también tuvieron su correlato en los manuales escolares. Escudé (1988) mostró que Dagnino Pastore en su libro destinado a la enseñanza de la geografía, editado en distintos años del siglo XX, ha ido modificando el relato sobre la pertenencia de la Antártida a la Argentina. El discurso se transformó tanto que, en menos de una década, el mismo manual pasó de afirmar la no posesión de tierras en la Antártida a proponer que la Argentina ejerce autoridad sobre dicho sector. Si bien en los hechos reales esto nunca ha ocurrido, el relato escolar se transformó conforme cambiaron los escenarios y los vientos políticos. Al respecto, puede observarse que Dagnino Pastore en el manual editado en 1939 consideraba a la Antártida como parte del territorio Británico de Ultramar, en 1940 proponía que Gran Bretaña se atribuía esos territorios y consideraba que la Argentina debía poseer una parte del territorio antártico. Como puede notarse, este autor en menos de un año pasó de afirmar la posesión efectiva de Gran Bretaña sobre esos territorios a sostener que se atribuían el derecho sobre los mismos territorios y la suposición de que la Argentina debería poseer una parte de ellos. Pero, lo más curioso es que, cuatro años más tarde, el mismo autor afirma que “nuestro país [Argentina] por su posición geográfica, por antecedentes históricos y por actos reales que crean derechos incuestionables, cuenta con legítimos fundamentos de soberanía sobre un vasto sector antártico” (Pastore, 1944. Citado en Escudé, 1988, p. 13). Para finalmente, en 1947, afirmar que la Argentina ejerce autoridad sobre un sector de la Antártida.

Si se compararan los libros de 1939 y el de 1947, un lector distraído podría sostener que una porción del sector antártico “cambió de dueño”. Parece ser que le correspondía a Inglaterra y luego, por algún motivo, pasó a manos de la Argentina. Sin embargo, se sabe que eso nunca ocurrió: ninguno de los dos Estados ejerció soberanía plena sobre dicha porción del sector antártico. Esta contradicción presente aún hoy en los manuales, donde se sostiene que la Argentina ejerce soberanía sobre la Antártida (basta recordar el mapa bi-continental que se enseña en las escuelas y se transmite en libros de texto, Figura 7) pasa desapercibida. Tal como sostiene Escudé (1988) esto puede deberse a que la enseñanza de la historia y la geografía en la Argentina promueve, muchas veces, dogmas patrióticos y no pensamiento crítico. Quizás esta sea la causa que explique cómo es posible que en los manuales escolares conviva el relato del mito fundacional del 25 de mayo de 1810 y la

Argentina heredera territorial del Virreinato del Río de la Plata. La clave es que aunque el territorio del virreinato y los del actual Estado argentino están lejos de coincidir plenamente, se realiza una identificación mutua, de tal modo que se postula una continuidad literal entre ellos (Lacoste, 2003; Cavaleri, 2004; Romero, 2004).

Específicamente, en relación con la narrativa de la Argentina como heredera del Virreinato del Río de la Plata, Lois (2014) mostró que aún en la década de 1980 el manual de Geografía de la Argentina de Federico Daus, editado en el año 1984, continuaba afirmando que la Patagonia, las Malvinas, y las islas y los territorios Antárticos pertenecieron al Virreinato del Río de la Plata. Esta narrativa continúa presente en los manuales actuales y junto a ella se reproducen mapas que atribuyen al Virreinato del Río de la Plata todo extremo sur del continente americano, incluida la costa del Océano Pacífico (Parellada, 2016b). Este último dato contrasta con lo que se reproduce en los libros de texto editados en Chile. Al respecto, Parellada (2016b) mostró que a diferencia de lo que representan los libros de textos argentinos, como territorio del Virreinato del Río de la Plata, los libros del país trasandino reproducen mapas que incluyen a la Patagonia dentro de la Capitanía General de Chile y la Intendencia de Santiago, para graficar la situación territorial del continente americano en 1810. Si se retoma lo planteado por Brusa (1998) sobre las representaciones míticas del territorio, puede pensarse que ambos mapas presentan configuraciones territoriales contradictorias.

Otra investigación realizada sobre las narrativas territoriales en los libros de texto argentinos fue dirigida por Lenton (2010). La autora muestra que los libros escolares editados después de la segunda mitad del siglo XIX, para la enseñanza escolar en Argentina, afirmaban que la Patagonia era un país independiente de la Confederación Argentina. Al respecto ejemplifica su afirmación con una cita del libro *Catecismo de Geografía*, editado en 1856. En el libro se observa la pregunta “¿cuáles son los límites de la Confederación Argentina?” y la respuesta es “Bolivia al Norte, la República de Paraguay, el Brasil, la República Oriental, y el Océano al Este, Patagonia y el Océano Atlántico al Sur, Chile al Oeste” (Lenton, 2010, p. 34). Sin embargo, el mismo manual en su edición de 1874 enseñaba que el límite Sur era el océano Atlántico y el Estrecho de Magallanes. Si estos datos se ponen en sintonía con lo comentado en el apartado anterior, puede observarse que es en la década de 1870, cuando el gobierno nacional emprendió una campaña

simbólica que preparara el terreno para la *Conquista del desierto*, el momento en el que cambian los límites del territorio nacional en la narrativa y en los mapas escolares.

Por otra parte, en relación con las representaciones esencialistas y atemporales del territorio, estas muchas veces se encuentran reforzadas con la presencia del adverbio temporal *siempre* en el relato. La referencia a los objetivos expansionistas chilenos sobre la Patagonia, como amenaza para la unidad territorial la Argentina, se sostiene en base a que ese territorio perteneció desde *siempre* a la Argentina. Lacoste (2003) afirma que es usual hallar en los libros de texto expresiones tales como “el territorio de la Patagonia *siempre* estuvo sujeto a Gobernación de Buenos Aires” (p. 35). Cuestión que entra en contradicción, por lo menos, con los documentos oficiales de la Corona Española, mencionados anteriormente.

Llegado este punto, es posible poder resumir los componentes centrales del relato de expansión territorial que se han ido describiendo en los distintos momentos de esta tesis y que penetraron profundamente en los libros de texto de historia del siglo XX. Estos componentes son: 1) la idea de frontera interna; 2) la idea de que la *Conquista del desierto* no implicó una expansión territorial sino una consolidación del territorio; y, 3) la idea de que por esos años la Argentina era habitada por dos grupos: los indígenas que vivían a un lado de la línea de frontera interna y quienes vivían en los territorios efectivamente controlados por el Estado.

En la actualidad, los relatos que sobre la *Conquista del desierto* están presentes en los libros de texto pueden ser ubicados en torno a dos grupos. Por un lado, aquellos en los cuales se presenta al territorio de la Patagonia como argentino y a los indígenas como un grupo de argentinos que habitaban esas tierras. Por otro lado, aquellos relatos que si bien presentan una perspectiva más integral del proceso histórico, aún continúan reproduciendo ciertos rasgos de una concepción ahistórica del territorio. Quizás esto pueda deberse a la persistencia acrítica del concepto de frontera interna en los relatos que los libros de texto reproducen sobre la *Conquista del desierto* (Parellada, 2014). En este sentido, perdura cierto núcleo en el relato de la Patagonia como una porción del territorio nacional que estaba habitada por indígenas y tuvo que ser asegurada mediante una campaña militar para defenderla de los objetivos expansionistas extranjeros. Al respecto, es pertinente recordar la siguiente frase de Lacoste:

en los libros de historia, profusamente ilustrados con croquis apoyados en esas ideas, [las tesis fundacionales del siglo XIX] cada año, millones de niños y jóvenes argentinos y chilenos aprenden, falsamente, que su país ha sido desmembrado por la ambición expansionista del vecino (2003, p. 414).

A la que podría agregarse que también aprenderían sobre el avance militar que implicó la *Conquista del desierto*, pero sin considerar sus acciones como expansionistas ya que las mismas se han desarrollado como defensa ante el ataque extranjero.

A partir de las investigaciones comentadas, pueden retomarse las consideraciones de Inés Dussel (2009) quien, desde el campo de la Educación, recupera el concepto de cultura visual para pensar no sólo el contenido de las imágenes que circulan en una sociedad, sino también los discursos visuales que promueven formas de mirar y posicionamientos de los sujetos. Para la autora, estas formas de mirar se inscriben en prácticas sociales y se encuentran estrechamente relacionadas con ciertas instituciones como la escuela. En este sentido, los mapas (en tanto imágenes) son efectos del entramado de significaciones sociales en la que operan los sujetos y a su vez limitan su actuación. Así, en relación con los mapas históricos y los discursos territoriales que circulan en los libros de texto puede sostenerse que el análisis de ellos brinda información importante para discriminar el contenido y la percepción que una sociedad tiene sobre la historia y un proceso histórico.

En síntesis, en este apartado se describieron diferentes investigaciones del plano nacional e internacional que tuvieron por objeto el análisis de los contenidos de los libros de texto. Las investigaciones propias del plano internacional mostraron como los libros de texto son instrumentos muy presentes en la enseñanza de la Historia. Específicamente, en relación con el análisis de las imágenes, las investigaciones consideradas, realizadas en el ámbito español, describieron el tratamiento que se le da a las imágenes que se reproducen en los libros de texto en ese país. Asimismo, como puede observarse, los resultados son muy similares con los encontrados en las investigaciones realizadas en la Argentina. Además, Valls (2008) mostró como los libros de texto utilizan a las imágenes mayoritariamente como ilustraciones que acompañan al relato y no como documentos en sí mismas. En el ámbito local, las investigaciones comentadas mostraron que el territorio es

un elemento muy presente en los relatos sobre la conformación del estado nacional. Además, el territorio es presentado de manera esencialista y atemporal en los relatos. Podría decirse que el territorio es el garante de la existencia de la Argentina en el pasado, aún cuando no existía, y debió ser protegido en diversos momentos por extranjeros que buscaban apropiárselo. A los fines específicos de la tesis, estas investigaciones son el marco de referencia a partir del cual se analizarán las narrativas sobre la *Conquista del desierto* presente en los manuales actuales. Los resultados de dicho análisis serán presentados en el capítulo siguiente.

3.6 A modo de síntesis: enseñar historia con mapas

En el presente apartado, el último del eje teórico y primera parte de la tesis, se realizará una integración de los contenidos trabajados hasta el momento.

A lo largo de los tres capítulos presentados hasta el momento, se presentaron tres grandes núcleos empíricos y conceptuales desarrollados en los últimos años. Se mencionó cómo en algunos trabajos se tuvo por objetivo promover un diálogo entre los aportes de la psicología cultural y el campo de la enseñanza de la historia (Carretero et al., 2018); otras veces se retomaron los aportes críticos de la historia de la cartografía con el fin de pensar a los mapas como fuentes primarias para la enseñanza de la historia (Parellada, 2017) y, en otras ocasiones, con el fin de promover el desarrollo de una comprensión crítica de la geografía, se buscó integrar los aportes del enfoque del pensamiento histórico con la perspectiva crítica de la historia de la cartografía (Cinnamon, 2015). En la presente tesis, tal como se expuso en la introducción, el objetivo es pensar cómo los sujetos se representan las transformaciones históricas del territorio nacional, desde una perspectiva que permita integrar los tres campos: enseñanza de la historia, Psicología Cultural y los desarrollos en cartografía crítica.

Los aportes críticos de la historia de la cartografía permitieron considerar y analizar el poder de los mapas como instrumentos que direccionan una forma de mirar y concebir el mundo (Harley, 2005). En este sentido, se propuso que los mapas son construcciones sociales, cuyos sentidos emergen del entrecruzamiento de prácticas sociales de difusión de las imágenes y de los relatos que los acompañan (Crampton, 2008; Jacob, 2006; Lois, 2014). Una imagen no vale más que mil palabras, ni una palabra vale más que la imagen.

La misma imagen puede adquirir diferentes significados conforme el entramado de significaciones en el que esté inmersa (tal como se ilustró con el caso de los mapas con proyección Mercator en épocas de la Guerra Fría). Así, los significados emergen del entrecruzamiento entre relatos e imágenes en un contexto social, político e institucional determinado. Un contexto que no sólo produce imágenes y orienta un modo de percibir el espacio sino que, también, produce modos de consumo y de apropiación de las mismas. Tal como sostiene Iris Kantor, “son las situaciones sociales las que actualizan y ponen en movimiento los dispositivos visuales que, en última instancia, dan visibilidad y legibilidad al mapa” (2014, p. 12). Lo que la autora propone es que a través de la historia de la cartografía deberían analizarse las condiciones sociales en las cuales los mapas cobran su existencia material, sensorial y significativa. Es este sentido que se propone el diálogo entre la historia de la cartografía y los aportes de la Psicología Cultural. La historia de la cartografía brindaría una fuente rica de análisis para comprender las condiciones de producción de los mapas entendidos como instrumentos culturales.

Si los mapas son artefactos culturales cuyo significado emerge y se reproduce en el interjuego social, los sujetos miembros de una sociedad no se apropian del contenido de los mapas ni de los relatos territoriales de un modo pasivo. Como se ha tratado de mostrar en el capítulo 2, cuando un sujeto se enfrenta a un mapa lo carga de sentido en función de sus esquemas y de los significados socialmente compartidos. Del mismo modo, cuando tiene que producir un mapa, la representación cartográfica resultante es actualizada en función de las representaciones territoriales que circulan en una sociedad determinada. Al respecto, puede recordarse el desafío propuesto por Duveen (2001), el cual se reprodujera en el capítulo 2 de esta tesis. En este punto, el diálogo entre la psicología cultural y la historia de la cartografía se hace evidente. La historia de la cartografía indagará y analizará cuáles son las condiciones sociales, políticas, culturales, entre otras, en las que se *producen* y *promueven* ciertas técnicas de mapeo y que orientan determinadas formas de mirar al mapa. La psicología sociocultural analizará cómo los sujetos se *apropian* y *consumen* estas imágenes y las transforman en función de su experiencia en las prácticas sociales.

Se trata del análisis de las condiciones de *producción* y *consumo* de los mapas históricos (sobre el primero predominaran las investigaciones propias del campo de la historia de la cartografía y sobre el segundo las de la psicología cultural). Las

investigaciones propias del campo de la enseñanza de la historia se nutrirán de un corpus de conocimiento teórico y empírico que les permitirá poder alcanzar el objetivo de promover en los estudiantes una comprensión crítica de los procesos del pasado. Así, se podrá problematizar en el aula a los mapas que, en tanto construcciones sociales, podrán ser analizados en función de su contexto de producción. Se habilitan las condiciones para *deconstruir* (en el sentido propuesto por Brian Harley, 2005) en el aula las representaciones cartográficas y considerarlas como productos de una sociedad. Se promueve que los estudiantes indaguen el interjuego que se establece entre imágenes y relatos.

Se establece una propuesta para trabajar con mapas históricos en el aula que podría llamarse *enseñar historia con mapas*. Este camino va desde la indagación histórica y crítica de las condiciones de producción de los mapas históricos a la enseñanza escolar de la historia, mediante el análisis de las representaciones cartográficas. Para ello los mapas necesitan ser indagados. Las problematizaciones que se les presenten a los estudiantes sobre los mapas motorizaran el desarrollo de nuevas formas de verlos. Además, incluir mapas históricos como fuentes primarias es importante, no sólo porque son instrumentos que transmiten información acerca de cómo era el territorio sino, porque son producto de una sociedad y una época determinada. En este sentido, los mapas históricos no pueden ser escindidos del trabajo en el aula de los relatos a los cuales acompañan. La deconstrucción de los mapas históricos necesariamente afecta y promueve un análisis crítico de la narrativa y viceversa.

Hollman y Lois (2015) sostienen que en la escuela se enseña a mirar al mapa, pero no se enseña a indagarlos. Trabajar con los mapas sin realizarles preguntas implica que la información que ellos transmiten quede despojada de las variables políticas, sociales, históricas y culturales, que son constitutivas de los mismos. Se trata de complementar esta perspectiva incluyendo dichas variables en el marco social en el que se producen. Analizar los mapas implica colocarlos en el contexto de su época porque, a través de ellos, se puede comprender lo que otros vieron, cómo lo vieron, representaron, crearon e imaginaron. Los estudiantes no consumen los artefactos culturales en el vacío social. La apropiación de los artefactos culturales ocurre en el contexto de uso, de manera activa, por ello se propone el trabajo con mapas como instrumento para la enseñanza de la historia. En este sentido es preciso problematizar: a) qué están viendo los estudiantes cuándo están frente a una

representación cartográfica; b) qué estrategias de lectura están empleando; c) cómo están utilizando la herramienta; d) qué tipo de relatos construyen sobre la imagen. Estas preguntas, propias del trabajo con mapas, pueden permitirles no sólo construir conocimiento sobre las dinámicas territoriales, sino también aproximarse a la indagación historiográfica sobre las representaciones cartográficas.

Los mapas históricos son instrumentos que condensan el contenido del relato y, en este sentido, le sirven de soporte al mismo (Carretero, 2018; Parellada, Carretero y Rodríguez-Moneo, en prensa). Como se mostrara en éste capítulo, el territorio argentino se ha modificado sustancialmente a lo largo del siglo XIX, como producto del proceso militar conocido como la *Conquista del desierto*. Sin embargo, como se verá en el capítulo siguiente, la mayoría de los libros de texto de historia escolar presentan mapas en los cuales se muestra a la Patagonia como un territorio perteneciente a la Argentina desde su independencia. Los relatos y los mapas históricos están entramados en un proceso de interacción mutua, estos últimos parece que no sólo legitiman al contenido de los relatos sino también crean y promueven a las narrativas históricas nacionales (Black, 1997; Craib, 2002).

Las investigaciones que indagaron el papel de las narrativas en la construcción del conocimiento histórico mostraron que muchas veces los sujetos simplifican las causas de los eventos históricos, bajo el argumento de la búsqueda de libertad (Carretero y van Alphen, 2014; López et al, 2015; Wertsch, 1998). Al respecto, puede suponerse que para estos sujetos el espacio representado en los mapas que acompañan a esos relatos no es insignificante. Es un territorio que difiere simbólicamente del resto de la superficie terrestre. Es la tierra por la cual los héroes nacionales lucharon por liberarla, a costa de grandes sacrificios los cuales muchas veces implicaron la entrega de su vida. Sin embargo, esa tierra no siempre fue la misma, ni perteneció al Estado nacional. Incluso, muchas veces, mientras los héroes nacionales realizaban sus proezas el territorio no pertenecía al estado nacional, ni siquiera este estaba conformado, como ocurre con el caso de la Argentina. Es en estos casos donde el mapa, confeccionado a posteriori, en el momento de la invención de los grandes relatos nacionales (*master narratives*) provee al estudiante una imagen del espacio comprometido en la ficción histórica nacional. Es el espacio de origen de la nación, la patria (*homeland*). Es necesario que al momento de enseñar historia el docente esté

advertido de esta relación entre mapas y narrativas, para evitar transmitir representaciones naturalizadas del territorio nacional. A continuación se presentarán los capítulos que conforman el cuerpo empírico de esta tesis. El orden de los mismos respeta la secuencia del análisis de las condiciones de *producción* y *consumo* de los instrumentos culturales, tal como fueran descritas por Wertsch (1998).

CAPÍTULO 4

El proceso de la *Conquista del desierto* (1878-1885) en los libros de textos escolares

[Los libros de texto] no sólo reflejan un modelo pedagógico sino que también ponen en circulación en el ámbito escolar los discursos hegemónicos que circulan en la sociedad
(De Amézola, 2008, p. 42)

¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me ves? Cuando la mentira es la verdad
(*¿Qué ves?*, Arnedo, Gil Sola, Mollo)

Los libros de texto son documentos que se editan en diferentes formatos y pueden estar acompañados o no de otros recursos didácticos, tales como un cuadernillo con actividades o con documentos anexos. Entre los fines específicos por los cuales son producidos, puede mencionarse el hecho de servir de apoyo al docente y al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, como se explicitara en el capítulo anterior, en general, se encuentran organizados en unidades y el contenido temático está presentado de modo secuencial.

Tal como se explicitara en el capítulo anterior, diversas investigaciones previas mostraron que la mayoría de los contenidos reproducidos en los libros de texto escolares destinados a la enseñanza de la historia tratan principalmente sobre contenidos nacionales (Carrier, 2018). En un estudio realizado sobre el contenido de los libros de texto griegos, Angélopoulos y Koulouri (1996) indagaron distintos componentes del discurso transmitido. Los autores encontraron que el territorio es un elemento central a través del cual se transmite la idea de la nación como una entidad permanente y el mismo oficia como garante de la distinción entre el grupo nacional y los extranjeros. Por su parte, Kosi (2018) analizó cómo en los libros de texto eslovenos se transmiten los contenidos referidos a los levantamientos campesinos ocurridos durante el siglo XVI. El autor concluyó que las narrativas transmitidas sobre esos sucesos contribuyen a la transmisión de una representación esencialista de la nación, mediante explicaciones teleológicas y predeterminadas de los acontecimientos. Por su parte, Fuch (2011) afirmó que los relatos que se incluyen en los libros de texto responden en gran medida a disputas entre distintos sectores de la sociedad sobre la formación de una tradición nacional.

Los distintos estudios mencionados permiten afirmar que los contenidos de los libros de texto de historia no provienen específicamente de la investigación disciplinar; son determinados grupos los que más allá del discurso académico proponen las respectivas visiones sobre los temas a abordar, muchas veces con el fin de legitimar sus acciones. En los últimos años se asiste a numerosos ejemplos que ponen en evidencia los debates ocurridos en relación con distintas interpretaciones de los procesos históricos y cuál o cuáles de ellas deben incluirse en los libros de textos y cuáles dejar por fuera (Bickerton, 2006; Bender, 2009; Popp, 2008; Repoussi, 2006). Estas investigaciones ponen en evidencia la constante tensión existente entre los contenidos de la historia escolar y las pujas de poderes al interior de una sociedad. Es decir, los contenidos de la historia escolar no son homogéneos: en ellos hay tensiones y disputas promovidas en función de distintos significados y luchas teóricas provenientes de las investigaciones historiográficas y las dinámicas sociales.

Como se mostrara en el capítulo anterior, el discurso sobre el pasado se construye de un modo complejo mediante tensiones y disputas simbólicas. Los grupos dominantes consolidan una visión particular del mundo y, para el caso de las historias nacionales, estas visiones muchas veces subyacen a los procesos de construcción de la identidad nacional. Los relatos históricos son consumidos por los miembros de un grupo social, a través de su circulación por múltiples instituciones tales como museos, sitios de memoria y escuelas, entre otros. La escuela y el conocimiento que en ella se transmite no son ajenos a las representaciones que ofrecen esos relatos. Los libros de texto escolares son una de las herramientas a través de las cuales los relatos históricos nacionales circulan y se perpetúan (Grever y van der Vlies, 2017). Incluso se ha mostrado cómo, a pesar de que algunos relatos históricos actuales difieren sustancialmente de los decimonónicos, en los libros de texto se continúa reproduciendo el mismo marco narrativo (van der Vlies, 2017). Por lo tanto, el análisis de los contenidos de libros de texto es pertinente para obtener información acerca de la estructura de las narrativas históricas que se transmiten en las escuelas. En otras palabras, es importante examinar los libros de texto para indagar cuáles son los marcos narrativos, aún vigentes, en los relatos históricos específicos que allí se transmite.

En este sentido, es necesario indagar el marco narrativo que subyace a la presentación del tema de la *Conquista del desierto* porque la historiografía ha aceptado, en

general, que la conquista de los territorios de la Patagonia y el sometimiento de los pueblos indígenas fue una de las consecuencias del proceso de construcción del Estado nacional, el cual involucró, entre otras cosas, grandes transformaciones territoriales (Navarro Floria, 2002). Por ello, es pertinente conocer cuáles son las características de los relatos que circulan en la escuela sobre dicho proceso histórico y analizar cuáles son las características de los mapas que se reproducen en los libros de texto cuando se hace referencia a este proceso de expansión territorial. Específicamente, en este capítulo se presentarán los resultados del análisis realizado a 12 libros de texto de educación primaria y secundaria destinados a las aulas de la Provincia de Buenos Aires.

El capítulo se divide en tres partes: en primer lugar, se presentarán los libros de texto analizados y los criterios de selección establecidos para la elección de los mismos. En segundo lugar, se comentará la metodología empleada para el análisis del contenido de los libros de texto, se explicitarán los objetivos del estudio y se mencionarán las principales conclusiones a las que arribaron algunas investigaciones previas centradas en el análisis de cómo se presenta el tema de la *Conquista del desierto* en los libros de texto. Finalmente, en tercer lugar, se expondrán los resultados a los que se arribó, como producto del análisis realizado.

Antes de continuar es preciso señalar que las características principales del proceso de producción de libros de texto ya fueron descriptas en el capítulo anterior, razón por la cual en este capítulo se omitirá ese tipo de información. Sin embargo, es necesario recordar que los libros de texto no son producto de decisiones aleatorias que las editoriales realizan sobre los contenidos a incluir. Por el contrario, su producción está relacionada con los marcos normativos que rigen al sistema educativo. En este sentido, es de esperar que sus contenidos reflejen los objetivos educativos de determinado contexto histórico, social y político. Son así, producciones culturales que aportan datos sobre los significados que circulan en el espacio escolar, específicamente en el caso del presente capítulo, podría decirse, relacionados con el conocimiento histórico escolar en torno a la *Conquista del desierto*.

4.1 Los libros de texto analizados

En la presente investigación se analizaron 12 libros de texto de nivel primario y medio, cuyos contenidos se ajustan a los del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. Específicamente, se indagaron 6 libros de Historia Argentina de nivel medio y 6 libros de texto de nivel primario o manuales escolares de Ciencias Sociales. Todos los libros fueron editados entre los años 2009 y 2015. El período no fue seleccionado de modo azaroso, por el contrario, el mismo responde a un conjunto de consideraciones.

En primer lugar, en el año 2006, el Honorable Congreso de la Nación Argentina sancionó la Ley 26206 de Educación Nacional. Un año más tarde, en el 2007, se sancionó, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, la Ley 13688 de Educación Provincial. Hoy en día, ambas leyes continúan vigentes. La Ley de Educación Provincial, basada en los principios esgrimidos en la Ley de Educación Nacional, presenta entre sus objetivos principales regular el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje en el territorio bonaerense. En el año 2008 el entonces Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Daniel Scioli, impulsó una reestructuración en el diseño curricular, con el fin de actualizarlo conforme el espíritu de la normativa regulatoria del sistema educativo aprobada el año anterior. Al momento de comenzar el análisis de los libros de texto seleccionados para la presente tesis, el diseño curricular del año 2008 continuaba en vigencia.

En segundo lugar, tal como ya se mencionara, los contenidos de los libros de texto reproducen las directivas de la normativa vigente. En tal caso, considerando que el diseño curricular vigente se modificó en el año 2008 y con el fin de asegurar que tanto los contenidos como las actividades propuestas estén bajo el paraguas de los nuevos lineamientos curriculares propuestos, se analizaron libros de textos editados a partir del año 2009. El límite de la revisión fueron los libros de textos editados en el año 2015, inclusive.

En tercer lugar, al no contar con datos estadísticos oficiales acerca de la cantidad de ejemplares vendidos por las editoriales, la información se obtuvo de las librerías. Específicamente, se preguntó en diversas librerías cuáles eran los ejemplares más vendidos y, en función de los datos obtenidos, se seleccionaron los libros. En este sentido, no se analizaron libros que no hayan sido de uso activo en las aulas. El criterio para determinarlo fue que los mismos estuviesen disponibles para la venta. Solamente uno de los libros no se adquirió en una librería. Este fue solicitado a la biblioteca de una escuela del Conurbano

Bonaerense. El motivo de su inclusión fue que el mismo, al haber sido cedido al establecimiento por el Gobierno Nacional, permitió acceder al tipo de contenidos que se distribuyeron desde el Ministerio de Educación de la Nación.

En tercer lugar, se buscó que todos los libros de texto analizados tengan entre sus contenidos una mención explícita al proceso de la *Conquista del desierto*. Esto se consideró principalmente por dos motivos: 1) La conquista de los territorios indígenas del norte de la Argentina no es un tema que se encuentre referenciado de manera explícita en todos los libros de texto; 2) fue la *Conquista del desierto* la que le permitió al Estado nacional, como saldo, expandir sus límites hacia el sur mediante la incorporación de la Patagonia, lo que muestra una transformación significativa del territorio nacional. Además, este tema se encuentra presente en los libros de textos escolares, desde fines del siglo XIX, casi desde el momento mismo en el que ocurrió (Pacciani y Poggi, 2014) y se encontraba presente en todos los libros de texto analizados.

Actualmente, la *Conquista del desierto* está contemplada en el diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires como contenido a ser enseñado, tanto en los últimos años de la escuela primaria (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a), como en el 3° año de la enseñanza media (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b). En este último, explícitamente, el tema se menciona en la unidad 1 del currículum, la cual se titula *Espacio y Organización del territorio nacional*. Entre los objetivos de dicha unidad temática se destaca que los estudiantes adquieran conocimientos sobre

la expansión de la frontera y la conquista del desierto como territorios y espacios de borde entre “blancos” e “indígenas”: la lucha estatal por el control de las “nuevas” tierras pampeanas. Identidad y alteridad en las áreas de contacto. Los “territorios nacionales”: ocupación militar y fomento estatal del desarrollo de estructuras productivas (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b, p. 134).

Por su parte, en el diseño curricular destinado al segundo ciclo de la enseñanza en primaria (2008a) puede observarse la presencia de un apartado titulado *Las sociedades a través del tiempo*. En el mismo, se propone como contenido a trabajar en el aula “el proceso de construcción del Estado nacional argentino (1853-1880)”. Asimismo, uno de los objetivos planteados en dicha unidad temática es “localizar en mapas las tierras conquistadas a los pueblos originarios y graficar la reconfiguración del territorio estatal a

finés del siglo XIX para reconocer cambios en el tiempo y desnaturalizar visionés instaladas sobre los territorios” (p. 253).

Como puede observarse, en ambos diseños curriculares, el tema de la *Conquista del desierto* es un contenido que los docentes de esos años tendrían que trabajar explícitamente en las aulas de las escuelas bonaerenses. Además, también, quizás con más énfasis en el diseño curricular de primaria, en relación con el de nivel medio, se propone un análisis crítico de la expansión territorial y la enseñanza de una concepción dinámica e histórica del territorio nacional. En este sentido, se busca desde el marco normativo que los estudiantes aprendan que el territorio nacional no es una entidad inmutable y fija y reconozcan los cambios ocurridos en este a lo largo del tiempo. Asimismo, en el diseño curricular puede constatarse una propuesta de trabajo activo con mapas históricos, con el fin de que los estudiantes observen las diferentes configuraciones del territorio nacional en el devenir temporal.

Específicamente, en relación con este último punto, algunas de las situaciones de enseñanza propuestas en el diseño de primaria, en torno al proceso de conformación del Estado nacional argentino, son:

- “Leer mapas históricos (...) para comprender la expansión “blanca” en la pampa sobre territorios de los pueblos originarios” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a, p. 242).
- “Participar en conversaciones con el/la docente y los compañeros para recuperar los conocimientos adquiridos referidos a la organización de los territorios en distintos períodos históricos: desde los pueblos originarios en tiempos prehispánicos hasta la actualidad e interpretar diferentes mapas históricos que den cuenta del proceso realizando comparaciones con el mapa político de Argentina actual” (p. 246).
- Comparar diferentes mapas históricos con mapas actuales de Argentina, de la provincia y ciudad de Buenos Aires para reconocer la construcción histórica de los territorios.

Como puede observarse, a partir de las directrices mencionadas, se promueven como objetivos el trabajo comparativo con mapas, la enseñanza de la lectura de mapas históricos y la discusión entre compañeros para interpretar diferentes mapas históricos.

Por su parte, si se analizan las actividades y objetivos propuestos en el Diseño Curricular para el 3° año de la escuela secundaria (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b), puede observarse que se considera como expectativa de logro que “los alumnos utilicen soportes alternativos para información y/o comunicación de lo aprendido (papelógrafos, redes conceptuales en afiches, producción de mapas históricos u otros registros gráficos elaborados en grupo o en forma individual) al presentar sus trabajos a otros” (p. 183). En este sentido, la producción de mapas históricos, por parte de los alumnos, es entendida como una forma de evaluación de la que dispondría el docente. Los estudiantes al presentar temas históricos y tener que transmitirlos a otros podrían servirse de los mapas como recurso para dar cuenta de los distintos temas. Por ejemplo: las transformaciones territoriales ocurridas durante determinado proceso histórico, los flujos de movimiento poblacional provocados por un evento histórico, la expansión o retroceso de determinada concepción ideológica, filosófica o religiosa a lo largo de cierto período de tiempo, entre otros. Todos estos son procesos que requerirían de la presencia de mapas históricos, para una mejor comprensión de los mismos.

Asimismo, también en el diseño curricular para escuela media se propone que los alumnos puedan analizar las fuentes de la historia, entre las que se encuentran mencionados explícitamente los mapas históricos y “su contexto de origen, motivación y situación de producción, que les permitirá reconocer la multiperspectividad, discutir las distintas miradas sobre un mismo hecho y la variedad de técnicas a utilizar” (2008b, p. 162).

Como puede observarse, en ambos diseños curriculares se menciona la importancia de utilizar mapas históricos como instrumentos centrales para la enseñanza de la historia. Asimismo, las imágenes cartográficas son entendidas como fuentes para acceder al conocimiento histórico y se promueve el trabajo con ellos en el aula. En este sentido, los contenidos presentes en los libros de textos escolares deberían estar en consonancia con los lineamientos que se proponen desde los documentos oficiales en los que se explicitan los fines que se pretenden alcanzar con la enseñanza de la historia. Sin embargo, si se recuerda lo comentado en los capítulos que componen la primera sección de esta tesis, puede

observarse una primera contradicción entre las normativas que regulan el tipo de imágenes que circularán en las aulas y las que se reproducirán en los libros de texto. Por un lado, como ya se mencionara, desde el diseño curricular se promueve el trabajo con mapas como fuentes de la historia. Pero, por otro lado, la ya mencionada Ley 22963 de la Carta impide la reproducción de mapas que no respeten lo normado por el Instituto Geográfico Nacional. Entonces ¿qué tipo de representaciones territoriales se presentan en los libros de texto?, ¿las actividades que acompañan a los mapas y a las narrativas sobre la *Conquista del desierto*, en tanto proceso de constitución territorial del estado nacional, promueven efectivamente el trabajo con estos entendidos como fuentes?, ¿efectivamente en los relatos sobre la *Conquista del desierto* se habla de una expansión territorial?, ¿cómo se articula la narrativa con los mapas que se reproducen en los libros de texto? Sobre el intento de dar respuesta a estas preguntas se centrarán los siguientes apartados. Además, si se recuerda lo planteado por Lois (2017), los mapas temáticos se reproducen sobre la base de un mapa topográfico que actúa como base. En el caso de los mapas históricos que se reproducen en los libros de texto para el caso de la *Conquista del desierto* ¿cuál es el mapa base? Y ¿este tipo de representaciones promueven un verdadero tipo de conocimientos historiográficos sobre las dinámicas territoriales? O, por el contrario ¿estas representaciones, como han mostrado investigaciones previas, continúan estando al servicio de la reproducción de una concepción esencialista del territorio nacional? Además, en la actualidad se asiste a muy pocos trabajos en los cuales se analice el problema de la *Conquista del desierto* y temática indígena en los libros de texto y el diseño curricular (Cuesta, 2010; Nagy, 2013; Novaro, 2003).

A partir de todas las consideraciones esgrimidas la muestra de los libros de texto quedó conformada por los siguientes:

Tabla 1. Libros de textos analizados

Nivel escolar	Editorial	Nombre	Año
Primario	Santillana	<i>Ciencias sociales 6 Bonarense</i>	2013
	SM	<i>Biciencia 6 Bonaerense</i>	2013
	Mandioca	<i>Ciencias sociales 6 bonaerense</i>	2009
	Santillana	<i>Ciencias sociales y naturales 5 bonaerense</i>	2013
	Kapelusz	<i>Ciencias sociales 5 bonaerense Clic</i>	2013
	Kapelusz	<i>Ciencias sociales 6 bonaerense: herramientas para aprender con bloc</i>	2012
Medio	Kapelusz	<i>Historia de la Argentina. Desde los pueblos originarios hasta la actualidad</i>	2013
	Santillana	<i>Historia: la Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX</i>	2011
	Maipue	<i>Historia III: la formación de los estados nacionales en América Latina en el contexto mundial del siglo XIX</i>	2010
	Aique	<i>Historia: la Argentina contemporánea: 1852-1999</i>	2011
	SM	<i>Historia. La Argentina y el resto del mundo siglos XVIII al XX</i>	2011
	Estrada	<i>Historia 3 ES: la expansión del capitalismo y la formación de los estados nacionales en América Latina: incluye Saber hacer</i>	2015

4.2 Metodología para el análisis de los libros de texto

4.2.1 Objetivos del análisis de los libros de texto

- Indagar la estructura narrativa de los relatos sobre la *Conquista del desierto* que se presenta en los libros de textos.
- Analizar en los libros de texto las características de los mapas históricos que acompañan al relato sobre la *Conquista del desierto*.

- Analizar el tipo de actividades presentes en los libros de texto en relación con la *Conquista del desierto*, específicamente la relación entre estas actividades y los mapas históricos que se reproducen.
- Analizar si los relatos y las actividades que se presentan en los libros de textos, cuando se habla sobre la *Conquista del desierto*, se corresponden con los lineamientos del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

4.2.2 Antecedentes

Los trabajos que analizaron la presencia del tema de la *Conquista del desierto* en los libros de texto, han sido numerosos en los últimos años (Fantino, 2015; Nagy, 2013; Pacciani y Poggi, 2014; Parellada, 2014; Romero, 2004). Asimismo, estos estudios, como puede observarse, fueron realizados desde diversos campos disciplinares. Nagy (2013), desde el ámbito historiográfico indagó la presencia de los pueblos indígenas en los planes de estudio y los libros escolares actuales. El autor mostró cómo, a pesar de los sucesivos cambios ocurridos en los planes de estudio, todavía se asiste a cierto resto narrativo que justifica las campañas militares y, al mismo tiempo, oculta el destino o las consecuencias del avance del Estado sobre las comunidades nativas.

Por su parte, Bail, D'Amico, Gómez y Vijarra (2010), mostraron que en la enseñanza escolar sobre la *Conquista del desierto* prevalecen ciertas representaciones sobre los indígenas. Las autoras destacan que en el discurso escolar se sigue utilizando la conjugación de los verbos tiempo pasado, cuando se hace mención a los indígenas. Este resultado se corresponde con los hallados en investigaciones más recientes (Barreiro, Wainryb y Carretero, 2017). Además, destacaron que el relato sobre la Conquista del desierto se estructura en términos dicotómicos donde los blancos son presentados como los buenos que con sus acciones buscaban defenderse de las de los indios, quienes son presentados como malos y salvajes. Asimismo, en los relatos, las autoras, observaron que se menciona a los indígenas como los pueblos originarios de la Argentina. Específicamente en relación a los mapas históricos que acompañan a los relatos estos incluyen imágenes cartográficas para mostrar la distribución de las comunidades indígenas por el territorio. Sin

embargo, las autoras no observaron que en los relatos se haga una mención explícita a las imágenes.

Por su parte Pacciani y Poggi (2014) analizaron, desde el campo de la didáctica de la historia, diversos libros de texto editados en diferentes momentos de la historia argentina. El primer momento, seleccionado por los autores, se corresponde con fines del siglo XIX y principios del XX; el segundo momento refiere a los libros de texto editados a mediados del siglo XX, en pleno auge del gobierno peronista; mientras que en el tercer momento incluyeron a los manuales editados a fines del siglo XX. Estos autores estudiaron, para cada uno de los periodos mencionados, cómo en los libros de texto se caracterizaba a las poblaciones que habitaban los territorios conquistados, cuáles son las causas y las consecuencias explicitadas en relación con la *Conquista del desierto* y qué tipo de imágenes se presentan conjuntamente con los relatos escolares. Específicamente, en relación con las imágenes los autores encontraron la presencia sistemática, en la mayoría de los libros revisados, de mapas cuyo objetivo es representar el avance de la frontera sur. La característica principal de este mapa es que ilustra el avance de la línea de frontera hasta las campañas iniciadas por Roca en 1878. Los autores destacan que ese tipo de imágenes comenzaron a estar presentes en los libros de texto en la década de 1920 (Pacciani y Poggi, 2014). Como se verá en los resultados obtenidos, estos datos coinciden con los obtenidos en esta tesis, a partir del análisis realizado a los libros de texto.

A su vez, Fantino (2015) analizó cómo se presentó a la *Conquista del desierto* en los manuales de historia argentina, durante el periodo 1956-1979. Entre los resultados a los que el autor arribó, puede encontrarse la representación de las comunidades indígenas como un impedimento para la consolidación del Estado nacional, la omisión del destino de las comunidades nativas luego de finalizada la *Conquista del desierto* y la reproducción de un relato en el que la Argentina gozaba del derecho a esas tierras, conjuntamente con representaciones cartográficas que lo legitiman.

4.2.3 Método

El análisis se centró por una parte en una metodología basada en la cuantificación de las descripciones territoriales observadas en los libros de textos y el análisis de sus

rasgos más destacados y, por otra parte, en un análisis de la narrativa sobre la *Conquista del desierto*.

Específicamente, en relación con las referencias territoriales se indagó no sólo su presencia en la narrativa sino también el tipo de mapa que las acompañaba. En el caso de observarse la presencia de mapas se estudió, también, si los mismos estaban acompañados de actividades y cuáles características asumían las mismas. Para el análisis se realizó un estudio detallado de la articulación entre narrativa y mapa. Para ello se siguieron los criterios comentados en el capítulo 3 en torno a las investigaciones realizadas en el marco de la historia de la cartografía, sobre los procesos de cambio en la representación del territorio nacional. Es decir, en relación con el análisis de los mapas, la construcción de las categorías estuvo sustentada en la bibliografía historiográfica y cartográfica específica sobre el tema. Para tal fin, se tuvo en consideración el tipo de representación territorial reproducida en los libros de texto y su correspondencia o no con la silueta del territorio nacional cartografiada en los mapas oficiales de la Argentina, producidos durante la segunda mitad del siglo XIX. Además, se analizaron algunas características relacionadas con las técnicas de mapeo utilizadas para la confección del mismo por ejemplo, el tipo de escala cromática utilizada para colorearlo. Por último, para el análisis de las actividades se consideró si éstas permitían la articulación entre mapa y relato. En otras palabras, si promovían el análisis crítico de la imagen, o si por el contrario, se presentaban actividades que sólo implicaban observar el mapa, es decir, que los estudiantes memoricen contenidos de primer orden, transmitidos a través del mapa, y que adopten una actitud pasiva frente a las imágenes.

En síntesis, para el análisis de los mapas se indagó, específicamente: 1) si es un mapa que reproduce de forma total o parcial el territorio nacional; 2) si en dicho mapa se observan los límites territoriales actuales o no; 3) si el territorio representado se encuentra coloreado monocromáticamente o, por el contrario, se reproduce más de un color; 4) la presencia o ausencia de diferentes topónimos para los territorios representados; 5) la presencia o ausencia del concepto de frontera en el mapa y su significado y; 6) si son producciones actuales o, por el contrario, son mapas producidos en el siglo XIX.

Mientras que para el análisis de la relación entre las actividades y los mapas presentados se indagó: a) si las actividades presentadas, en relación con el tema de la

Conquista del desierto, se relacionaban con los mapas reproducidos; b) si dichas actividades implicaban que los estudiantes analicen críticamente los mapas históricos reproducidos en los libros o, por el contrario, eran actividades que implicaban ver el mapa y describir lo que éste mostraba y; c) en el caso que sean mapas de la época de la Conquista del desierto, se analizó si se presentaban actividades relacionadas con analizar el nombre del autor o el año de confección del mismo.

Por su parte, en relación con el análisis de la narrativa se operacionalizó el concepto de marco narrativo (Wertsch, 2004), a partir de un conjunto de categorías analíticas que permitieron examinar diferentes formas en las que se estructura la dimensión territorial. En este sentido, para el análisis narrativo quedaron conformadas las siguientes preguntas (Tabla 2). Específicamente, en el caso de los relatos presentes en los libros de texto, se indagaron las dimensiones de: identificación, a través de la presencia de la primera persona del plural en el relato; actores, a través de indagar qué personajes están presentes en los relatos y las acciones que realizaron; identificación con los actores de la narrativa, para lo cual se analizó la presencia o ausencia de la atribución explícita de una nacionalidad a los distintos actores mencionados; la trama de la narrativa, mediante el análisis de las causas especificadas en los libros de texto para explicar el proceso histórico; y, por último, la dimensión territorial, a través del análisis de cómo se presenta y representa el territorio en relación con el tema indagado.

Tabla 2. Preguntas para el análisis de la narrativa sobre la *Conquista del desierto*

Preguntas de análisis	Función	Dimensión
¿Se utiliza la primera persona del plural en los relatos?	Indagar si, a través de la narrativa, se promueve identificación o sentimiento de pertenencia.	Identificación
¿Qué actores se incluyen?	Analizar como en la narrativa se enfatizan o marginalizan diferentes perspectivas.	Actores
¿Qué acciones se incluyen?	Analizar a qué actores se les otorga o quita la responsabilidad sobre el evento y la propiedad de la tierra.	Actores
¿Los indígenas de la	Analizar si se les atribuye una nacionalidad argentina	Sujeto

Patagonia son considerados argentinos?	a los indígenas a los fines de justificar la expansión territorial.	Nacional
¿Cuál es el origen del conflicto?	Indagar si el territorio está dentro de los factores causales más importantes del proceso y cómo se lo considera.	Trama
¿Cuál es el título de la narrativa?	Indagar cómo es considerado el proceso.	Trama
¿Se hace referencia explícita al territorio?	Analizar si se presenta al proceso histórico como una narrativa que involucre transformaciones territoriales o no.	Territorio
¿Las tierras de la Patagonia, se presentan como territorios de la Argentina?	Analizar si el territorio está presentado en términos ahistóricos y esencialistas.	Territorio
¿Se menciona explícitamente el concepto de <i>frontera interna</i> ?	Indagar la presencia de este concepto en la concepción de que la Patagonia era territorio argentino.	Territorio
¿Se hace referencia al tema de la expansión chilena?	Analizar si la <i>Conquista del desierto</i> se presenta como un proceso histórico relacionado con el mito de la nación desgarrada.	Territorio
¿Se presentan diferentes voces sobre el territorio?	Indagar si en el relato se reproduce una representación dominante y hegemónica sobre las dimensiones del territorio nacional o se lo muestra a este como el producto de los debates de la época.	Trama y Territorio

Los resultados se presentarán de la siguiente manera: en primer lugar se mostrarán aquéllos que surgen como producto del análisis de las narrativas presentes en los libros destinados a la enseñanza primaria. Luego, se explicitarán los resultados del análisis de los textos de nivel medio. En tercer lugar, se expondrán los resultados del análisis específico realizado al tipo de imagen cartográfica reproducida en los materiales estudiados. En cuarto lugar, se comunicarán los datos del análisis de las actividades presentes en los apartados sobre la *Conquista del desierto*. Finalmente, se presentarán algunas líneas que permitan reflexionar acerca de la relación que se establece entre los lineamientos propuestos en el

Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, para ambos niveles educativos analizados (2008a; 2008b) y el contenido de los libros de texto.

4.3 Resultados

4.3.1 Resultados del análisis de la narrativa de los libros de texto de primaria

A partir del análisis realizado a los libros de texto de nivel primario, puede observarse que la mayoría de ellos destinan aproximadamente una página al tema de la *Conquista del desierto*. La excepción la constituye el manual *Ciencias sociales 6* de editorial Santillana, allí puede observarse que el mencionado proceso histórico se desarrolla a lo largo de dos páginas.

En relación con el contenido de los títulos empleados pueden observarse dos tendencias. Por una parte, en la mayoría de los libros analizados se menciona explícitamente que dicho proceso consistió en una ocupación territorial o se hace referencia implícita a la misma idea. Por ejemplo, pueden leerse títulos como “La ocupación de las tierras indígenas” (Celotto, 2013, p. 29) o “El avance de la frontera sur” (Rizzi, Gambusi y Rodríguez Freiman, 2012, p. 34). Por otra parte, solamente en uno de los manuales analizados se observó el empleo de un título que difiere sustancialmente del resto. Así, el libro *Biciencias 6* tituló esta unidad temática como “La conquista del “desierto”” (Lieberman et al., 2013, p. 244). Como puede observarse, en dicho manual se utiliza la denominación historiográfica clásica para referenciar a dicho proceso. En este sentido, por lo menos desde el título, se pone énfasis en el proceso en sí y no tanto en la consideración de que el mismo implicó una ocupación territorial por parte del Estado nacional. Asimismo, es preciso mencionar que en el título el concepto de *desierto* aparece encomillado y en la narrativa se explicita lo que significaba en aquella época.

En relación con en el relato, el uso de pronombres referentes a la primera persona del plural solamente se observó en un manual. Es en el manual de *Ciencias sociales y naturales 5*, de editorial Santillana, donde se afirma que “desde la época colonial, la presencia de pueblos originarios en *nuestro* territorio fue entendida como un problema por quienes dirigían la política y la economía de *nuestro país*” (Gallarno et al., 2013, p. 69. La cursiva es nuestra). A partir de este fragmento es posible realizar algunas afirmaciones que se desprenden del mismo. En primer lugar, al igual que lo mostraran diversas

investigaciones previas ya comentadas, la presencia del pronombre posesivo *nuestro* en el relato establece una continuidad temporal entre la época colonial y el presente. Además, dicha continuidad se concretiza en el territorio porque los pueblos originarios estaban presentes dentro de nuestro espacio y no en el de ellos. Sin embargo, en la época colonial no existía ni la Argentina, ni tal *nuestro país*: justamente estas tierras eran, o bien parte de la colonia y se encontraban bajo el dominio español o bien de los pueblos originarios, quienes negociaban con los españoles (Cavaleri, 2004; Chiaramonte, 1989). Si se relaciona la utilización de la primera persona del plural, en las narrativas reproducidas en los libros de texto, con lo planteado en los capítulos teóricos de la tesis, puede suponerse que la aparición de este pronombre implica la transmisión de una conexión identitaria que conlleva un vínculo explícito entre quienes producen el libro, sus lectores y el territorio nacional. Es decir, se transmite un vínculo que conecta a los escritores y a los estudiantes, a través de la referencia al territorio. Podría suponerse que el argumento subyacente a tal afirmación es “el territorio era y es de nosotros”. Este recurso refuerza la idea de la comunidad imaginada y su relación con el territorio como rasgo característico de la nacionalidad (López Facal, 2000).

En segundo lugar, la expresión *nuestro país* supone desde el relato una continuidad con la Argentina actual en función del territorio pero, además, se propone una continuidad con cierto sector de la población (quienes administraban y manejaban la economía del país) y no con los pueblos originarios. Específicamente, el redactor del relato se posiciona como argentino y los pueblos originarios representaron un problema para los gobernantes argentinos. No se narra la historia desde la perspectiva de los pueblos originarios, sino desde un posicionamiento nacionalista. Cabe destacar que es muy significativo el hecho de que en el mismo manual donde se utiliza a la primera persona del plural en el relato, en el título se hable de ocupación del territorio de los pueblos originarios. Así, puede observarse una inconsistencia notoria entre el título y el relato. Mientras que en la narrativa se afirma que los pueblos originarios estaban en *nuestro territorio*, en el título se habla de la ocupación de sus tierras. Es decir, en el mismo manual se afirma que los indígenas ocupaban un territorio que era *nuestro* (de la Argentina), el cual, sin embargo, fue ocupado por el Estado argentino. Dicha contradicción entre el título y el contenido que está presente

en el libro de texto, se transmite sin ningún reparo y no es revisitada en ningún momento del relato.

Si se atiende a los motivos por los cuales se realizó la *Conquista del desierto*, puede observarse que en los libros de texto de primaria las causas se presentan de una manera simplificada. Se mencionan diferentes condiciones que operan como causales, sin establecer conexiones entre ellas ni contextualizarlas. Así, los motivos de la realización de la *Conquista del desierto* se reducen a la presencia de poblaciones indígenas en una “gran parte del actual territorio argentino” (Rizzi et al., 2012, p. 34) o a la presencia de numerosos pueblos indígenas en “la llanura pampeana, la Patagonia y el Chaco” (Celotto et al., 2013, p. 28). La presencia de poblaciones indígenas en el actual territorio argentino es la causa que más se repite en todos los libros de texto y se la presenta como la principal. Luego, en algunos, se mencionan otras condiciones que operan como causales del proceso histórico. Por ejemplo, en algunos libros, pueden observarse referencias a cuestiones económicas, relacionadas con la necesidad del Estado argentino por administrar un mayor número de tierras que le permitan desarrollar la actividad ganadera o por afirmar y controlar los territorios que se encontraban en conflicto con otros estados.

Los actores mencionados en todos los manuales son los indígenas y la figura de Julio Argentino Roca (1843-1914). Este último es mencionado como el ideólogo y actor principal de un plan sistemático de ataque contra las poblaciones que habitaban la Patagonia. También, en algunos libros de texto, pueden observarse referencias al presidente Nicolás Avellaneda (1837-1885) o al Ministro de Guerra Adolfo Alsina (1829-1877). En los manuales la figura de Roca o la de Alsina son presentadas como actores del proceso histórico. Por su parte, cuando se hace referencia a las poblaciones indígenas se los nombra a través del uso de sustantivos genéricos, no se mencionan actores específicos ni se destaca la diversidad de poblaciones que existían en esos años. Este último punto, como se verá más adelante, marca una diferencia con los libros de texto de secundaria donde los sustantivos genéricos conviven en los relatos con figuras como las del Cacique Cafulcurá (1771-1873). La utilización de sustantivos genéricos para referenciar a los indígenas, opera conjuntamente con la invisibilización de los sujetos que lideraron la resistencia de estos pueblos. Si bien es cierto, como se mostrará más adelante, que en los manuales de secundaria algunos nombres indígenas particulares son mencionados. En los relatos de los

libros de texto, mayoritariamente, se tiende a difuminar la identidad individual de los indígenas. La utilización de sustantivos colectivos no habilita espacios para que las individualidades indígenas puedan ser valoradas, como si sucede con Roca o con Alsina (Briones y del Río, 2007; van Alphen y Parellada, 2018)

Por otra parte, una vez identificados los personajes pueden describirse y valorarse las acciones realizadas por ellos en los relatos. Se observa un consenso generalizado en mostrar que las acciones realizadas por los indígenas implicaron tanto ataques sistemáticos a los poblados cercanos a la zona de frontera como el robo de ganado. Estas acciones quedan englobadas bajo el concepto de *malones*. El concepto de malón, no es analizado en profundidad y está asociado a las características de salvajes que los relatos decimonónicos atribuyeron a los indígenas (Briones y del Río, 2007). En este sentido, puede leerse que los *malones*, presentados como sistemáticos ataques realizados por los indígenas a los pueblos y “propiedades de los blancos” (Rizzi, et al., 2012, p. 34), eran considerados como un problema por los gobernantes. A su vez, este accionar de las poblaciones indígenas, es presentado de modo descontextualizado, no se explican las causas de los mismos. Sin mencionarlo, en los relatos se transmite la idea de que los indígenas robaban y atacaban a los blancos sin motivos aparentes. En algunos casos se refiere a la actividad económica de los indígenas sustentada en el robo y la venta de ganado. Dicha presentación descontextualizada, conjuntamente con la ausencia de una argumentación en la cual se exprese que los *malones* respondían a la invasión por parte del Estado nacional sobre el territorio indígena, permite justificar la realización de la *Conquista del desierto*. Los indígenas son presentados como los agresivos que atacaban con virulencia las propiedades de los blancos. Solamente en uno de los libros se explicita que los ataques realizados por los indígenas, en verdad, respondían a un tipo de resistencia debido al avance que sobre sus tierras estaba emprendiendo el Estado argentino. Así, la predominancia en el relato de ataques infundados, por partes de las poblaciones indígenas, a los territorios administrados por el Estado nacional, allana el camino para que las acciones de Adolfo Alsina sean presentadas como un plan de defensa frente a los *malones* y para que las acciones de Roca sean significadas como un plan de defensa más ofensivo que el diseñado por Alsina. En ambos casos, según la trama de la mayoría de los relatos analizados, el objetivo era el mismo: poner fin a esa situación de inseguridad. Situación de inseguridad generada a raíz

de la presencia de poblaciones indígenas, de violento accionar, en el territorio argentino. Esto último puede observarse en muchos manuales, según los cuales, luego de finalizada la *Conquista del desierto*, las tierras en conflicto quedaron pacificadas y el Estado pudo utilizarlas para fines agroindustriales.

En relación con las acciones realizadas desde el Estado nacional se presentan dos perspectivas antagónicas entre el plan llevado adelante por Adolfo Alsina y el llevado adelante por Julio A. Roca. Específicamente, la figura de Adolfo Alsina no se encuentra presente con tanta asiduidad como la de Roca. Cuando se lo menciona, se lo presenta como el Ministro de Guerra del gobierno de Nicolás Avellaneda (1874-1880) y el impulsor de un plan consistente en la construcción una gran zanja, cuyo fin era servir de impedimento al ingreso de los malones al territorio controlado por el Estado. Más allá de la mera mención a dicho plan defensivo, contra los ataques de los indígenas, los libros de texto no ofrecen, cuando lo hacen, más información sobre el plan de Alsina. Muy diferente es el tratamiento que se le otorga a la figura de Julio Argentino Roca, quien aparece mencionado en todos los libros de texto estudiados, para el nivel educativo analizado. Roca es presentado como el sucesor de Alsina, en el Ministerio de Guerra, y como el ideólogo de una campaña que fue muy diferente a la de su antecesor. La campaña emprendida por Roca es definida como agresiva, dura o feroz contra las poblaciones indígenas, a las cuales, a través de la acción militar, pretendió desplazar hacia el otro lado del Río Negro. En este punto, puede observarse que la campaña de Roca es entendida dentro del marco de una política defensiva contra los *malones*, como una continuidad que difiere del plan de Alsina no en el objetivo, sino en la metodología empleada. Además, no se observan referencias al contexto de la época, en el cual ambos planes fueron diseñados, ni a las diferentes opiniones políticas y sociales que podían escucharse por esos años en torno a la realización de dicha campaña militar (Navarro Floria, 1999). Las acciones están simplificadas a meras iniciativas particulares de los actores mencionados. Pozo et al. (1986), al analizar las explicaciones históricas que brindan los sujetos, destacaron a aquellas de tipo teleológico. Las cuales están centradas en las intenciones de los actores de los actores que se describen en el relato. En los relatos de los libros de texto de nivel primario analizados, ocurre algo similar, Roca y Alsina no son presentados como actores de una época. Las acciones que emprendieron

parecen quedar reducidas al producto de sus estados mentales, para dar respuesta a los malones, más que a un accionar producto de las condiciones políticas y sociales

En síntesis, luego de haber realizado un recorrido por los distintos componentes del relato sobre cómo la *Conquista del desierto* se presenta en los libros de texto de primaria, puede suponerse que se encuentran presentes ciertos elementos del relato escolar tradicional, los cuales, además, han sido encontrados en las investigaciones previas ya mencionadas:

1. En primer lugar, la mayoría de los libros de texto presenta a los indígenas como una población que *ocupaba* una parte del actual territorio argentino o, en algunos casos, como una población que se encontraba presente en *nuestro* territorio;
2. esas tierras al estar ocupadas por *ellos* no podían ser controladas por el Estado nacional, ni incorporadas a la producción económico ganadera;
3. además, las poblaciones indígenas realizaban ataques sistemáticos sobre los pueblos y las propiedades de los blancos (*los malones*);
4. durante la presidencia de Nicolás Avellaneda se desarrollaron un conjunto de medidas destinadas a *poner fin* a esos ataque y a *asegurar* esas tierras;
5. las acciones emprendidas por Alsina, un plan defensivo, y por Roca, un efectivo plan de ataque contra los indígenas, fueron las estrategias empleadas. Siendo esta última la más eficaz contra el problema;
6. como resultado las *tierras* “quedaron *pacificadas* y pudieron ser utilizadas para cultivar cereales y criar ganado” (Lieberman et al., 2013, p. 244) y, además, se logró la “**integración completa del territorio nacional**” (Celotto et al., p. 28. Cabe destacar que esta última expresión se encuentra en el manual con letra negrita, con la finalidad de destacarla del resto del relato).

Así, tal como ya se mencionara, mientras que en la mayoría de los títulos y en algunos pasajes de la narrativa se expresa la idea de que la *Conquista del desierto* implicó un avance territorial, al mismo momento se reproduce un relato según el cual las tierras pertenecían a la Argentina y estaban ocupadas por los indígenas. Además, dicha contradicción se hará aún más notoria cuando se presenten los resultados que surgen de la indagación de las características de los mapas que acompañan al relato.

4.3.2 Resultados del análisis de la narrativa de los libros de texto de nivel medio

A diferencia de los libros de texto utilizados en el nivel primario, los del nivel medio dedican una mayor cantidad de espacio al tema de la *Conquista del desierto*. En promedio se destinan, aproximadamente, tres páginas a la descripción del evento. Sin embargo, en algunos libros puede observarse un tratamiento mucho más detallado del tema ocupando entre cinco y seis páginas del manual, mientras que en otros se observan extensiones de entre una y dos páginas.

En relación con los títulos utilizados, para presentar el proceso histórico, puede observarse la presencia del concepto *conquista*, en la mayoría de ellos. Mientras que en otros se observan expresiones como “la unificación territorial” (Pérez et al. 2013, p. 158) o “la integración del territorio: “guerra al indio” y “conquista del desierto”” (Alonso y Vázquez, 2011, p. 50). Así, desde el título se hace referencia a dicho proceso histórico según las representaciones de la época en que ocurrió. El título transmite la idea de que las tierras pertenecían a la Argentina y mediante dicho plan militar se logró consolidar al territorio.

Por otra parte, en relación con el uso de la primera persona de plural, ninguno de los libros de textos analizados utiliza en el relato el pronombre personal nosotros o el posesivo nuestro. Todos los relatos asumen un especial cuidado en resaltar que las justificaciones sobre la realización de la campaña militar y las consideraciones sobre los indígenas pertenecían a los actores de la época, los cuales no son incluidos en un nosotros nacional.

En relación con la nacionalidad de las poblaciones indígenas, en un solo manual se afirma que

la sociedad nacional presentaba a estos indios como invasores chilenos, cuando en realidad, ellos no pertenecían ni a Chile, ni a nuestro país, sino a la nación Mapuche: la división política o geográfica de los Estados no les correspondía ya que tenían otra cultura, aunque eran perseguidos por ambos países (Egger-Brass, 2010, p. 203).

Como puede observarse, a partir del fragmento reproducido, en el libro editado por la editorial Maipue, a diferencia de los otros revisados, se presenta una novedad. En el mencionado libro se incluye una crítica a atribuirles anacrónicamente a los Mapuches una organización que responde a la de los Estados nación modernos. En el resto de los libros de

texto, mayoritariamente, se los presenta como un grupo que habitaba las tierras de la Patagonia, sin explicitar su propia organización social y militar. Así, muchas veces, al no hacerse explícita la organización nacional propia de los Mapuches se los deja entrever o bien como chilenos o bien como argentinos. La atribución de una pertenencia dicotómica a la Argentina o a Chile, les quita a los indígenas la posibilidad de ser pensados como un grupo independiente de ambos estados.

Un rasgo distintivo de los manuales de nivel medio, en comparación con los destinados a la enseñanza del nivel primario, es la presencia del concepto de *frontera interna*. En la mayoría de los mismos, este concepto aparece formando parte del relato y puede leerse, por ejemplo, en uno de ellos que “el 25 de mayo de 1879, el general Roca enarboló la bandera argentina en las orillas del río Negro, simbolizando así la ocupación efectiva de la Patagonia y el fin de la frontera interior” (Colombo y Musa, 2011, p. 204). Como puede observarse, la concepción de *frontera interna* se presenta sin encomillar ni ponerse en cuestión. Así, tal como se desprende de investigaciones previas (Ratto y Lagos, 2011) y de los fragmentos de diarios de sesiones, comentados en el capítulo anterior de esta tesis, el concepto aludido fue una construcción de la época, mediante el cual cierto sector de la sociedad denominaba a la línea que separaba a los territorios controlados por el Estado de los controlados por los indígenas. Sin embargo, en los libros de texto el mismo está presente de modo ahistórico, sin ser puesto en relación con el contexto social y político de la época. Se lo transmite de manera naturalizada, dando por supuesto la existencia real de una frontera interna. Además, muchas veces, dicho concepto se encuentra en relación con el argumento de la imposibilidad de integración territorial y la posible pérdida del territorio de la Patagonia si no se aseguraba la presencia Argentina en ese espacio. Se presenta a la existencia de esta frontera como uno de los principales obstáculos para que el Estado nacional afirme su soberanía sobre la Patagonia. La cual es considerada como un espacio perteneciente a la Argentina pero disputado por Chile. En este sentido, la presencia del concepto de frontera interna, en los relatos de los libros de texto, parece constituir un impedimento para que en los libros de texto se incorporen otras voces y significados de la época en relación con el territorio.

La referencia a las pretensiones chilenas sobre la Patagonia se torna un tema recurrente en el relato de varios manuales y se constituye en una de las causales de la

Conquista del desierto. Al respecto, en algunos libros de texto se afirma que la incipiente organización del Estado nacional hacía inevitable la delimitación territorial con los países vecinos. En el caso de la Patagonia, el único país vecino reconocido es Chile y, si bien es cierto que nunca hubo una constitución de la Patagonia como un Estado nación soberano (Lois, 2014), diversos intelectuales y políticos, a fines del siglos XIX, consideraban que el avance sobre esas tierras tenía que negociarse con los habitantes del territorio (Navarro Floria, 2002). Nuevamente puede observarse como, en el relato presente en los libros de texto, se transmite en relación con la Patagonia que el problema de límites era un tema a resolver con Chile y no con los indígenas.

Por otra parte, al igual que en los manuales de primaria, en muchos libros de texto para la enseñanza de nivel medio, los *malones* son presentados como otra de las causas que motivaron la realización de la *Conquista del desierto*. Estos ataques realizados por los indígenas a la población blanca, en los cuales asaltaban las propiedades y robaban ganado, son presentados de modo descontextualizado. En este sentido, parece haber una continuidad en el argumento presente en los libros de texto, independientemente del nivel educativo. En ambos niveles educativos, se transmite la idea de que los indígenas eran una población agresiva e implicaban un estorbo y una amenaza para quienes vivían dentro del espacio controlado por el estado nacional. Al respecto, al igual que ocurre con los libros de primaria, la *Conquista del desierto* se presenta en este nivel educativo como un proceso legitimado en función de que fue un proceso militar iniciado por el Estado con el objetivo de poner fin a las agresiones sufridas por parte de los indígenas. Al respecto, el libro de editorial Santillana sostiene que “la principal actividad económica de estos grupos indígenas era la **venta de ganado**, principalmente vacuno, en las haciendas del sur de Chile. Al principio era ganado cimarrón (salvaje) pero posteriormente, cuando este empezó a escasear, empezaron a robarlo de las estancias” (Carroza et al. 2011., p. 215). Además, en el mismo libro se refuerza la idea de la agresividad indígena como determinante para la relación conflictiva entre los blancos y los indios. En él puede leerse que, fue en 1870 cuando, “se produjo un asalto arrasador contra Bahía Blanca, durante el cual los indígenas quemaron viviendas, robaron ganado, mataron hombres y tomaron cautivas a muchas mujeres y niños” (Carroza et al., 2011, p. 215). Más llamativa es aún la contradicción en la que incurre el libro, Nagy (2013) quien analizara el mismo libro de texto, lo denomina

como un *error metodológico*. Los autores del manual, en la narrativa de la *Conquista del desierto* hacen referencia al cuadro *La vuelta del malón* de Ángel Della Valle, realizado en 1892. Dicho cuadro se encuentra reproducido como imagen que acompaña al relato mencionado. Lo que los autores del libro de texto olvidaron mencionar es que ese cuadro fue confeccionado veintidós años después de los acontecimientos descritos en la narrativa presente el libro. Es decir, en el manual se intenta reforzar la veracidad del relato con una imagen pero, la misma fue producida posteriormente y por los mismos sectores que realizaron la campaña militar. En este sentido, tal como lo han mostrado investigaciones previas, el uso que se hace de las imágenes parece responder más a un objetivo ilustrativo de legitimar el relato que a habilitar el trabajo con ellas como fuentes históricas (Gámez y Sáez, 2017).

En otros libros de texto pueden observarse ciertas perspectivas renovadores que hacen alusión a diversas causas para explicar las acciones que realizara el Estado nacional argentino contra los indígenas, tales como: el contexto social de la época, el avance del Estado nacional sobre el territorio indígena, como uno de los motivos que alteró la vida pacífica de la frontera, o las teorías biologicistas, a partir de suponer la inferioridad de otras culturas en relación con las población blanca. Sin embargo, esta visión crítica respecto de las políticas hacia los indígenas y la construcción del Estado conviven, en el mismo libro, con los relatos más tradicionales. Así, por ejemplo, en el libro de Kapelusz puede leerse la referencia a las teorías de la época, como argumento utilizado por cierto sector de la población y la clase dirigente, para descalificar a las poblaciones del interior y desde allí promover la necesidad de realizar la campaña militar contra los indígenas. Estas concepciones se presentan conjuntamente con afirmaciones sobre la ocupación de tierras. En las cuales se afirma que la ocupación de esas tierras “por parte de los indígenas y sus ataques a las propiedades de los blancos impedían la unificación del territorio bajo una misma autoridad central” (Pérez et al., 2013, p. 159).

Por su parte, el libro de Maipue propone pensar a la *Conquista del desierto* como uno de los objetivos propios del proceso de constitución del Estado nacional y no como respuesta de los gobernantes ante los violentos ataques de los indígenas. Asimismo, en este último libro, se presentan voces críticas al accionar del gobierno nacional de esos años. Por ejemplo, se reproduce un fragmento del libro *Fronteras y Territorios Federales de las*

Pampas del Sud del Coronel Álvaro Barros (1872). En la misma línea, el libro de editorial Aique destina un apartado a explicitar los intercambios comerciales que se sucedían en la vida en la frontera, durante la primera mitad del siglo XIX. Además, se destaca como el Estado nacional aprovechó, en varias oportunidades, la experiencia de militarización que llevaban adelante las comunidades indígenas para alcanzar sus objetivos. En dicho libro de texto, también, se afirma que una de las causas que tornó dificultosa la vida de la frontera y acabó con la convivencia pacífica fue el control de las tierras pampeanas que emprendió el Estado nacional en la segunda mitad del siglo XIX (Alonso y Vázquez, 2011). A partir de lo propuesto en los manuales comentados, puede observarse que en la actualidad comienzan a estar presentes ciertas consideraciones contrarias a las versiones tradicionales, específicamente, en relación con las causas de la campaña militar emprendida a fines del siglo XIX sobre las poblaciones indígenas.

En relación con los actores, en todos los libros analizados se observa una mención explícita a las figuras de Julio Argentino Roca y Adolfo Alsina. Las acciones atribuidas a estos son las mismas que ya se describieran en el análisis realizado en el apartado anterior. Si bien los relatos son un poco más extensos que los reproducidos en los libros del nivel primario, las acciones que se describen en relación con ambos y la estructura narrativa es similar. En los libros de texto de nivel medio se sigue transmitiendo las representaciones impuestas por los grupos hegemónicos sobre los acontecimientos, las cuales fueron discutidas por la historiografía en diversos trabajos (Navarro Floria, 2005; Pérez Guilhou, 1999). En estos relatos, al igual que en los de primaria, se explicita que las políticas emprendidas por Julio A. Roca contra las poblaciones indígenas se separan de la de su antecesor en el Ministerio de Guerra. Por un lado, el plan de Alsina, más político, con una estrategia defensiva e indigenista que fracasó porque no pudo contener a los *malones* y por el otro, el plan de Roca, militar, con una estrategia ofensiva de exterminio a los indígenas que culminó en el éxito de haber permitido la integración del territorio nacional y la pacificación de las tierras.

Además de las figura de Roca y Alsina, los otros personajes que se describen en los libros de texto de nivel medio, al igual que lo hacen los de primaria, son los indígenas. Cuando en los relatos se hace referencia a esta población, se los presenta, principalmente, bajo el uso de sustantivos genéricos. Sin embargo, en este nivel educativo se observa que la

mayoría de los libros de texto refieren explícitamente a la figura de Cafulcurá, quien es adjetivado como el *Cacique de los indígenas* o *Cacique de las Pampas*. Además, en relación con su figura los relatos acentúan que él, en su rol de jefe de los indígenas, era quien organizaba los *malones*. Solamente en el libro de la editorial Maipue se lo presenta como un Cacique araucano, lo cual permite diferenciar distintos pueblos indígenas, y se destaca el liderazgo de casi cincuenta años que tuviera sobre su Confederación, lo que daría lugar a inferir una organización política de las tribus indígenas. Varios libros de texto mencionan que tras la muerte de Cafulcurá su hijo Namuncurá fue quien lo sucedió en el cacicazgo.

Las referencias en torno a la figura de Namuncurá son contradictorias. Por un lado, en algunos libros de texto se lo presenta como alguien sin autoridad para el resto de los jefes indígenas. Por otro lado, en otros libros de texto, el hijo de Cafulcurá es definido como quien fuera capaz de organizar el malón más importante de la historia, contra la población blanca, con el fin de impedir el avance de la frontera y la consecuente pérdida de territorio indígena.

A pesar de las referencias comentadas, las comunidades indígenas continúan teniendo un rol secundario en la narrativa sobre la *Conquista del desierto*. Los discursos políticos de la época, presentes en los diarios de sesiones de las Cámaras de Diputados y Senadores, comentados en el capítulo anterior, muestran que los gobernantes de la época diferían en sus interpretaciones sobre la realización de la campaña militar contra las poblaciones indígenas. Además, muchas veces el estado nacional celebró pactos de amistad con las mismas, los cuales ha roto sistemáticamente (Bayer, 2010). Sin embargo, la perspectiva de los acontecimientos que se transmite en los libros de texto está centrada en la óptica del Estado nación. Tanto las causas explicitadas, como motivos para la realización de la campaña militar, como las acciones mencionadas están en relación con el objetivo de alcanzar el fin de consolidar el poder territorial sobre la Patagonia. Por ejemplo, no se menciona cuáles fueron los intereses que motivaron a distintos grupos originarios a establecer alianzas con el gobierno nacional o cuáles han sido los motivos de sus resistencias. Las acciones de los pueblos indígenas continúan siendo presentadas mayoritariamente como un obstáculo para el proceso de consolidación estatal. En síntesis, no se da lugar a la voz de los indígenas en relación con el proceso militar.

Además, como ya se dijera, la única referencia a los indígenas que se encuentra en los libros de texto es la descripción de los *malones*, las menciones a las figuras de Cafulcurá y, en menor medida, a la de Namuncurá. Se omite información relacionada con la organización social, militar y económica de los habitantes de la Patagonia. Tampoco se incluyen las voces y reclamos de los indígenas en el presente, por las acciones emprendidas por el Estado nacional a fines del siglo XIX.

Por último, si bien pueden observarse algunas tensiones entre las narrativas presentadas por los diferentes manuales, en casi todos ellos, a excepción del libro de la editorial Maipue, el territorio es un elemento aglutinador incuestionable de presencia y muestra las acciones del Estado nacional. No se pone en duda o bajo análisis crítico la pertenencia de las tierras de la Patagonia al Estado nacional argentino. Se da por supuesto que las mismas les pertenecían a la Argentina. Este supuesto opera sobre la base de una representación esencialista del territorio nacional y encuentra en el concepto de *frontera interna* un aliado principal. En síntesis, puede suponerse la presencia de la siguiente premisa en el relato “si existió tal frontera interna fue porque las tierras eran argentinas”. Al no estar los límites externos en discusión, lo que queda es una confrontación entre dos grupos argentinos. Esto se logra a partir de una simple razón, la frontera con los indígenas no es considerada como un límite del Estado nacional argentino. Este supuesto, a su vez, se reafirma ante la presencia de los mapas históricos que se utilizan para acompañar el relato.

4.3.3 Análisis de los mapas que acompañan a los relatos sobre la *Conquista del desierto*

Antes de comenzar la exposición de los resultados correspondientes a este apartado, es pertinente aclarar que se decidió presentar el análisis de los mapas presentes en los libros de texto de nivel primario y nivel medio de modo indiferenciado. Tal decisión se sustenta en el hecho de que, la mayoría de las imágenes reproducidas en los diferentes libros de texto son idénticas, independientemente del nivel al que estén destinados. En otras palabras, sin importar si el libro de texto está destinado al nivel primario o al nivel medio, es posible encontrar la misma representación cartográfica.

Se contabilizaron un total de 33 imágenes (M=2.75, DE=2.09) reproducidas en los apartados relacionadas con la *Conquista del desierto*, en el conjunto de los libros

analizados. De este total el 75.8% son imágenes que no son mapas (n=25), son fotografías y cuadros, entre otros tipos de imágenes. Solamente, el 24.2% son mapas (n=8). Si se analiza la diferencia de las medias obtenidas entre la cantidad de mapas que se presentan cuando se aborda el tema de la *Conquista del desierto* en relación con la totalidad de imágenes, puede observarse una diferencia estadísticamente significativa en los libros de texto destinados a la educación media, $Z= 2.21$, $p < .05$. Es decir, la diferencia de media observada entre las imágenes que no son mapas y las imágenes cartográficas es estadísticamente significativa, en los libros de texto de nivel medio.

Tabla 3. Diferencia de medias entre mapas e imágenes en manuales de educación media.

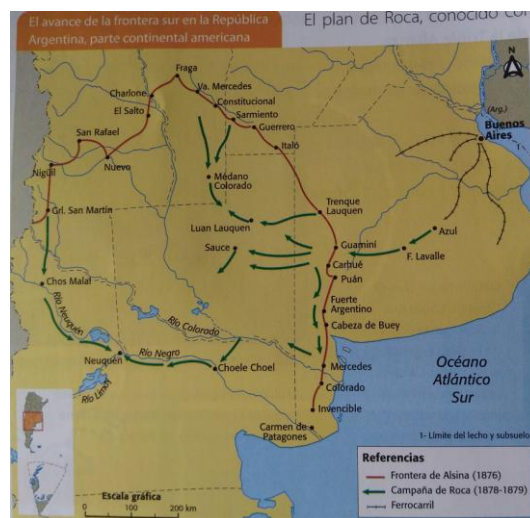
	Cantidad	
	M	DE
Imágenes que no son mapas	3.17	2.31
Mapas	.33	.51

A su vez, en los manuales de nivel primario no sólo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas sino que, la ecuación se invierte. A diferencia de lo que sucede con los libros de texto de nivel medio, en los libros de nivel primario, del total de imágenes (n=8) la mayoría son mapas (n=6).

En la mayoría de los libros de texto destinados a la educación primaria, se observa la presencia de imágenes cartográficas dentro del apartado destinado a presentar el proceso histórico indagado. Excepto en el manual *Ciencias sociales y naturales 5*, que se reproducen dos mapas, en el resto de los libros de texto analizados, si hay mapas, es sólo uno. Se trata de imágenes que buscan reproducir de forma parcial (4 mapas) o total (2 mapas) el espacio en el que ocurrió la *Conquista del desierto*. Las representaciones cartográficas consideradas como parciales se circunscriben a una reproducción de la región central del actual territorio de la Argentina (figuras 13, 14 y 15). La predominancia de este tipo de representaciones territoriales, en detrimento de otras, puede deberse a que, como se ha dicho anteriormente, en los libros de texto cuando se habla de la *Conquista del desierto* se lo asocia con la campaña realizada Julio A. Roca hacia las tierras de la Patagonia. Por lo tanto, lo que se busca con los mapas reproducidos es brindar un material visual que ilustre

el espacio donde ocurrieron los acontecimientos descritos en la narrativa. Además, como también ya se ha mencionado, en todos los libros de texto se encuentran referencias explícitas al proceso de conquista de las tierras del Sur mientras que, la conquista de las tierras del Chaco no es un tema presente en la mayoría de los libros de texto. Quizás éste sea el motivo por el cual los editores de los manuales deciden incluir una reproducción cartográfica de la región central del actual territorio argentino, excluyendo a las regiones del norte del país.

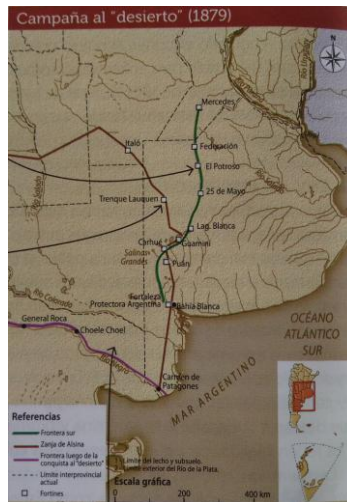
Figura 13. Mapa que representa el “Avance de la Frontera Sur en la República Argentina”²⁵



Reproducido en Ciencias Sociales 6. Bonaerense. Ed. Santillana

²⁵ Los títulos de las figuras 16, 17 y 18 reproducen los originales.

Figura 14. Mapa que representa el proceso de la “Campana al “desierto” (1879)”



Reproducido en Biciencias 6. Ed. SM

Figura 15. Mapa que representa la “Ocupación de tierras de pueblos originarios”



Ciencias Sociales y Naturales 5. Bonaerense. Ed. Santillana

Asimismo, Pacciani y Poggi (2014) mostraron que este tipo de imágenes cartográficas relacionadas con el “avance de la frontera” están presentes en los libros de texto desde la década de 1920. A partir de los resultados obtenidos en esta tesis, puede observarse que casi un siglo más tarde el mismo tipo de mapa continúa presente, cuando se habla en los manuales escolares de la *Conquista del desierto*. Tal como mostrara López Facal (2000), la utilización y presencia de anacronismos es una constante en los mapas históricos que se reproducen en los libros de texto. Es decir, a pesar de las sucesivas reformas curriculares ocurridas sobre los lineamientos para la enseñanza de la historia

nacional, específicamente para el caso de la *Conquista del desierto*, y de la presencia de algunas voces críticas a la historia decimonónica, las imágenes cartográficas continúan siendo en su estructura las mismas. Si bien puede suponerse que no todos los mapas históricos reproducidos en los libros de texto fueron diseñados para cumplir el objetivo de transmitir una visión anacrónica y esencialista del territorio nacional, ellos transmiten ciertos significados socialmente construidos que se corresponden con visiones hegemónicas sobre el territorio de la Patagonia y refuerzan la idea de que ese territorio siempre perteneció a la Argentina

Como puede observarse, las representaciones cartográficas empleadas para ilustrar las dinámicas territoriales ocurridas como producto de la *Conquista del desierto* lo hacen sobre la base de un mapa político actual de la República Argentina. A su vez, se reproducen los límites internacionales actuales. Este tipo de representaciones parece reforzar la suposición de que el conflicto se desarrolló al interior de la Argentina. La cual es presentada en los mapas como una unidad territorial ya consolidada. Este tipo de representaciones sirve de soporte a los significados que se transmiten en el relato, en los cuales, como ya se mencionara, se explicita la idea de que los indígenas habitaban nuestro territorio u ocupaban la Patagonia y la llanura pampeana. Como ejemplo, puede analizarse el mapa de la figura 13 conjuntamente con el título que el manual de *Ciencias Sociales 6* lo presenta: “Avance de la frontera sur en la República Argentina” (Rizzi, et al. 2012, p. 34). El uso de la preposición *en* denota el lugar en el cual se realizó la acción a la que refiere. En este sentido el avance de la frontera sur parece haber ocurrido al interior de la República Argentina; lo cual, si bien, fuera planteado por un sector de la sociedad hay discusiones acerca de que ello haya sido efectivamente así, tal como lo mostraran las investigaciones historiográficas (Navarro Floria, 1999). El avance fue de la República Argentina sobre las tierras de los indígenas y no al interior de la Argentina. En los mapas se grafican las líneas de frontera pero, la imagen está en sintonía con la noción de frontera interna, en tanto espacio de separación interétnico entre indios y blancos (Benedetti y Salizzi, 2014). Así, parecen contribuir a la reproducción acrítica de conceptos y sentidos hegemónicos, sin promover la indagación de los mismos. Este tipo de imágenes parecen seguir operando al servicio de las narrativas históricas oficiales.

Por otra parte, si se recupera la definición de mapa dada por Harley y Woodward (1987), los mapas son una representación gráfica cuyo fin es, entre otros, facilitar el conocimiento espacial de las cosas. Sin embargo, tal como puede observarse en el mapa de la figura 15, este objetivo parece no cumplirse. En el título de la mencionada imagen cartográfica puede observarse que el propósito por el cual se decidió incorporar dicho mapa fue representar la ocupación de las tierras de los pueblos originarios. A través de él se transmite una representación esencialista y ahistórica del territorio nacional. Se observan graficadas líneas de diferentes colores, para representar los sucesivos avances de la frontera en distintos años. Todas las líneas son reproducidas sobre la base de una representación parcial del mapa político actual de la Argentina, en el cual se incluyen las actuales divisiones interprovinciales. En las referencias del mapa, que se encuentran en la parte inferior derecha, se observa que las líneas pretenden representar diferentes fronteras desde el año 1810 hasta el año 1876. Sin embargo, no se explicita que esos números se correspondan efectivamente con años, ni se explicita qué se pretende mostrar en relación con esos años. Todo queda sujeto a un trabajo de elaboración de inferencias, el cual debería ser realizado por los estudiantes de 5° año del nivel primario. En otras palabras, es necesario que el estudiante realice un trabajo de elaboración inferencial a través del cual conecte el título del mapa con las referencias del mismo, con el fin de realizar la pretendida lectura de la imagen. Además, dicha imagen al estar graficada sobre la base de un mapa actual no permite suponer que los límites externos del territorio nacional se han ido configurando de modo dinámico. Por el contrario, dicha imagen se torna solidaria del relato histórico reproducido en el manual, según el cual dentro del territorio de la Argentina se ha ido desplazando a las poblaciones indígenas que lo habitaban.

Otra característica que se encuentra presente es el predominio de las representaciones cartográficas monocromáticas. Este tipo de mapas transmite una representación homogénea del territorio representado. En este sentido, tales mapas no parecen ser los adecuados para ilustrar los cambios territoriales ocurridos como producto de la *Conquista del desierto*. Si se pretende representar los cambios ocurridos en el territorio nacional durante el siglo XIX, es necesario destacar que la Argentina no podría ser considerada como una unidad territorial homogénea. En primer lugar, porque no era una unidad territorial claramente delimitada en relación con los otros Estados nacionales y, en

segundo lugar, porque las tierras de la Patagonia no formaban parte del territorio controlado por el Estado.

Otro tipo de reproducciones territoriales que aparecen, en menor medida, en los libros de texto de primaria, son las reproducciones totales del territorio nacional, en las cuales se ilustran los territorios del norte y del sur que se encontraban por esos años bajo dominio indígena (Figura 16). Como puede observarse este tipo de mapas también se reproducen sobre un mapa base con las divisiones políticas actuales de la República Argentina, en el cual los límites externos están claramente delimitados y los territorios representados parecen haber pertenecido desde siempre a la Argentina.

Es importante destacar que el mapa reproducido en la Figura 16 no está coloreado en una escala monocromática. Por el contrario, al graficarlo de esta manera puede suponerse que los autores buscaron mostrar cierta dinámica territorial. Sin embargo, la reproducción del concepto de frontera interna como epígrafe de la imagen, nuevamente opera en favor de una concepción esencialista y atemporal del territorio nacional. A su vez, la imagen está siendo utilizada para acompañar un relato en el cual se transmiten estas representaciones sobre el territorio nacional. En dicho relato puede observarse que fue el entonces Presidente Nicolás Avellaneda quien, ante los reiterados ataques de los indígenas, “decidió tomar medidas destinadas a ocupar y asegurar esas tierras [las que estaban bajo dominio indígena] que seguían dominadas por los indígenas para lograr, así, la **integración completa del territorio argentino**” (Celotto et al., 2013, p. 28. Destacado en el original).

Figura 16. “Corrimiento de fronteras internas durante la segunda mitad del siglo XIX



Ciencias Sociales 6 Bonaerense. Ed. Santillana.

En relación con las imágenes cartográficas que se reproducen en los libros de texto de secundaria, como anteriormente se mencionara, se encontraron solamente dos mapas en la totalidad de los apartados destinados al proceso de la *Conquista del desierto*. Uno de ellos es idéntico a la figura 13. El otro es un mapa en el cual, si bien no se reproduce la división política actual de la Argentina y la narrativa que lo acompaña es mucho más crítica que la observada en el resto de los libros de texto, puede observarse que el territorio perteneciente al Estado nacional y el perteneciente a los indígenas se coloreó con la misma tonalidad (Egger-Brass, 2010).

Como puede observarse, a partir del análisis de estas imágenes, los mapas reproducidos en los libros de texto no se corresponden con la realidad política y territorial de la Argentina a fines del siglo XIX. Por el contrario, son imágenes cartográficas confeccionadas sobre la base del territorio actual. En ellas se plasman los límites internacionales e interprovinciales actuales y se superponen representaciones que pretenden

graficar las realidades del período histórico considerado. La única excepción es el mapa del manual de la editorial Maipue (Egger-Brass, 2010). De este modo puede afirmarse que en los libros de texto persiste un interés por asociar la imagen territorial de la Argentina actual con el proceso de la *Conquista del desierto*. Es de considerable importancia destacar, no sólo que la imagen asocia una entidad territorial del siglo XX a periodos históricos donde esa unidad territorial no existía sino también, el poder de dicha imagen, la cual está presente repetida veces en diversos manuales. En este sentido, el libro de texto continúa reproduciendo el mapa-logotipo (Anderson, 1983) de la Argentina, como base para la producción de las imágenes cartográficas que representan procesos históricos nacionales.

Por otra parte, si se retoma lo planteado por Pilar Maestro (1997) puede observarse que, si bien en los últimos años se evidencia una considerable modificación de los relatos sobre la *Conquista del desierto*, tal como sostiene la autora, estos cambios parecen operar en lo más externo, lo superficial, los datos que se transmiten. En los libros de texto no se observa una transformación radical en función de los modelos teóricos desde los que se investiga. Tampoco, tal como ocurre con el concepto de frontera interna, se observa una indagación crítica de ciertos conceptos nucleares de las narrativas territoriales. Quizás, esto se deba a que en la historia escolar se transmiten relatos históricos producidos para un público sin formación historiográfica específica (Rosa, 1993). En este sentido, los contenidos sobre la *Conquista del desierto* se presentan en los libros de texto como un resumen de algunas investigaciones históricas y como datos cerrados y no como una forma de conocimiento que permite desarrollar modos de comprender y explicar esos conocimientos.

Por último, si se retoma la clasificación propuesta por Valls (2007), a partir del tratamiento que se da a los mapas en los libros de texto analizados, puede afirmarse que algunos de ellos son tratados como imágenes documentos, porque están acompañados de una nota explicativa cuyo fin es brindar conocimiento histórico. Según la propuesta de este autor, pueden ser entendidas como imágenes-documentos porque la función que cumplen en relación con el contenido del libro no es la de decorar la publicación, más bien, mediante ellas se pretende apoyar o complementar la información teórica en favor de la adquisición de los contenidos que se transmiten. Sin embargo, otros son imágenes ilustraciones, se reproducen sin ninguna referencia al texto y su función es la de acompañarlo. En el caso

específico de los mapas históricos parece ser que se los presenta para mostrar dónde ocurrieron los hechos descritos en el relato. Sobre esta hipótesis se volverá en el apartado siguiente. En él se mostrará que en la mayoría de los libros de texto no se presentan actividades o preguntas que les permitan a los estudiantes reflexionar sobre el contenido de la imagen que se reproduce.

4.3.4 Análisis de las actividades relacionadas con los mapas

Un último punto a considerar, en el análisis de los libros destinados a la enseñanza de nivel primario y secundario, es la presencia de las actividades propuestas relacionadas con los mapas reproducidos. En este sentido se indagó si las actividades que se presentan en los libros de texto se relacionan con los mapas graficados y en qué medida lo hacen. Es decir, si las actividades implican una reflexión crítica sobre los mismos o solamente son actividades cuyo objetivo es que el estudiante vea al mapa como un objeto que debe ser mirado, para repetir de modo memorístico lo que en él se muestra.

Al respecto, solamente tres libros de texto de nivel primario presentan actividades en las cuales se les pide a los estudiantes algún tipo de trabajo relacionado con los mapas reproducidos. Dos de esas actividades implican que los estudiantes observen al mapa y respondan “¿por qué provincia actual pasaba la frontera luego de la campaña de Roca?” (Tato, 2009, p. 103) y “¿a qué actuales provincias corresponde el territorio que se incorporó al Estado nacional?” (Rizzi et al., 2012, p. 34). Como puede observarse, estas actividades colocan al mapa en un lugar de elemento transparente que revela información y que no necesita ser interrogado, ni analizado. Por el contrario, se lo entiende como un elemento objetivo del cual se puede extraer información con sólo mirarlo. El mapa le permite al lector extraer de él los conocimientos necesarios para dar respuesta a los interrogantes que en el manual se plantean. Los contenidos a aprender ya están contenidos en el mapa, sólo basta que el sujeto los reconozca y memorice. En este sentido, si se recupera la distinción realizada por los teóricos del pensamiento histórico entre conceptos de primer orden y de segundo orden (Domínguez, 2015), puede decirse que estas actividades implican un trabajo con el mapa histórico en torno a la adquisición de conocimientos de primer orden. Por ejemplo, en qué fecha ocurrió la campaña comandada por Roca o por dónde pasó la línea de frontera luego de finalizada la misma. Ninguna de las actividades promueve el desarrollo

de estrategias de segundo orden para acercarse a los contenidos reproducidos en los mapas históricos.

Una vez más, puede observarse que son los usos del mapa los que condicionan el significado que estos adquieren. Es decir, si en la escuela no se enseña a cuestionarlo y sólo se enseña a mirarlo y extraer información de él, es probable que el estudiante lo conciba como un objeto que transmite información objetiva sobre el mundo. Isabelino Siede (2010) mostró que entre los aprendizajes que perduran en la enseñanza de las ciencias sociales, el uso del mapa como un elemento utilizado solamente para memorizar información está presente en las aulas. Las representaciones del mapa como espejo de la realidad (Lois, 2014) y como instrumento que revela conocimientos, con sólo ser mirado, parecen no sólo continuar vigentes en las aulas, también, son las que predominan, por lo menos en las actividades que se presentan en los libros de texto cuando se aborda el tema de la *Conquista del desierto*. En relación con lo mencionado, Jacob (2006) analizó ciertas intervenciones educativas cuyo objetivo final es que el estudiante vea al mapa. Para el autor la exposición pasiva ante las imágenes, es decir, mirarlas sin analizarlas tiene efectos en el aprendizaje. Sin una instrucción clara respecto del contenido de las imágenes y sin motorizar la realización de preguntas al mapa, el observador tiene pocas herramientas para desarrollar cualquier tipo análisis crítico.

En este sentido, es necesario subrayar la actividad propuesta en el manual de Celotto et al. (2013). En él se presenta, en un recuadro destacado, una actividad para que los estudiantes trabajen con mapas históricos. Entre las indicaciones dadas a los estudiantes se les propone: 1) que lean los títulos o epígrafes que acompañan a los mapas para que puedan comprender cuál es el tema que se busca representar en el mismo; 2) que puedan interpretar los símbolos representados en el cuadro de referencias; 3) que observen las zonas representadas y puedan ubicar su situación en el tiempo y, por último, 4) que en el caso de trabajar con más de un mapa comparen los cambios que se observan y comprendan las causas que los ocasionaron. Como puede observarse, este tipo de directrices que se les ofrece a los estudiantes para que trabajen con mapas históricos, implica una diferencia en relación con las actividades descriptas anteriormente. En ellas se proponía que los estudiantes observen el mapa y respondan preguntas en función de lo que observaban, mientras que en esta última se le propone al estudiante que lo analice más allá del contenido

específico de la imagen. Sin embargo, pese a las sugerencias vertidas puede decirse que no se propone un verdadero análisis deconstructivo del mapa. Específicamente, esto queda corroborado en las preguntas que inmediatamente se presentan en la actividad y que están relacionadas con el mapa que acompaña al texto sobre la *Conquista del desierto* (Figura 19). En ellas, se le pide a los estudiantes que respondan “qué territorios estaban ocupados por los indígenas hacia mediados del siglo XIX” (Celotto et al., 2012, p. 29) y cuáles continuaron bajo ese dominio luego de la campaña de Roca. Son preguntas muy puntuales destinadas a que el lector decodifique la información contenida en el mapa.

Por su parte, en los manuales de enseñanza media no se observan actividades destinadas al trabajo con los mapas. Este tipo de presencia de los mapas como meros acompañantes del relato parecen estar en sintonía con la concepción tradicional del uso de las imágenes cartográficas en el aula (Davis, 1968), según la cual estas son instrumentos que refuerzan la información que ofrece el libro de texto. Ver en el mapa representados algunos elementos mencionados en la narrativa es necesario para recordar esa información. En este sentido, el mapa ofrece una especie de síntesis de la información más relevante sobre el tema, como por ejemplo: cuál era el recorrido que tenía la Zanja de Alsina o cuáles son las provincias que se encontraban ocupadas por los indígenas antes de que se inicie la *Conquista del desierto*. Así, los mapas son imágenes que están presentes en libro de texto sólo para ser miradas, y cuyo significado se adquiere en función del relato que se enuncia pero sin que ambos estén relacionados explícitamente. En este sentido, el mapa es un elemento que sintetiza algunos aspectos del contenido del relato.

Si se recupera la propuesta de Pilar Maestro (1997), puede constatarse que hoy en día, las actividades presentes en los libros de texto, para el tópico indagado, continúan promoviendo, en su gran mayoría, que los estudiantes reproduzcan de la manera más exacta posible la información transmitida en el libro. En este sentido, se trata a la información presente en el relato y en los mapas como conocimiento ya conocido en su totalidad, sin posibilidades de ser revisado.

En el capítulo anterior de esta tesis se propuso que los mapas son construcciones sociales que direccionan la mirada y preceden al territorio. Las actividades comentadas van en esa dirección, se le suponen al mapa una transparencia en la representación o se presentan instrucciones que imponen modos correctos y válidos de verlo. Pero, si los mapas

direccionan la mirada, las instrucciones educativas para el trabajo con ellos deberían ir en pos del objetivo de deconstruir esa mirada, caso contrario se priva a los estudiantes del desarrollo de herramientas que favorezcan un análisis crítico. Tal como sostienen Hollman y Lois (2015), un observador que no pueda indagar críticamente los mapas “queda librado a su suerte frente a una imagen” (p, 54), al no contar con estrategias de abordaje para las mismas. Es necesario promover en los estudiantes una indagación crítica acerca de los contextos de producción de las imágenes, tal como hace el historiador con las fuentes que analiza.

Además de ser escasos los mapas históricos que aparecen en los libros de texto, en comparación con la totalidad de las imágenes que se reproducen, no se promueven actividades que favorezcan la posibilidad de que los estudiantes analicen los modos de enfrentarse a ellos. En cambio, si se asume que los mapas son construcciones sociales se los podrá pensar como constructores de realidades y no cómo espejos de esta. Tal como ya se afirmara, las imágenes cartográficas no son copia de lo real, son creaciones que lo construyen. Esto último está bien explicitado en el diseño curricular vigente. Sin embargo, en las actividades que se observan en los libros de texto las imágenes cartográficas que acompañan a los relatos sobre la *Conquista del desierto* son transmitidas como verdaderas y no hay lugar a dudar de ellas.

4.4 La relación entre los libros de texto y el diseño curricular

En relación con el relato sobre la *Conquista del desierto*, presente en los libros de texto, puede afirmarse que en éstos, a pesar de las propuestas explicitadas en el diseño curricular, persiste un núcleo de representaciones propio de la narrativa clásica.

Como puede observarse, al igual que los resultados obtenidos en la investigación de Pacciani y Poggi (2014) y a pesar que desde el diseño curricular vigente se promueve considerar a los indígenas como parte de la historia nacional, en los libros de lectura se continúa reproduciendo un relato en el cual la presencia de los indígenas es considerada un obstáculo al proceso de consolidación estatal, tanto a nivel territorial como económico.

En este sentido, se asiste a la permanencia de ciertos elementos en el relato que no cuestionan los medios implementados desde las élites gobernantes durante el proceso de construcción nacional. Además, estos procesos pueden resultar difíciles de cuestionar desde

las instituciones del Estado, como la escuela, ya que tienen impacto en el presente, como las políticas de reparación histórica a favor de los indígenas.

En relación con el derecho de la Argentina sobre las tierras de la Patagonia, los libros de texto analizados apenas se diferencian de lo que mostraron investigaciones previas. Por ejemplo, en ellos se siguen reproduciendo relatos justificatorios de las acciones de Roca, en favor de lograr la unificación territorial. También, puede observarse que la mayoría de los relatos describen como agresivo el accionar de los indígenas y justifican las campañas militares, con el argumento de la pacificación de los territorios. Otro punto en común, puede observarse en la reproducción de la trama decimonónica según la cual la *Conquista del desierto* fue la causa para el desarrollo agroindustrial argentino. Visión muy contraria a lo que desde cierta historiografía crítica se defiende, al afirmar que dicha campaña militar sólo pudo ser posible a partir de que la Argentina ya tenía un sistema agroindustrial consolidado que sostuvo a dicha intervención militar (Navarro Floria, 2005).

En relación con las imágenes cartográficas, el diseño curricular promueve el trabajo con mapas históricos para que los estudiantes no reproduzcan concepciones naturalizadas sobre el territorio nacional. Sin embargo, como se observara, todas las imágenes cartográficas reproducidas en los libros de texto son representaciones que se realizan sobre la base del mapa actual de la Argentina. Parece ser que mientras la Ley de Carta esté vigente, y regule el contenido cartográfico sobre lo que se puede reproducir en los libros de texto, será difícil evitar transmitir representaciones esencialistas y naturalizadas del territorio nacional.

Las representaciones cartográficas necesitan ser indagadas críticamente a través de las actividades que se proponen en los libros de texto. Sin embargo, todavía se presentan actividades cuya única finalidad es que el estudiante adquiera de modo memorístico lo que en la imagen se reproduce. Con este panorama, la continuidad de las narrativas que naturalizan el territorio está garantizada y los libros de texto parecen ser su principal aliado. No se trata de que el estudiante observe únicamente distintas configuraciones del territorio. Aprender a leer mapas históricos implica el desarrollo de estrategias de pensamiento histórico de segundo orden. Para ello se deberían incluirse actividades que enfrenten a los estudiantes a representaciones contradictorias que les pongan en evidencia el carácter construido de la silueta del territorio en función de los intereses de la época.

Por último, se necesita una mayor integración entre el relato y la imagen cartográfica. Los mapas están en el libro muchas veces desconectados del relato. Es decir, no se hace mención explícita en el relato a la imagen cartográfica que se reproduce en la misma hoja. Estos sólo lo acompañan y garantizan su veracidad. El relato y la imagen no deben entramarse en este sentido, por el contrario es necesario presentarles desafíos a los estudiantes. Por ejemplo, se podría presentar un mapa realizado por los indígenas, conjuntamente con una narrativa producida desde la perspectiva del Estado nación, para que los estudiantes tengan que reflexionar sobre los elementos contradictorios que se observan.

Es interesante la propuesta vertida en el diseño curricular de promover en los estudiantes la confección de sus propios mapas históricos, para comprender las dinámicas territoriales. Pero las mismas no podrían centrarse en la copia o el calcado de las imágenes cartográficas reproducidas en los libros, ya que estas acciones apuntan a reforzar representaciones hegemónicas y a promover en los estudiantes la idea de que los mapas históricos, presentes en los libros de texto, son verdaderos reflejos del territorio del pasado. Quizás un buen ejercicio podría ser proveerles a los estudiantes *softwares* cartográficos gratuitos y, en articulación con lo aprendido en geografía, poder confeccionar ellos sus propios mapas, en función de los datos que recolecten a partir de distintas fuentes. Tampoco puede pensarse que la solución sea reflejar, en otro tipo de imagen cartográfica, como se considera que era la situación territorial previa a la realización de la *Conquista del desierto* y la implementación de los relatos hegemónicos. Esto último podría llevar al error de suplantar una imagen, considerada menos verdadera, por otra, considerada más verdadera. Siede (2010) sostiene que la realidad social es compleja y la enseñanza de las ciencias sociales tiene que tener como horizonte advertir a los estudiantes que las miradas sobre ella siempre conllevan un margen de error. Presentarles a los estudiantes mapas y narrativas territoriales donde se recupere la mirada de los indígenas puede favorecer la comprensión de que los relatos históricos no son una visión acabada del pasado, en ellos se incorporan la experiencia de las luchas sociales. En este sentido, Ramos y del Río (2011) mostraron que las cartografías indígenas permiten observar, por ejemplo, los desplazamientos impuestos por el estado nacional. Es en estas acciones, donde se fundan y producen los marcos de interpretación para el desarrollo de la conciencia histórica (Rüsen,

2004), sobre el pasado y sobre el territorio. Estas cartografías, al igual que las producidas por el Estado nacional en esos años, no son visiones atemporales del mundo, son construcciones sociales producto de procesos históricos específicos.

En síntesis, desde el Diseño Curricular se promueve que los mapas históricos sirvan a la reflexión sobre la relación entre territorio y sociedad. Para tal fin es necesario asumir que no hay un mapa que muestre la realidad o, como afirman Hollman y Lois (2015) tener como objetivo principal para la enseñanza de la historia: fomentar la descolonización de la mirada cartográfica.

CAPÍTULO 5

Metodología

En este capítulo se presentarán: los objetivos y las hipótesis de la investigación desarrollada; el tipo y el diseño del estudio realizado y se describirá la muestra; el método empleado para la recolección de datos y las técnicas de análisis de los mismos. Además, se presentará un apartado específico destinado a la descripción del diseño de la entrevista realizada y a la justificación acerca de por qué se considera que dicha estructura es la más adecuada para captar la complejidad del fenómeno estudiado.

Como ya fuera dicho en la introducción, esta tesis se sustenta en los aportes de tres campos de investigación: la psicología cultural, los desarrollos propios de la cartografía crítica y las investigaciones sobre enseñanza de la historia. Si bien se nutre de estos tres campos de indagación, se pretende desarrollar una tesis en psicología. Tal como fuera expresado en la introducción, el problema central de la investigación es indagar cómo los sujetos se representan las dimensiones del territorio nacional y sus modificaciones cuando producen relatos históricos sobre la construcción territorial del Estado. Tal como se describiera en el capítulo 2, si se pretende abordar este problema desde el marco de la psicología cultural, es necesario considerar cómo los sujetos crean su experiencia del pasado a través del consumo, en prácticas sociales, de los relatos históricos y otro tipo de artefactos culturales. En el capítulo anterior se presentaron las principales características que se transmiten en los libros de texto relacionadas con el proceso de la *Conquista del desierto*. En lo que sigue se presentarán los datos de una investigación en la se indagó cómo los sujetos consumen tales instrumentos culturales. En este sentido, se consideró que la metodología más adecuada para abordar este problema es de carácter, fundamentalmente, cualitativa. Esto no implica que no se puedan emplear métodos cuantitativos, ambas técnicas podrían ser compatibles. En suma, la metodología empleada dependerá de la teoría que sustente la investigación y de la naturaleza del fenómeno estudiado. Específicamente, en el caso de esta investigación, la entrevista semi-dirigida fue el procedimiento utilizado como método de recolección de datos. No se trató de una mera elección de una técnica por sobre otra por el contrario, tal como se mostrará en el presente capítulo, ha sido fruto de una profunda reflexión.

Específicamente, este estudio buscó dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cómo se representan los estudiantes el territorio nacional cuando producen una narrativa histórica fundacional como es la Independencia de la Argentina?; ¿qué relaciones pueden establecerse entre la dimensión territorial y las demás dimensiones de la narrativa maestra en el relato de una narrativa histórica fundacional?; ¿cuáles son las características de las representaciones territoriales cuando producen un relato sobre un proceso que implicó transformaciones al territorio nacional, como fue la *Conquista del desierto*?; ¿qué relaciones hay entre la representación del territorio nacional y la nacionalidad otorgada a los grupos indígenas?; ¿qué tipo de representación territorial utilizan los sujetos como base, al momento de leer mapas históricos?; ¿qué lecturas hacen los sujetos de los mapas históricos? y ¿las representaciones territoriales de los sujetos se modifican en función del trabajo con mapas históricos o tienden a permanecer sin modificarse?

5.1 Objetivos Específicos

- Analizar las representaciones del territorio nacional que construyen los sujetos cuando producen un relato sobre el 9 de julio de 1816, particularmente mediante el análisis de la dimensión territorial de las narrativas nacionales.
- Estudiar la presencia o ausencia de asociación entre las representaciones territoriales y las restantes dimensiones del relato (sujeto histórico, identificación con la nación, trama narrativa y concepto de nación) sobre el 9 de julio de 1816 producido por los participantes.
- Indagar las representaciones territoriales de los sujetos cuando producen un relato sobre la *Conquista del desierto*, proceso histórico que implicó considerables transformaciones en el territorio nacional.
- Analizar si para el caso de la *Conquista del desierto* la representación del territorio nacional se encuentra asociada con la nacionalidad otorgada a los grupos indígenas.

- Analizar cuál es la representación territorial que utilizan los sujetos como base, al momento de leer mapas históricos.
- Indagar cuáles son las estrategias empleadas por los sujetos cuándo se les pide que lean mapas históricos.

5.2 Hipótesis

- En las representaciones del territorio nacional que construyen los sujetos, priman características de una visión esencialista del territorio por sobre una concepción historiográfica.
- Los relatos producidos por los sujetos, mayoritariamente, tienden a reproducir un esquema narrativo que se expresa en un relato simple, un sujeto homogéneo, un concepto esencialista de la nación y/o los nacionales y una representación atemporal del territorio nacional.
- En los relatos sobre la *Conquista del desierto* prima una representación territorial esencialista bajo el argumento de que la Patagonia pertenecía a la Argentina, incluso desde antes de dicho proceso.
- Se encuentra asociación entre una representación esencialista del territorio nacional y la suposición de que los indígenas eran grupos de nacionalidad argentina que habitaban dicho territorio.
- Los sujetos leerán los mapas históricos que se les presenten sobre la base del mapa actual de la Argentina, aquél que configura el mapa-logotipo de la nación.
- Los sujetos, en su mayoría, al leer mapas históricos los considerarán como representaciones fehacientes y veraces del pasado y no repararán en elementos de información tales como la fecha de confección, título, cartógrafo o institución que los produjo, entre otros.

5.3 Tipo de estudio

El estudio realizado fue no experimental, descriptivo y transversal, dado que su propósito fue describir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno, intentando especificar sus propiedades más importantes de manera independiente. Además, los estudios de tipo transversal, tienen como propósito recolectar datos en un solo momento en un tiempo único, ya que el propósito de este tipo de estudios es describir las variables y su incidencia o interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006).

5.4 Diseño

5.4.1 Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 30 participantes, cuyas edades comprendieron entre los 18 y 30 años ($M=23.03$, $DE=4.11$). El 46.7% eran hombres ($n=14$) y 53.3% mujeres ($n=16$). Todos ellos estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, sin formación específica en historia ni geografía. Además, los estudiantes entrevistados no pertenecían a familias indígenas.

5.4.2 Tipo de muestreo

La muestra fue seleccionada de manera *intencional no probabilística*. Se tomó como límite la cantidad de 30 sujetos porque investigaciones previas, en este campo de estudio, se han llevado a cabo con muestras de ese tamaño (López et al., 2015; Carretero y Van Alphen, 2014; Lanza Escobedo, Moreno Martín, de Diego Pérez, Ruz González y Moreno Encinas, 2012; Sarti y Barreiro, 2018).

Asimismo, Delval (2001) señala que para la indagación mediante entrevistas clínicas es suficiente trabajar con alrededor de 10 sujetos por grupo, un número menor podría dificultar la elaboración de conclusiones y, sobre todo, la realización de comparaciones estadísticas. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: sujetos de hasta 30 años de edad (de cualquier género) y estudiantes de primer y/o segundo año de Psicología. Se decidió trabajar con esta población por tres motivos: 1) porque todos han cursado y aprobado los contenidos de la enseñanza media, relacionados con historia argentina luego del año 2008. Este dato está en relación con la fecha de los textos escolares

analizados; 2) ninguno de los sujetos tenía formación específica en historia ni geografía; 3) todos cursaron la escuela secundaria con contenidos programados bajo la normativa de la Ley 26206 de Educación Nacional, la cual establece, entre los fines de la educación, el fortalecimiento de la identidad nacional, reconociendo el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales. Como puede observarse, la Ley de Educación Nacional sigue promoviendo que uno de los fines de la enseñanza escolar sea el fortalecimiento de la identidad nacional.

Como se dijera anteriormente, la muestra ha sido seleccionada de modo no probabilístico (Hernández Sampieri et al., 1991), es decir dirigido. Por lo tanto, los datos surgidos de esta investigación no pueden generalizarse a toda la población. Sin embargo, este tipo de muestra le permite al investigador hacer una selección guiada por el interés de la indagación, es decir los sujetos de la muestra fueron escogidos en función de los intereses y el objeto de estudio. Para acceder a los participantes se seleccionaron distintas comisiones de dos materias de la Facultad de Psicología, una de primer año y otra de segundo año. Se invitó a los sujetos a participar de las entrevistas sin ofrecerles ninguna retribución a cambio, ni económica ni académica. Se buscó que la población sea lo más homogénea posible en relación a los criterios mencionados anteriormente Sin embargo, en relación con el lugar de procedencia de los estudiantes, el criterio de homogeneidad fue descartado, porque se pretendió obtener datos de sujetos provenientes de distintos lugares de la Provincia de Buenos Aires.

5.5 Instrumento y procedimiento

5.5.1 La entrevista clínico-crítica

Se entrevistó a los sujetos siguiendo un guión basado en conversaciones semi-estructuradas mediante las cuales se intenta acceder a la estructura del pensamiento. En este sentido, puede afirmarse que el guión y la entrevista estuvieron centrados en el método clínico crítico piagetiano (Delval, 2001). Partir de este punto implica asumir que no se trata de un método en el cual las respuestas a las preguntas sean correctas o incorrectas. Por el contrario, lo que se busca es indagar en las justificaciones que dan los sujetos a esas respuestas.

Las características del método clínico-crítico le permiten al investigador obtener información sobre el modo en el que los sujetos piensan sobre un área de la realidad sin reducir las respuestas obtenidas a significados atribuidos por el entrevistador, de allí la importancia de las preguntas de justificación. En este sentido, si bien se partió de ciertas preguntas e hipótesis, estas se fueron reformulando en función de las respuestas brindadas por el sujeto entrevistado. Al respecto, puede observarse que la entrevista se centra tanto en el guión como en las respuestas que da el sujeto. Si bien el guión de la entrevista es importante, no es aconsejable seguirlo literalmente, ya que la riqueza del método está en indagar en las razones de las respuestas (Delval, 2001). Así, se considera que a los fines de esta tesis el método clínico-crítico es un procedimiento eficaz para indagar cómo los sujetos piensan y perciben las transformaciones territoriales ocurridas a lo largo de los años en la Argentina.

Por último, es importante destacar que el objetivo propio de la entrevista clínico – crítica es indagar en las particularidades del pensamiento de los sujetos al momento de dar respuestas a los problemas planteados. Una dificultad que suele presentarse durante la entrevista es que, si bien se les aclaraba a los sujetos que no se trataba de un examen, éstos intentaban satisfacer las expectativas del entrevistador y lo pensaban como un evaluador de conocimientos. En este sentido, es necesario aclarar que es posible suponer que dicha reacción, por parte de los entrevistados, pudo haber estado motivada por la posición del entrevistador como profesor de la institución en la que se administró la entrevista. Sin embargo, cuando se ha trabajado con muestras en las cuales el entrevistador no tenía ninguna relación con la institución (Parellada, 2016a; 2016b) también se observó esta reacción por parte de los sujetos entrevistados. Por último, es pertinente aclarar que las respuestas brindadas por los sujetos a las preguntas realizadas durante la entrevista no se analizaron por la precisión historiográfica, sino por la estructura argumental de las mismas.

5.5.2 Descripción de la entrevista

Las entrevistas duraron en promedio aproximadamente una hora cada una. Al finalizar la misma, se le preguntó a cada uno de los sujetos entrevistados si se habían cansado durante la charla o si les había resultado tediosa: la mayoría expresó que le había parecido entretenida y que no habían reparado en la cantidad de tiempo transcurrido. Todas

las entrevistas fueron realizadas en el ámbito universitario del estudiante. Debido a la extensión de las mismas se resolvió no sacar al alumno de clases sino realizarlas en un horario y día a convenir. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, con el consentimiento del entrevistado y, posteriormente, transcritas. En las transcripciones y fragmentos reproducidos, los nombres de los entrevistados han sido modificados, a los fines de resguardar la identidad de los participantes. Los nombres por los que se sustituyó la identidad del participante respetan la diferencia de sexo.

Se tomaron como antecedentes para la confección del guión diversas investigaciones realizadas en esta área de investigación (Carretero y van Alphen, 2014; González, 2005; Kriger, 2010; López et al., 2015; Ruiz Silva, 2011). De todos modos, el guión definitivo de la entrevista fue construido a partir de una prueba piloto de la que participaron 15 sujetos estudiantes del mismo nivel educativo que los sujetos entrevistados. Cada entrevista estuvo dividida en cuatro fases: 1) relato narrativo sobre la independencia de la Argentina; 2) dibujo del mapa del territorio que ellos consideraban que se independizó el 9 de julio de 1816; 3) relato narrativo sobre la *Conquista del desierto*; y, 4) trabajo comparativo con mapas históricos: específicamente el mapa de la Confederación Argentina elaborado por de Moussy en 1867 (ver Figura 9) y el mapa de la República Argentina elaborado por Seelstrang y Tourmente para la exposición de Filadelfia en 1875 (ver Figura 11). En todos los casos la entrevista se inició con una pregunta amplia cuyo objetivo era que el sujeto produzca una narrativa sobre un evento histórico nacional. Específicamente, la consigna fue “supongamos que viene una persona extranjera y te pide que le cuentes qué pasó el 9 de julio de 1816, ¿qué le contarías?”.

En el siguiente cuadro (1) se resumen las fases de la entrevista.

Cuadro 1. Resumen de las fases de la entrevista

Fase de la Entrevista	Breve descripción de la composición de cada fase	Objetivos perseguidos
FASE 1	Relato sobre un evento histórico fundacional, el 9 de julio de 1816.	Indagar las distintas dimensiones de la narrativa, cuando los sujetos producen un relato sobre el 9 de julio de 1816.
FASE 2	Producción sobre un mapa de América Latina, sin divisiones políticas, del territorio que los estudiantes consideraban que se independizó el 9 de julio de 1816	<p>Analizar las representaciones del territorio nacional a partir de un mapa elaborado por los sujetos en el marco de una narrativa histórica fundacional.</p> <p>Indagarla presencia o ausencia de asociaciones entre la dimensión territorial y las restantes dimensiones de la narrativa.</p>
FASE 3	Narrativa sobre la <i>Conquista del desierto</i>	<p>Indagar las representaciones territoriales de los sujetos cuando producen un relato sobre la <i>Conquista del desierto</i>.</p> <p>Analizar la presencia o ausencia de asociación entre la representación del territorio nacional y la nacionalidad otorgada a los grupos indígenas en el relato producido sobre la <i>Conquista del desierto</i>.</p>
FASE 4	Lectura de mapas históricos y sus efectos en las representaciones territoriales	<p>Analizar cuál es la representación territorial que utilizan los sujetos como base, al momento de leer mapas históricos</p> <p>Indagar cuáles son las estrategias empleadas por los sujetos cuando se les pide que lean mapas históricos.</p>

5.5.3 Materiales

En relación con los materiales utilizados durante la entrevista estos han sido:

- Un grabador de audio SONY ICES-3B/NMB-3B, con el cual se grabaron todas las entrevistas.
- Un mapa base de América Central y América del Sur sin divisiones políticas (Figura 17), impreso en tamaño A4.
- Un lápiz de grafito negro N°2.
- Goma de borrar.
- Una reproducción del mapa confeccionado por de Moussy en 1867 (Figura 9), impresa a color en tamaño A4.
- Una reproducción del mapa confeccionado por Seelstrang y Tourmente en 1875 (Figura 11), impresa a color en tamaño A4.
- Un texto de 25 renglones sobre la *Conquista del desierto* de características similares a los presentados en los libros de texto, incluido en el anexo 1.

5.6 Contenido de la entrevista

5.6.1 Fase 1: Relato sobre la independencia

Como se comentó en los capítulos teóricos de esta tesis, se asumió como punto de partida que las narrativas históricas nacionales se estructuran en torno a seis dimensiones (Carretero y Bermúdez, 2012). En relación con los relatos se produjeron preguntas que repararon en cada una de tales dimensiones y que permitieron conocer en profundidad las representaciones de los estudiantes sobre el evento histórico que conformó el tema de cada bloque de la entrevista. En este sentido, al afirmar que se indagaron las representaciones de los estudiantes, se retoma la distinción esbozada por Barreiro (2010) entre los conceptos de noción y de representación. La autora considera que indagar nociones refiere a un conocimiento sobre la adquisición de un tipo de pensamiento o logro cognitivo, por ejemplo la noción de *sustancia* que fuera indagada por Piaget en numerosos momentos de su obra. Mientras que indagar las representaciones que los sujetos tienen sobre un tema implica obtener conocimientos sobre el modo en que éstos piensan el evento, objeto de

indagación, lo que no excluye que sean cognitivamente capaces de comprender otras representaciones distintas a las que manifiestan.

En relación con la dimensión *sujeto* de la narrativa se les preguntó: “¿quiénes participaron de este evento?”; “¿considerás que además de los grupos que mencionás había otros grupos involucrados en este evento?”; “¿cuáles?”; “¿qué rol crees que desempeñaron para que se alcance la independencia?”.

Por su parte, preguntas que permitieron obtener datos sobre la *trama* de la narrativa han sido: “¿cuáles crees que fueron las causas para que se alcance la independencia?”; “¿considerás que además de las mencionadas hubo otras causas que incidieron para que se alcance la independencia?”; “¿cuáles?”; “¿por qué?”; “¿considerás que era posible que no se alcance la independencia o pensás que tarde o temprano se iba a alcanzar?”; “¿por qué?”

La dimensión *identidad* fue indagada a partir de que el sujeto espontáneamente use el pronombre *nosotros* en el relato o alguna conjugación verbal que aluda a la primera persona del plural. En ese sentido se le preguntó “¿a quiénes refiérete referís con *nosotros*?”; “¿quiénes serían *ellos*?”; “¿creés que las personas que participaron de esos eventos eran *argentinos*?”; “¿creés que las personas que participaron de esos eventos se sentían *argentinos*?”; “¿se puede decir que eran *igual* de argentinos que los argentinos de hoy?”

La dimensión *moral* de los relatos históricos fue indagada mediante las preguntas “¿por qué pensás que estos sujetos realizaron las acciones que mencionás?”; “¿cuál es tú consideración acerca del motivo por el cual estos grupos luchaban?”.

Asimismo, en todas las dimensiones, en caso de que se hayan observado contradicciones en el relato producido se interrogó sobre las mismas.

Por último, como final de esta fase de la entrevista y con el objetivo de indagar en la *dimensión territorial* se les presentó a los sujeto la siguiente consigna “continuemos con el hipotético caso de la persona extrajera que no sabe nada de la historia de la Argentina. Luego de escuchar tu relato te da un mapa y te pide ¿me podrías dibujar aproximadamente en este mapa cuál es el territorio que vos creés que se independizó?”.

5.6.2 Fase 2: Dibujo del mapa del territorio independizado

Luego de la consigna mencionada se les entregó un mapa de América Latina y el Caribe, sin divisiones políticas (Figura 17), para que realicen el dibujo.

Figura 17. Mapa base sobre el cual los estudiantes graficaron el territorio independizado



Conjuntamente con el mapa, se les entregó un lápiz negro de grafito N° 2 y una goma de borrar. Se decidió trabajar con un mapa mudo porque un mapa con divisiones políticas podría incidir en la representación cartográfica que los estudiantes produjeran. Por otra parte, se descartó el hecho de trabajar con una hoja en blanco, sin los límites de América Latina, porque se corría el riesgo de que el dibujo realizado no pudiera ser analizado, debido a que no se hubiese contado con referencias cartográficas claras. Además, el mapa de América Latina y el Caribe es el tipo de mapa que predomina en los manuales escolares cuando se hace referencia al periodo colonial y a las guerras de la independencia en América. De esta manera, se procuró brindarles a los estudiantes un esquema conocido por ellos para que pudiesen dar respuesta a la consigna.

Una vez finalizado el dibujo, el estudiante entregaba el mapa. En todos los casos, luego de entregado el mapa se les preguntó “¿éste es el territorio que vos considerarás que se

independizó en 1816?”. En caso de que la respuesta sea *afirmativa*, se proseguía con el guión. Si la respuesta era *negativa*, se le repetía la consigna y se le pedía al sujeto que grafique el territorio que él consideraba que era el que se había independizado. En ningún caso la entrevista prosiguió hasta que los sujetos no respondieran afirmativamente a la pregunta mencionada. Luego de esto se les preguntó “supongamos una escala del 1 al 7. Donde 1 es “nada seguro” y 7 es “completamente seguro” ¿qué tan seguro estás del dibujo que hiciste?”; “¿por qué?”.

Una pregunta clave de esta parte de la entrevista es la siguiente: “¿considerás que a lo largo de la historia la Argentina ganó territorio, perdió territorio o fue siempre igual?”. El orden en que se presentó esta pregunta fue balanceado (en 10 casos se mencionó como última opción el hecho de haber sido siempre igual territorialmente, en 10 caso se mencionó como última opción el hecho de haber perdido territorio y en los casos restantes la última opción fue la de ganar territorio) para evitar la posible incidencia de la presentación de las opciones en las respuestas (Delval, 2001). A pesar del contenido moral presente en la pregunta, debido a que el hecho de ganar o perder territorio puede ser experimentado por los sujetos como víctima o victimario de apropiación territorial, se consideró importante realizarla porque permitió corroborar los datos obtenidos a través del dibujo. Por último, a partir de la respuesta dadas a esta última pregunta, se les pidió que construyeran un relato sobre qué territorio se habría ganado o perdido, a quién, cuándo, cómo y demás preguntas que permitan obtener información sobre cómo los sujetos se representan las transformaciones territoriales que están mencionando.

5.6.3 Fase 3: Narrativa sobre la *Conquista del desierto*

Si los sujetos espontáneamente, en las respuestas a las preguntas anteriores, mencionaban el proceso histórico de la *Conquista del desierto* se les preguntaba a qué se referían y se interrogaba para que continuaran con la narrativa.

Si los sujetos no lo mencionaban de modo espontáneo, se les presentaba el mapa de Moussy confeccionado en 1867, de la Confederación Argentina sin la Patagonia, y se les preguntaba si conocían ese mapa y si había algo del mismo que les llamara la atención. Esta última pregunta fue considerada importante, al interior del guión, porque permitió obtener información acerca de si los sujetos reconocían o no la ausencia de la Patagonia en la

representación territorial. Si respondían que nada les llamaba la atención o no mencionaban a la Patagonia se les decía, “como podemos ver en este mapa no se incluye a la Patagonia dentro del territorio de la Confederación Argentina ¿a qué creés que puede deberse?”. Esta pregunta fue incorporada a los fines de que sirva como disparador de la narrativa sobre la *Conquista del desierto*. En el caso de que no hayan mencionado este proceso histórico se les preguntaba explícitamente “¿recordás algo de lo que en historia se conoce como la *Conquista del desierto*?”. Si respondían que no recordaban nada o no sabían lo que fue, se les entregaba un texto, construido *ad-hoc* (25 renglones), elaborado en base lo que mencionan los libros escolares de nivel primario sobre el evento. El texto sirvió como disparador para el trabajo posterior. Específicamente, en este punto las preguntas estuvieron centradas en indagar sobre las representaciones territoriales y su relación con la nacionalidad atribuida a los indígenas. Para ello se realizaron preguntas del tipo “¿considerás que las tierras de la Patagonia pertenecían a la Argentina antes de la *Conquista del desierto*?”; ¿por qué? Para los casos en los que respondieron que la Patagonia pertenecía a la Argentina se le preguntó “¿por qué habrían de conquistarse si ya eran argentinas?”; “¿podría decirse que los indígenas que vivían en la Patagonia eran argentinos?”; “¿por qué?”.

Por último, como punto final de esta fase de la entrevista, se les preguntó a todos los sujetos en qué año ocurrió este proceso histórico. Si no lo sabían se les daba el texto confeccionado sobre la *Conquista del desierto* para que puedan dar respuesta a la pregunta. En todos los casos se aseguró que los sujetos conozcan la fecha de inicio de la campaña militar comandada por Julio A. Roca.

5.6.4 Fase 4: Lectura de mapas históricos y sus efectos en las representaciones territoriales

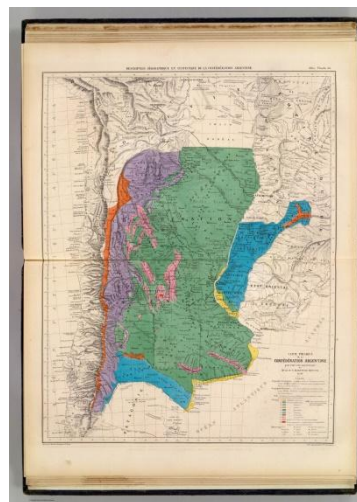
Por último, una vez que los sujetos dieron respuesta a la pregunta acerca del año de inicio de la *Conquista del desierto*, se les presentó el mapa de la República Argentina, en el que se incluye a la Patagonia como parte del territorio nacional, elaborado por Seelstrang y Tourmente en 1875. Al presentarse este mapa, y al igual que con el anterior, se les pidió que lo observen y se les preguntó si notaban algo que les llamara la atención. El objetivo de esta pregunta fue obtener información acerca del reconocimiento de la diferencia de años

entre el inicio del proceso histórico indagado y la fecha de confección del mismo. Es decir, se pretendió indagar si los estudiantes observan, más allá de la representación cartográfica, otros elementos presentes en el mapa y si esa información la ponen en relación con conocimientos previos. En los casos en que no la reconocieran, la diferencia de años se les hizo explícita. Además, luego de evidenciar la diferencia de años, entre la fecha de confección del mapa y el inicio de la *Conquista del desierto*, a todos se les preguntó “¿cómo puede ser que un mapa incluya, como parte del país, a un territorio que todavía no se había conquistado?”. Al respecto, es necesario recordar que el mapa confeccionado para la exposición de Filadelfia fue realizado, por encargo del Gobierno Nacional, tres años antes de que se inicie la *Conquista del desierto*.

Luego de que dieran respuesta a esta última pregunta, se les mostraron nuevamente ambos mapas y se les realizó la siguiente consigna “Tenemos dos mapas: uno realizado en 1867 y el otro en 1875. Ambos mapas fueron realizados antes de la *Conquista del desierto* que se inició en 1878. Entre ambos mapas hay ocho años de diferencia “¿cuál de los dos mapas representa mejor, para vos, el territorio nacional antes de la *Conquista del desierto*?”; “¿por qué?”. Finalmente, se retomó la pregunta control y se les preguntó “¿considerás que a lo largo de la historia la Argentina ganó territorio, perdió territorio o fue siempre igual?”



Mapa de 1875



Mapa de 1867

5.7 Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizaron procedimientos cualitativos y cuantitativos. Para tal fin, se construyeron diferentes categorías a partir de las semejanzas y diferencias halladas en las respuestas de los sujetos. Asimismo, para la construcción de tales categorías se recurrió a los argumentos brindados en los debates historiográficos contemporáneos respecto a la constitución del Estado nación argentino, en su configuración territorial (Cavaleri, 2004; Lois, 2014; Nagy, 2013).

Además, se recurrió a la realización de un análisis interjueces para calcular la fiabilidad de las categorías construidas. Delval (2001) sostiene que para realizar el análisis interjueces basta con que se analice entre el 10 y el 20 por ciento de los protocolos administrados. En el caso específico de esta tesis, dos jueces independientes codificaron un conjunto de protocolos, seleccionados al azar, correspondientes al 33% de los mismos (Delval, 2001; Granizo González, 2011; Rodríguez, Kohen y Delval, 2008).

Todas las entrevistas fueron transcritas en el formato de dos columnas utilizado convencionalmente (Delval, 2001). Según este formato, en la columna de la derecha se transcribe lo que ha dicho el sujeto y en la de la izquierda las verbalizaciones del entrevistador. Luego, se comenzó por el análisis cualitativo de los datos. Para ello, se construyeron tres columnas donde se colocaron los fragmentos de protocolo que eran ejemplificadores de las distintas categorías que podían distinguirse a partir de los argumentos obtenidos. En la tercera columna se colocó un número que pertenecía a esa categoría a los fines de poder insertar más fácilmente los datos en el programa de análisis estadístico utilizado. Todas las entrevistas fueron analizadas en base a las categorías que se presentarán en la sección de resultados, las cuales resultaron a partir de las diferencias y semejanzas en los argumentos brindados por los sujetos. Las semejanzas y diferencias en los relatos se establecieron a partir de las investigaciones previas sobre la temática. Sin embargo, es necesario aclarar que las investigaciones previas no constituyeron un *a priori* categorial, sino un primer marco de análisis de la información y de construcción de las categorías, las cuales fueron reelaboradas a medida que avanzaba el análisis de los datos y el arbitrio de los expertos. Finalmente, el análisis cuantitativo se hizo mediante el programa de análisis estadístico SPSS 19.0, con el cual se realizaron los análisis estadísticos descriptivos y las técnicas no paramétricas.

CAPÍTULO 6

Resultados

[...] porque ha nacido Tehuelche
y antes que nada Argentino.
(*Cacique Yatel*, Iorio & Cianciarulo)

Independencia que pusiste paz en esta tierra en que nació, los
argentinos recordarán aquella fecha de libertad.
(*Independencia*, Timarni & Bevilacqua)

En el presente capítulo se presentarán los resultados obtenidos como producto de la administración de la entrevista comentada en el capítulo metodológico. A fines organizativos, se expondrán en primer lugar los datos referidos a la narrativa que los sujetos produjeron en relación con el proceso de la independencia nacional. En este apartado, a partir de las respuestas brindadas por los sujetos, se describirán las categorías construidas en relación con las dimensiones de las narrativas, se analizarán las frecuencias y la presencia o ausencia de asociación entre ellas. En segundo lugar, se presentarán los datos que surgen como producto de la segunda parte de la entrevista, la referida a la *Conquista del desierto*. En este apartado, se analizarán únicamente los datos referidos a la dimensión territorial del relato producido por los sujetos. Al igual que en el apartado anterior, se describirán las categorías construidas, la frecuencia y la presencia o ausencia de asociación entre ellas. Por su parte, en el tercer apartado se enseñarán los resultados específicos producto del análisis de la dimensión territorial de ambos relatos. Es decir, en este caso se presentarán resultados producto del análisis acerca de si las representaciones territoriales, producidas por los sujetos durante en el relato de la independencia, están asociadas con las representaciones territoriales del relato sobre la *Conquista del desierto*. Luego, en cuarto lugar, se presentarán los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas, se reparará en la estructura del relato que los sujetos produjeron sobre el proceso de expansión territorial liderado por Julio A. Roca. Específicamente, se pretenden ilustrar las características de los relatos producidos por los sujetos en relación con los cambios territoriales y las modificaciones observadas en las representaciones territoriales, como producto del trabajo con mapas históricos. Por último, en el quinto apartado, se presentarán y analizarán las

respuestas brindadas por los entrevistados, en función del trabajo propuesto con mapas históricos. Específicamente, se expondrán los resultados obtenidos como producto del análisis de las estrategias empleadas por los sujetos entrevistados al momento de trabajar con mapas históricos.

6.1 Relato sobre la Independencia

6.1.1 Dimensiones de análisis

En este apartado se pretende describir las distintas categorías resultantes del análisis de la primera parte de las entrevistas administradas. En este sentido se ilustrará, a través de fragmentos de las mismas, cómo en los relatos producidos por los sujetos se manifestaron las distintas dimensiones de la narrativa sobre la Independencia. Cabe recordar que a los entrevistados se les presentó como consigna inicial la siguiente situación “supongamos que viene un extranjero que no sabe nada de historia y te pide que le cuentes lo que sucedió el 9 de julio de 1816 ¿qué le contarías?”. Como puede observarse la situación presentada refiere a una pregunta muy general, el objetivo de la misma fue buscar que las respuestas al interrogantes sean abiertas y dispares la elaboración de una trama narrativa para dar respuesta a la consigna. Es decir, con este tipo de pregunta se buscó garantizar que, para dar respuesta a ella, los sujetos produjesen un relato sobre lo que consideran que pasó en esa fecha. Luego, una vez que dieron respuesta a dicha pregunta inicial se ha indagado en el resto de las dimensiones de la narrativa producida, para lo cual se respetó el guión descripto en el capítulo anterior.

Las categorías resultantes del análisis de las dimensiones narrativas fueron las siguientes, esquematizadas en el cuadro 2:

Cuadro 2. Categorías y dimensiones construidas tras el análisis de las entrevistas

Categorías	Dimensiones
a) Sujeto histórico	1. Homogéneo 2. Heterogéneo
b) Causalidad	1. Simple (únicamente centrada en la búsqueda de la libertad) 2. Compleja (se reconocen otros factores causales que promovieron la independencia)
c) Concepto de Nación	1. Esencialista 2. Historiográfico
d) Identificación	1. Se identifica con uno de los grupos 2. No se identifica con uno de los grupos
e) Dimensión territorial	1. Esencialista 2. Historiográfico

A continuación se presentarán cada una de las categorías mencionadas, seguidas por fragmentos extraídos de las entrevistas que permiten ilustrarlas.

A.1) *Sujeto histórico homogéneo*. En esta categoría encontramos una representación de los actores principales de los acontecimientos de la independencia entendidos como un grupo social único. No se observan mencionados, de forma espontánea en el relato, diversos grupos sociales involucrados en el proceso de la independencia. Además, si bien puede ser que los sujetos reconozcan la presencia de diversos grupos, tales diferencias quedan subsumidas bajo un interés común que los une: el logro de la independencia.

Sujeto: Sergio (19 años)

Entrevistador: ¿Pensás que era un grupo homogéneo o que era un grupo más heterogéneo?

Sergio: Yo creería que bastante heterogéneo, bueno no sé... Argentina en sí, a lo mejor, **homogéneo porque estábamos tratando de independizarnos nosotros...** puede ser que bastante homogéneo.

Sujeto: María (20 años)

Entrevistador: ¿Pensás que era colectivo homogéneo o heterogéneo?

María: Creo que en su principio o en su principal objetivo que era el de la independencia **era homogéneo**. Ahora, ¿qué iba a pasar después? no lo sé. Cuáles eran los ideales de cada una de esas personas, pero en un principio sí, **homogéneo. Porque iban por el objetivo de la independencia, creo que desde ese lado eran un grupo homogéneo de lucha.**

A.2) *Sujeto histórico heterogéneo.* En esta categoría se incluyen aquellas representaciones en las que pueden observarse diferentes grupos sociopolíticos como actores históricos que participaron del proceso de la independencia. Por un lado, se hace referencia a la presencia de ciertos grupos que son pensados como aquéllos que tenían los privilegios y el poder para tomar decisiones. Por otro lado, se considera la presencia de otros actores y grupos sociales que no gozaban de tales privilegios. También, se observan referencias a que no todas las personas tenían los mismos derechos a participar de las reuniones y los espacios de toma de decisiones. En todos los casos, estas oposiciones entre grupos surgen espontáneamente en el relato producido por los sujetos.

Sujeto: Juan (23 años)

Entrevistador: ¿Cómo pensás a ese grupo social del que hablaste recién, homogéneo o heterogéneo?

Juan: No, súper heterogéneo. No lo imagino del mismo grupo social. No, no, sí, **me lo imagino re heterogéneo.**

Entrevistador: ¿Podrías explicarlo un poco más?

Juan: Sí, en el sentido de que había muy poco acceso a un montón de cosas, por ejemplo, tenían material de lectura aquellos que podían, no todos. Entonces tenemos como que, pongámosle, **un primer estrato de aquellos que podían acceder a este material**, Rousseau, etc. **Después tenías aquellos que se beneficiaban de estos que accedían.** Qué se yo, aquellos que estaban por ahí escuchando, la charla de pasillo. **Y después tenés a los que escuchaban, como un tercer grupo más general que no podían tal vez acceder a una interpretación de esto que estaba pasando** porque tampoco se divulgaba mucho, la crisis española y demás. Pienso que tampoco querían divulgar demasiado, por el hecho de que sabían que de cierta forma la gente no iba a estar contenta. Entonces, pienso yo, no sé, que podía haber un tipo de rebote. Entonces a partir de lo poco o mucho que se podían enterar, podían tener opiniones a partir de eso. Y también de lo conformes o no que estén con la vida que tenían. Qué sé yo.

Sujeto: Aníbal (19 años)

Aníbal: Yo creo que lucha directa, entre los que próximamente serían, querían consolidar la Argentina (porque no eran argentino, porque no existía la Argentina) contra el virreinato. También, dentro de ellos **una misma interna entre los que querían ser parte del virreinato:** “así estamos bien, mejor tenerlos de aliados que de enemigos” y **los que no querían ser sometidos**, o sea, creo que es una doble disputa interna y externa, dentro del grupo y por fuera del grupo.

(...)

Aníbal: **Si estaban los burgueses por un lado**, creo que ellos no fueron los que decidieron la independencia, porque quien está cómodo con una situación no quiere que eso se vea perjudicado. Entonces, no hay razón por la cual independizarse. Creo que los más afectados en esta relación van a ser los que quieran terminarla: **la clase obrera, la clase baja digamos**, en términos actuales.

B.1) *Causalidad simple.* Los relatos agrupados bajo esta categoría son aquellos en los que se observan explicaciones monocausales del evento histórico. Casi siempre, éstas se reducen a la búsqueda de la libertad. No se consideran otros factores causales que expliquen el proceso de la independencia, tales como condiciones económicas, políticas o sociales. Ante la pregunta específica acerca de si consideran otras causas que pudieron haber incidido en la independencia, los entrevistados responden que no saben o presentan algunas respuestas, las cuales, luego, son rápidamente desechadas y se vuelve a la búsqueda de la libertad como el factor explicativo causal preponderante.

Sujeto: Ana (19 años)

Entrevistador: Supongamos que viene alguien que es extranjero, no sabe nada de historia argentina, y que te pide que le cuentes un poco qué pasó el 9 de julio de 1816, ¿qué le dirías, qué le contarías?

Ana: Y le diría que... bueno, primero que nada, los argentinos, digamos, siempre estuvo... dependió, digamos, de otros países y nada, un día bueno, **nuestros antepasados, digamos, decidieron que tenían que formar una nación independiente** de otras, digamos, teníamos que independizarnos y bueno llevó tiempo, y fue un proceso bastante largo y con bastantes problemas. Por suerte logramos independizarnos, el país.

(...)

Entrevistador: Bien. Sigamos con la idea del extranjero, que te pregunta y quiere conocer sobre la historia de la Argentina, te pregunta ¿cuáles fueron para vos las causas de la independencia?

Ana: **Las causas de la independencia.** Bueno **querer ser una nación libre de otras, tomar nuestras propias decisiones**, tal vez en base a lo que era el país. Sí, no depender más de ninguna palabra tal vez ajena.

Sujeto: Lorena (20 años)

Entrevistador: Supongamos que viene alguien que es extranjero, no sabe nada de historia argentina, y que te pide que le cuentes un poco qué pasó el 9 de julio de 1816, ¿qué le dirías, qué le contarías?

Lorena: Creo que le empezaría hablando con el tema de la conquista, muy lejos, y le explicaría lo de la revolución, de la independencia de Uruguay que también es una de las partes. Uruguay era parte de la Argentina y después se hizo independiente, no tengo bien en claro las fechas, sé que fue hace 200 años porque hace poco fue el bicentenario, pero no sé la fecha exacta. **Sí nos liberamos del reino español y hoy en día seguimos en democracia en libertad** y ojalá sea así para siempre. Y, seguimos en esa especie de libertad hasta el día de hoy.

(...)

Entrevistador: ¿Cuáles pensás vos que fueron las causas para que se alcance la independencia?

Lorena: La verdad, no tengo ni idea y no se me ocurre ninguna. No sé... como que **la sociedad se había cansado en cierto punto de estar debiéndole, entre comillas, a un rey**, cuando en realidad ellos trabajaban y producían para sí. No sé, lo siento como una forma de... como un problema. No sabría cómo explicarte.

B.2) *Causalidad compleja.* Los relatos agrupados bajo la categoría de causalidad compleja son aquellos en los que se observan explicaciones multicausales del proceso histórico. Los sujetos mencionan entre las causas de la independencia condiciones económicas, sociales y políticas como factores que incidieron en dicho proceso. Las explicaciones en torno a la búsqueda de libertad y/o independencia se complejizan y se describe un proceso histórico que se desarrolla en el devenir temporal. Muchas veces pueden observarse referencias a ideas políticas y filosóficas que se desarrollaron en otra parte del mundo y tuvieron impacto en el proceso de la independencia argentina, por ejemplo, la independencia de los Estados Unidos o las ideas de la Ilustración.

Sujeto: Sofía (30 años)

Entrevistador: Supongamos que viene una persona extranjera que no conoce nada de historia argentina y que te elige a vos para hacerte una pregunta. Entonces, te dice “contame un poco qué ocurrió el 9 de julio de 1816” ¿qué le dirías?

Sofía: Eh... bueno, que hay varios factores que llevaron a eso... **factores históricos y sociales**. Que muchos vienen, venían de Europa, que quizás la revolución Francesa fue como el puntapié inicial que trajo un montón de ideas, eh... a América (...), que diferentes **movimientos políticos y sociales** fueron generando que se instalen esas ideas y que motiven luego en una independencia (...)

Entrevistador: ¿Cuáles pensás vos que fueron las causas para que se alcance la independencia?

Sofía: De la revolución a la independencia pasaron varios años, creo que **para la independencia en sí tuvo que haber primero una organización institucional, social y política.** Haberse **pautado reglas, normas.** Haberse ejercido una **institución con representantes,** permitir que esas personas se puedan juntar en un recinto y charlar lo que querían y negociar lo que querían. Creo que tendrían que haber dado una **orden social, político** también, que se estaba dando quizás antes, de las diferentes luchas, de los diferentes sectores. Creo que una vez que se logro eso, un orden, para una causa común que es lograr la independencia, **todo ese contexto llevó a que se dé, si no, no se hubiese podido,** porque no se dio antes la revolución.

Sujeto: Federico 20 (años)

Entrevistador: Supongamos que viene una persona extranjera, viene alguien extranjero que no sabe nada de historia argentina y te dice “contame un poco que pasó el 9 de julio de 1816”. ¿Qué le dirías? ¿Qué le contarías?

Federico: Bueno la independencia de Argentina... Argentina estaba bajo el dominio español, y mientras acá se empezaba a fraguar una idea de que “los reyes que están en España están lejos, no conocen la situación”. Creo que hubo algún inconveniente con un virrey en particular, que estaba en Perú (...) **Eso sumado a que justo estaba Napoleón haciendo destrozos por Europa** y se le ocurrió entrar por España, cayó el rey capturado, **el virrey que quedaba acá perdió prácticamente toda la legitimidad que le quedaba** y empezó una serie de...bueno más allá de la cuestión clásica del cabildo y que se yo...**hay después quien dice que la independencia no se da hasta el '80, así empieza una seria de conflictos civiles sobre qué país queremos y para donde vamos a encarar, que va a lo largo de todo el siglo XIX, 1800 sí.**

(...)

Entrevistador: ¿Cuáles creés vos que fueron las causas de la independencia?

Federico: Bueno **la declaración de la independencia** es así como la causa máxima, pero **es más como el resultado que la causa en sí misma.**

Entrevistador: ¿Y qué es lo que llevó a eso?

Federico: Tiene que ver de vuelta con esto que mencioné al principio, con las **invasiones napoleónicas que hicieron tambalear la legitimidad del poder español, estas cuestiones económicas que venía mencionando, alguna noción de patriotismo y de querer ser Estado nación (...).**

C.1) *Concepto de nación esencialista.* En esta categoría se encuentran los relatos que consideran que el proceso de la independencia fue llevado a cabo por argentinos o que del mismo participaron sujetos de nacionalidad argentina. Los entrevistados utilizaron, en los relatos producidos, el gentilicio “argentinos” para referirse a los actores que participaron de un proceso histórico previo a la conformación del Estado nacional. La presencia de este adjetivo en el relato, sin establecer un quiebre temporal entre el pasado y el presente sino presentándolo como una continuidad, será considerado como un indicador de una

concepción esencialista de la nación. Otro indicador de esta categoría fue la mención a los argentinos como aquellos héroes que lucharon por su patria y tierra para independizarla.

Sujeto: Diego (22 años)

Entrevistador: ¿Se podría decir que las personas que participaron de ese evento eran argentinos?

Diego: (...) **Me arriesgaría a decir que sí porque sino por qué llamarse argentinos** y por qué llamarle Argentina y por qué crearon la bandera argentina (...)

Entrevistador: ¿Crees que se sentían argentinos?

Diego: **Sí.**

Entrevistador: ¿Por qué?

Diego: (...) **El hecho de sentirse todos dentro de un mismo grupo**, no sé... los haría sentir (se me ocurre) bien, pero me quedaría corto. **Es eso que te hace sentir bien cuando perteneces a un grupo**, no sé, un sentimiento placentero, sé que me estaría quedando corto en describir lo que sentirían al llamarse asimismo argentinos, pero iría por ese lado.

Sujeto: Romina (19 años)

Entrevistador: ¿Se puede decir que las personas que participaron de ese evento eran argentinos?

Romina: **Sí, yo pienso que sí.**

Entrevistador: ¿Creés que se sentían argentinos, que se consideraban argentinos?

Romina: Sí,

Entrevistador: ¿Por qué?

Romina: No sé, **porque defendieron su patria.** ¿Cómo me dijiste?

Entrevistador: ¿Por qué pensás que se sentían argentinos?

Romina: Porque **se pensaban a sí mismos como protectores del país**, de alguna forma. **De la tierra que ellos quieren.**

C.2) *Concepto de nación historiográfico.* En esta categoría se ubican aquellos relatos en los cuales los sujetos expresaron que la nacionalidad argentina fue asumida tardíamente, con el devenir histórico. En estos relatos se expresó que los sujetos participantes de los acontecimientos del 9 de julio no pueden ser considerados como argentinos. En los relatos clasificados como historiográficos, para el concepto de nación, pueden observarse, en algún momento del mismo, la presencia del gentilicio “argentinos” o el pronombre *nosotros*. Sin embargo, en él se manifiesta una ruptura temporal entre los actores del proceso histórico de la independencia y la nacionalidad argentina, entendida como algo construido.

Sujeto: Laura (22 años)

Entrevistador: ¿se podría decir que de esas luchas, de esos eventos, participaron argentinos?

Laura: **Siempre creí que sí, pero, no sé, a esta altura, no sé.** Pensando que nuestro país se formó con gente inmigrante, o sea, que no creo que debe existir en ese modelo. No sé eran españoles, italianos, cualquier otro lugar menos de acá. Si la gente de acá en últimas serían los pueblos originarios, que no me acuerdo puntualmente cuáles son los que vivían acá, los mapuches. No me acuerdo realmente cuáles eran los que vivían acá. Pero **argentinos en esa época creo que no existían. En últimas, si hay un ser argentino es de un tiempo a esta parte, no creo que haya sido en esa época.** Y ni siquiera lo concibo como uno. **Somos tan distintos, realmente entre todos, que no siento que haya algo que sea pura y exclusivamente argentino.**

(...)

Laura: (...) Por ahí se podría considerar argentino por vivir en Argentina, pero hasta el momento de la independencia argentina no lo era. Así que en definitiva, no sé. **Creo que me salió eso por haberlo escuchado tanto, pero pensándolo no creo que haya habido argentinos, luchando.**

Sujeto: Aníbal (19 años)

Entrevistador: ¿Se puede decir que en ese momento las personas que participaron de ese evento eran argentinos?

Aníbal: **No hasta que se consolide la Argentina,** o sea, es necesario que exista, de decir: “bueno, propongamos un nombre, una bandera, un himno” para que pueda llamarse Argentina y argentinos, porque justamente ese fue el problema **“bueno ya no somos parte del virreinato, pero ¿qué somos?”.** **Entonces ahí es donde se busca una solución a esto, y ahí puede denominarse Argentina.**

D.1) *Se identifica con el grupo nacional.* En esta categoría se incluyen aquellos relatos en los cuales el sujeto entrevistado utiliza la primera persona del plural. En este sentido, el uso del *nosotros* funciona como un conector temporal que identifica a los sujetos entrevistados con quienes en el relato son los actores principales que posibilitaron la consumación de la independencia.

Sujeto: Marcos (18 años)

(...)

Entrevistador: Recién dijiste “a medida que nosotros nos independizábamos, ellos se resistían”. ¿A quiénes haces referencia, cuando hablas de “nosotros”? ¿Y a quienes hacés referencia cuando hablas de “ellos”?

Marcos: **“Nosotros” como argentinos y “ellos” como españoles.**

Sujeto: María (20 años)

Entrevistador: Hoy varias veces usaste la palabra “nosotros” ¿a quiénes te referís con “nosotros”?

María: Ah por la identidad, **creo que me identifico con aquéllos que firmaron la independencia en ese momento, porque siento que la independencia también fue una nueva forma de identidad del ser argentino digamos.** Creo que la independencia fue uno de esos puntos culmines de la identidad, por eso creo que lo nombro tanto en “nosotros” porque **me siento parte (...).**

D.2) *No se identifica con el grupo nacional.* En esta categoría se incluyen aquellos relatos en los cuales no se hace referencia a la primera persona del plural. En este sentido, no puede hablarse de una identificación con los actores de la independencia. En muchos relatos de este tipo, al no hacerse explícito el uso del *nosotros*, se hace difícil ejemplificarlo. Sin embargo, el siguiente fragmento podrá ser ilustrativo de esta categoría.

Sujeto: Luis (27 años)

Entrevistador: Cuando decís “los beneficiados no éramos nosotros” ¿a quién te referís con “nosotros”?

Luis: Bueno, **a los originarios, obviamente no era a nosotros como estamos ahora.**

E.1) *Dimensión territorial esencialista.* En esta categoría se incluyen aquellos mapas graficados por los sujetos entrevistados cuya reproducción se asemeja al territorio actual. Para la misma se consideró, específicamente, si en los mapas graficados se incluyó a la Patagonia como parte del territorio independizado o no. Para la construcción de esta categoría se tuvo en cuenta el concepto de *márgenes de seguridad* (Lois, 2014). Para la autora, los márgenes de seguridad actúan como restricciones a las variabilidades de los dibujos que produjeron los sujetos. Es decir, si bien pueden observarse diferencias entre los dibujos, las variaciones se producen en función de determinados bordes o límites de dispersión que promueven la transmisión de ciertos significados y neutralizan otros. En algunos casos la silueta territorial graficada fue la argentina actual, en otro fueron líneas rectas que se asemejaban a la silueta del territorio actual. Pero, en todos los casos, las reproducciones estuvieron dentro del campo de dispersión posible para la imagen graficada.

Así, los bordes graficados, por su colocación en el mapa brindado y por la forma que adoptaron, pueden ser emparentados con los bordes de la silueta cartográfica de la actual Argentina. En este sentido, el criterio de consideración, tal como sostiene Lois (2013) fue el contorno, el cual permite “desprender la forma primera que dará identidad a esa figura y garantizará la posibilidad que esa imagen sea reconocida” (p, 174). A pesar de estas consideraciones, en todos los casos la imagen realizada fue puesta en consideración con el conjunto de los datos emanados de la entrevista.

Figura 18. Representación esencialista



E.1) *Dimensión territorial historiográfica.*: En esta categoría se incluyeron aquellos mapas graficados por los sujetos entrevistados, en los cuales pudo observarse la no inclusión de la Patagonia como parte del territorio independizado el 9 de julio de 1816.

Figura 19. Representación historiográfica



Todas las categorías descriptas fueron validadas con el procedimiento de análisis interjueces. El índice de validación de los datos más frecuente es el *Kappa de Cohen* (k). Estudios previos, propios del campo de la psicología, en los que se utilizó el método clínico-crítico como técnica de recolección de datos siguieron el procedimiento de análisis interjueces, conjuntamente con la aplicación del estadístico mencionado, para validar las categorías construídas (Rodríguez, et al., 2008). Si se considera la guía propuesta por Landis y Koch (1977) para interpretar el valor de k , puede afirmarse, para en el caso de esta tesis, que la fiabilidad interjueces fue fuerte ($kappa = .75$, $p < .001$). El porcentaje de acuerdo total estuvo en torno al 87.6%, en los casos en los que no hubo acuerdo se llegó a consenso.

6.1.2 Frecuencia de las categorías y asociación entre ellas

A continuación, se analizará cómo se distribuyeron las distintas categorías elaboradas, para el bloque de la entrevista relacionado con el proceso de la independencia.

En la Tabla 4 puede observarse que, en relación con el sujeto del relato producido sobre el proceso de la independencia, la mayoría de los entrevistados refirieron que el grupo que llevó adelante esta gesta histórica fue un colectivo heterogéneo. Es decir, en la mayoría de los relatos pudo observarse la mención a diferentes grupos, con distintos niveles de participación e implicancia en la lucha por la independencia.

Tabla 4. Sujeto Histórico

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Homogéneo	13	43,3
	Heterogéneo	17	56,7
	Total	30	100,0

Respecto de la causalidad (Tabla 5), a partir del análisis de las entrevistas, puede observarse que en los relatos producidos no hay diferencias entre aquéllos centrados en explicaciones monocausales del proceso y aquéllos en los cuales se observaron referencias a causas económicas, sociales y políticas como factores explicativos del proceso de la independencia.

Tabla 5. Causalidad

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Simple	15	50,0
	Compleja	15	50,0
	Total	30	100,0

Por su parte, en relación con el concepto de nación se observa que, en la mayoría de los relatos, los actores del proceso de la independencia son de nacionalidad argentino (Tabla 6). En otras palabras, puede afirmarse que se observa en los relatos la preexistencia de una nación concretizada en la atribución de una nacionalidad argentina a los actores de la independencia, lo que refleja la primacía de una concepción esencialista de la nación.

Tabla 6. Concepto de Nación

		Frecuencia	Porcentaje
	Esencialista	19	63,3
Válidos	Historiográfico	11	36,7
	Total	30	100,0

Por su parte, en la tabla 7 se observa que la mayoría de los sujetos utilizó el pronombre *nosotros* durante el relato de la independencia. Este dato puede ser entendido como una operación de identificación con los actores del proceso de la independencia. Es decir, la mayoría de los sujetos produjeron relatos estructurados en torno a la presencia de una distinción entre *nosotros* y *ellos*. Mediante la utilización del pronombre personal *nosotros* los sujetos entrevistados se incluyeron como miembros de un grupo, por medio de una conexión atemporal en la cual ellos, como argentinos del presente, se integraron con los actores del pasado.

Tabla 7. Identificación con el grupo nacional

		Frecuencia	Porcentaje
	Se Identifica	25	83,3
Válidos	No se identifica	5	16,7
	Total	30	100,0

Por último, en la tabla 8 se muestran los resultados del análisis de la dimensión territorial. Al analizar los gráficos del territorio independizado puede observarse que la mayoría de los entrevistados dibujó una imagen cartográfica en la cual se reproduce la silueta territorial actual de la Argentina. La mayoría de los sujetos consideraron que el territorio independizado en 1816 es similar al representado por el mapa actual de la Argentina.

Tabla 8. Tipo de Mapa graficado

		Frecuencia	Porcentaje
	Esencialista	21	70,0
Válidos	Historiográfico	9	30,0
	Total	30	100,0

A partir de la lectura de las tablas anteriores se observa que una concepción esencialista de la nación es la que predomina en la mayoría de los relatos producidos por los sujetos entrevistados. Este dato se concretiza en la presencia de relatos en los cuales se asume una concepción esencialista de la nación y el territorio nacional. Asimismo, se observa la fuerte presencia de un componente identificatorio con los actores del pasado, como parte del grupo nacional, a través del uso del pronombre *nosotros*. El cual como elemento identificatorio, presente en el relato histórico de la independencia, es el que prima, independientemente de los valores que adquieren las restantes dimensiones de la narrativa (Carretero y Bermúdez, 2012). Dicho predominio podría ser entendido como un indicador de la omnipresencia de la narrativa maestra, en relación con su función de producir una identidad nacional. Así, la mayoría de los sujetos, independientemente del concepto de nación o la representación del territorio nacional, cuando se les pide que produzcan un relato sobre un evento histórico, significativo para el grupo nacional, utilizan el *nosotros* como una categoría que les permite colocarse en comunidad o *sentirse parte* del grupo.

La identificación con los personajes que lideraron el proceso de la independencia es una constante en la mayoría de los relatos. Este recurso, como antes se mencionara, conecta a los actores del proceso de la independencia con los argentinos del presente, tal como puede observarse en el fragmento de la entrevista realizada a María, reproducido anteriormente. Ella entiende que la independencia produjo un nuevo colectivo identitario del que se siente parte. Una identidad colectiva que perdura por más de 200 años y que la posiciona, para este relato, en oposición con los españoles: *ellos*. Estos resultados están en sintonía con los encontrados por Carretero y van Alphen (2014) y González (2005). La continuidad entre los argentinos actuales y los del siglo XIX, que lideraron el proceso de la independencia, permite la constitución de elementos identitarios muy fuertes para la constitución de una conciencia histórica grupal relacionada con la nación. El uso de la primera persona del plural, que conecta a los sujetos entrevistados actuales con los habitantes del virreinato del Río de la Plata, no sólo establece una continuidad temporal también, pone de manifiesto la fuerte presencia de las narrativas maestras nacionales en las producciones de los sujetos. Estas narrativas maestras son internalizadas por los sujetos y

se efectivizan en el modo mediante el cual se relacionan con el pasado (Carretero y López, 2010). El *nosotros* es explicitado en el relato de modo no deliberado: cuando se les preguntó a quienes hacían referencia con esta palabra, muchas veces los sujetos respondieron “a los argentinos de esa época” y que lo hacían porque era el modo en el cual lo habían aprendido.

Como antes se mencionara, las narrativas nacionales requieren del territorio como uno de los elementos centrales sobre los cuales se constituyen. Los Estados nacionales se construyeron sobre la base de un fuerte componente territorial (Nogué, 1998). El territorio es el espacio de soberanía de la nación, el lugar donde se asienta y desarrolla. Es el cuerpo de la nación. Por ello, es válido preguntarse si hay asociación entre el tipo de representación que los sujetos construyeron sobre el territorio y la propia nación, al momento de producir el relato sobre la independencia, y la presencia del nosotros como componente identificadorio.

En la tabla 9 se muestran, en función de las dimensiones identidad y concepto de nación, los resultados agrupados de los relatos que los sujetos produjeron sobre la independencia. En ella se observa la fuerte presencia de un concepto esencialista de la nación con un componente identificadorio con los actores del pasado. Sin embargo, independientemente del concepto de nación expresado en el relato, sea esencialista o historiográfico, la mayoría de los sujetos parecen considerarse como parte de un colectivo que hunde sus raíces en la época de las guerras por la independencia.

Tabla 9. Concepto de Nación agrupado por identificación

		Concepto de Nación		Total	
		Esencialista	Historiográfico		
Identificación	Se identifica	Recuento	16	9	25
		%	53.3%	36%	83.3%
	No se identifica	Recuento	3	2	5
		%	10%	6.7%	16.7%
Total		Recuento	19	11	30
		%	63,3%	36,7%	100,0%

Por su parte, la tabla 10 muestra los resultados agrupados de las dimensiones territorio e identificación. Del mismo modo que lo mostrado en la tabla anterior, puede observarse la primacía del rasgo identitario en los relatos producidos, independientemente de las representaciones territoriales que los sujetos manifestaron. Es decir, al igual que ocurre con el concepto de nación, la mayoría de los relatos producidos dan cuenta de la presencia de una concepción esencialista del territorio nacional con componentes identificatorios, en relación con los actores de las luchas por la independencia.

Tabla 10. Tipo de Mapa Graficado agrupado por identificación

		Tipo de Mapa			Total
		Esencialista	Historiográfico		
Identificación	Se identifica	Recuento	17	8	25
		%	56.7%	26.7%	83.3%
	No se identifica	Recuento	4	1	5
		%	13.3%	3.3%	16.7%
Total	Recuento	21	9	30	
	%	70,0%	30,0%	100,0%	

Estos datos se corresponden con lo mencionado en investigaciones previas acerca de la presencia del pronombre *nosotros* en los relatos producidos por estudiantes (Barton, 2008; Wertsch, 2002). Asimismo, otros autores mostraron que el compromiso de la identidad grupal puede facilitar o inhibir el aprendizaje histórico (Bellino y Selman, 2012; Epstein y Schiller, 2005). La conexión establecida a través de este recurso, al relacionar a los argentinos del presente con los protagonistas del Congreso de Tucumán, quizás sea un impedimento para el desarrollo del pensamiento histórico. En las entrevistas que componen el cuerpo empírico de esta tesis, no se observan asociaciones entre la dimensión identitaria de la narrativa producida y las restantes dimensiones analizadas. En todos los casos, se encontró que las diferencias no son estadísticamente significativas ($F p > .05$). Al respecto, puede suponerse que la presencia del pronombre *nosotros* es independiente del conocimiento específico que los sujetos poseen, como producto de la educación formal u otras influencias culturales. Estos datos se corresponden con los encontrados por Carretero y van Alphen (2014) quienes mostraron que, en las narrativas históricas producidas por los sujetos entrevistados por ellos, se observa un considerable predominio del uso del

pronombre *nosotros*, independientemente de la edad y el nivel escolar. Asimismo, estos datos, también, se corresponden con los observados en la tesis doctoral de Fernanda González (2005), quien mostrara la primacía del uso de la primera persona del plural cuando se les pidió a las personas entrevistadas que produzcan un relato sobre la formación de la nación.

Por otra parte, si lo que se analiza es el grado de asociación entre el concepto de nación y la dimensión territorial, que fuera indagada mediante el mapa graficado (Tabla 11), puede observarse un nivel de asociación estadísticamente significativo ($F p < .01$).

Tabla 11. Asociación entre tipo de mapa graficado y el concepto de nación

		Tipo de Mapa graficado		Total
		Esencialista	Historiográfico	
Concepto de Nación	Esencialista	17	2	19
	Historiográfico	4	7	11
Total		21	9	30

En este sentido, podría argumentarse que estos relatos se estructuran en función de la afirmación de que la independencia fue realizada por argentinos, quienes vivían en la Argentina. Es decir, la concepción esencialista de la nación está asociada a una representación territorial que adquiere las mismas características. La atemporalidad del territorio, entendido como inmutable y perteneciente desde siempre a la Argentina, parece ser el elemento que oficia de garante a la nacionalidad atribuida a los participantes de los hechos de 1816. Más adelante, cuando se analicen los resultados de las narrativas sobre la *Conquista del desierto*, se podrá observar cómo la misma lógica parece operar al momento de definir la nacionalidad de los indígenas y la representación del territorio nacional a fines del siglo XIX. Un ejemplo de la asociación entre el concepto esencialista de la nación y una representación atemporal del territorio nacional puede verse en el siguiente fragmento de entrevista realizada a Nicolás (20 años):

Nicolás: Al independizarse creo que se hizo Argentina y ahí fueron los primeros, los que desencadenaron ese proceso para ser Argentina y ellos [los actores de la independencia] al quedarse acá y ser los que gobernaban o los que pertenecían acá, por así decirlo, fueron los primeros argentinos.

(...)

Entrevistador: Recién dijiste “fue por un tema de ser reconocidos como tal”, ¿a qué te referís?

Nicolás: Como país independiente más que nada. **O sea, era un país bajo una total dependencia de España (...) Invadieron todo lo que es Argentina de manera militar (...)**

Entrevistador: ¿Considerás que en ese momento existía Argentina, por decirlo de alguna manera?

Nicolás: Sí, más o menos con un territorio. Pero **sí, existía Argentina.**

Como se observa, Nicolás sostiene que quienes llevaron adelante el proceso de la independencia fueron los primeros argentinos. Incluso, él conecta el proceso de la independencia con una concepción de la Argentina como entidad preexistente, que se encontraba “bajo una total dependencia de España”. Si bien considera que la Argentina se formó al independizarse, para él el territorio es algo que ya estaba. En sus palabras, el territorio parece constituirse en la esencia de la nación. Es decir, a pesar de sostener que la Argentina surge con la independencia, no puede desprenderse de una idea de la nación como esencia que perdura en el tiempo remotamente, siendo el eje de la misma el territorio: “Invadieron todo lo que es Argentina”. El territorio es la esencia porque ya estaba ahí y es el garante de que la Argentina existía.

Dicho argumento se encuentra presente en muchos relatos, en los cuales puede observarse que los sujetos se refieren a un grupo de argentinos que participaron del proceso de la independencia. Según estos relatos, los actores de la independencia no podrían ser considerados como tales, si no habitaban la Argentina. Se observa así una visión esencialista de la nación enraizada en el territorio. La presencia del territorio como garante de la nacionalidad, es solidaria con lo planteado por diversos autores, sobre las narrativas nacionales. Tal como se mostrara en los capítulos teóricos, en las narrativas nacionales, el territorio es uno de los componentes centrales para definir a la nación (Hobsbawm, 2012; Nogué, 1998). Incluso, se ha llegado a afirmar que la constitución de los Estados nacionales marcó el comienzo de una era en la cual todos los hombres viven dentro de un mapa (Neocleous, 2003).

Por otra parte, si se consideran las restantes dimensiones de las narrativas históricas, descritas por Carretero y Bermúdez (2012), puede observarse que el concepto de nación, las explicaciones causales y el sujeto histórico presentan, entre sí, niveles de asociación

estadísticamente significativos (Tablas 12 y 13). Es decir, la mayoría de los relatos históricos basados en explicaciones monocausales, también incluyen un sujeto histórico homogéneo y una concepción esencialista de la nación. Estos datos coinciden con los hallados en la investigación desarrollada por Carretero y van Alphen (2014).

Específicamente, si se toman en consideración las dimensiones narrativas del concepto de nación y el sujeto del relato, se observa que en aquellos relatos en los cuales se afirma que la independencia fue hecha por argentinos, éstos son entendidos como un colectivo homogéneo. Esta concepción contrasta con otro grupo de relatos en los cuales puede observarse cierta referencia a la nacionalidad argentina como una construcción, un producto histórico adquirido tardíamente, conjuntamente con una concepción heterogénea del sujeto histórico. Específicamente, en éste último grupo se observa la presencia de diferentes grupos que tuvieron distintos niveles de injerencia y participación en el proceso de la independencia, conjuntamente, con una concepción historiográfica de la nación, expresada en la asunción de que los actores de la independencia no podrían ser considerados argentinos porque esa nacionalidad se adquirió tardíamente. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Marcos (18 años) puede observarse la distinción que él estableció entre diferentes grupos, los cuales, a su vez, pueden subdividirse entre quienes estuvieron a favor y en contra de la independencia.

Entrevistador: ¿Se puede decir que las personas que participaron de la independencia eran argentinos?

Marcos: Sí, pero fuera de contexto.

Entrevistador: a ver...

Marcos: Yo te puedo decir ahora que eran argentinos, porque ahora soy argentino, estoy hablando después de la independencia. **En ese momento era una mezcla.** Si voy al contexto encuentro una mezcla tremenda de **mestizos, criollos, españoles, no españoles, indígenas, lo que quieras.** Entonces...

Entrevistador: ¿Se puede decir que por ahí alguno era argentino?

Marcos: **No. Yo lo vería más como a favor y en contra de la independencia.** O sea, resistencia y no resistencia, una parte que quiere el cambio y otra que no, en esos términos lo veo. Argentino si lo digo ahora, fuera de ese contexto. En ese contexto era una gran mezcla unida en un proyecto: obtener la independencia. También estaban los que no querían ni una cosa ni la otra y querían seguir teniendo lo que según ellos les correspondía.

Marcos en su relato definió al sujeto colectivo de la independencia, a partir de la presencia de diferentes grupos sociales. Si bien él entiende que algunos de estos grupos se

unieron en pos del objetivo de la búsqueda de libertad, no considera que ese objetivo baste para definirlos como argentinos. Al plantear la presencia de distintos grupos con objetivos antagónicos, da cuenta de la lucha de intereses al interior de sociedad y destaca el carácter construido de la nación. En este sentido, aclara que la definición de *argentinos* que se haga de ellos debería considerarse como “extratemporal” y afirma que recién puede concebirse una nacionalidad argentina luego de llevado adelante el proceso de la independencia. En su relato establece un quiebre temporal entre su ser argentino y los actores del siglo XIX: “si se los puede entender como argentinos es porque ahora existe Argentina, no porque lo fueran ni porque ésta existiera en esos años”.

Las diferencias encontradas entre los distintos grupos de relatos es estadísticamente significativa ($F p < .01$) (ver Tabla 12). Este dato evidencia la presencia de asociación entre los distintos valores que adquieren las dimensiones narrativas del concepto de nación y el sujeto. En la Tabla 12 se muestra la distribución de frecuencias agrupadas en función del concepto de nación expresado en la narrativa y el tipo de sujeto histórico manifestado en ellas.

Tabla 12. Asociación entre las dimensiones concepto de nación y sujeto de la narrativa

		Sujeto		Total
		Homogéneo	Heterogéneo	
Concepto de Nación	Esencialista	12	7	19
	Historiográfico	1	10	11
Total		13	17	30

Por otra parte, al analizar el grado de asociación entre las dimensiones narrativas de causalidad y de sujeto histórico se observa que las diferencias son estadísticamente significativas ($F p < .01$). La Tabla 13 muestra la distribución de frecuencias agrupadas en función de ambas dimensiones comentadas: el tipo de causalidad y el sujeto de la narrativa.

Tabla 13. Asociación entre las dimensiones trama narrativa y sujeto

		Sujeto		Total
		Homogéneo	Heterogéneo	
Causalidad	Simple	11	4	15
	Compleja	2	13	15
Total		13	17	30

En la mayoría de los relatos en los cuales se observó la presencia de explicaciones causales simples, centradas en torno a la búsqueda de libertad, también se encontraron referencias al sujeto de la independencia entendido como un colectivo homogéneo. En estos relatos, la sociedad en su conjunto sin distinciones de clases, ni de objetivos políticos o económicos luchó por la búsqueda de la libertad. En ellos se observa que el objetivo principal, perseguido por el conjunto de la población, era liberarse del sometimiento español. Es esa búsqueda de libertad la que da estructura al relato y explica la causa de la independencia alcanzada por el pueblo en su conjunto. Por el contrario, en la mayoría de aquellos relatos en los cuales el proceso de independencia no se explica únicamente por el motivo de la búsqueda de libertad, puede observarse la referencia a un sujeto heterogéneo. Un ejemplo de este último grupo lo constituye la narrativa de Camila (20 años):

Entrevistador: ¿Por qué pensás que luchaban?

Camila: Por **independencia económica**, quizás influenciados por algunas ideas europeas que querían probar acá. Por **hacer sus propios tratados**, de ocupar ellos quizás algunos lugares de privilegio. No digo que no haya próceres que no hayan actuado de buena fe y con ideales, pero sí creo que también había personas muy ambiciosas y que realmente no se arriesgaron mucho. En el sentido de que no combatieron de forma directa con los españoles, ni con las invasiones inglesas, sino que organizaban más bien discusiones y **se preocupaban más por una nueva forma de organización** y por **destituir a quienes estaban en el poder**.

(...)

Entrevistador: ¿Se puede decir que las personas que participaron de ese evento eran argentinos?

Camila: **No, porque todavía no estaba conformado el Estado argentino o Argentina propiamente dicha**. Creo que uno a posteriori le podría poner el nombre y decir: Sí, participaron del proceso de la independencia argentinos, eran argentinos. Pero, no lo considero así. No creo que en ese momento ellos se hubieran sentido argentinos, si no existía Argentina.

Por su parte, en la tabla 14 puede observarse la distribución de frecuencias agrupadas en función de las dimensiones concepto de nación y causalidad.

Tabla 14. Asociación entre las dimensiones trama y concepto de nación

		Concepto de Nación		Total
		Esencialista	Historiográfico	
Causalidad	Simple	13	2	15
	Compleja	6	9	15
Total		19	11	30

Si bien las diferencias encontradas son estadísticamente significativas ($F p < .05$) y se observa que las explicaciones causales complejas se asocian mayoritariamente con una concepción historiográfica de la nación. Muchas veces, estas están acompañadas de un concepto esencialista de la nación. Es decir, aunque la mayoría de los sujetos que produjeron un relato con explicaciones causales complejas presentaron una concepción de la nación como algo construido y dinámico, también se observa un alto número de relatos en los cuales las explicaciones multicausales de la independencia están acompañadas de una representación esencialista de la nación. Esto quizás pueda deberse a las características de las narrativas históricas maestras escolares que se han centrado mayoritariamente en contenidos nacionalistas (Carretero, 2011). En dichas narrativas, el proceso de construcción de la nación se presenta de un modo teleológico y celebratorio (Carretero, 2011; Maestro, 1997; López Facal, 2000). Así, no es raro que explicaciones causales complejas sobre un proceso histórico nacional coexistan con una perspectiva nacionalista del relato que se produce y reproduce. Puede suponerse que parece ser más fácil para algunos sujetos producir un relato con una trama compleja, centrada en elementos que vayan más allá de la mera búsqueda de la libertad, que historiar a la propia nación. Sin embargo, esta hipótesis merece ser explorada en futuras investigaciones.

Por otra parte, si se analiza el grado de asociación entre el tipo de mapa graficado y las dimensiones de la narrativa referidas al sujeto y la causalidad, puede observarse que las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas. Así, los valores de asociación entre el tipo de mapa graficado y el sujeto del relato, por un lado, y las variables mapa graficado y causalidad, por el otro, son los siguientes ($F p=.69$) y ($F p=.42$),

respectivamente. La ausencia de asociación entre el tipo de mapa graficado y las dos dimensiones de las narrativas maestras mencionadas, podría ser efecto de algunas prácticas de enseñanza de la historia, las cuales descuidan las características de los mapas que acompañan a los relatos nacionales. Además, tal como se verá más adelante, los estudiantes no están entrenados en un trabajo crítico de producción y lectura de mapas históricos, los cuales parecen ser reproducidos y significados en función de los esquemas cartográficos más conocidos.

6.2 Relato sobre la *Conquista del desierto*

6.2.1 Dimensiones de análisis

Los datos que se expondrán en este apartado están referidos a la parte de la entrevista sobre la *Conquista del Desierto*. Específicamente, a partir del análisis de los relatos producidos por los estudiantes, se mostrarán los resultados obtenidos tanto sobre el mencionado proceso histórico, como sobre el trabajo con mapas históricos. Cabe recordar que, en esta parte de la entrevista, como punto inicial se les preguntó si “recordaban algo acerca del proceso histórico conocido como la *Conquista del desierto*”. Si la respuesta brindada era negativa se los invitaba a leer un pequeño texto. El texto fue confeccionado para los fines de la entrevista y como puede observarse (anexo 1) presentaba discursivamente el mismo nivel de complejidad que los reproducidos en los manuales escolares de nivel primario. Una vez que el estudiante devolvía el texto al entrevistador, éste lo guardaba y se daba inicio a la segunda parte de la entrevista.

El hecho de partir de una pregunta tan general y ofrecerles un texto está justificado porque el objetivo, de preguntar sobre la *Conquista del desierto*, fue indagar en las representaciones sobre el territorio nacional y cómo los sujetos se representan los cambios ocurridos en el mismo durante la construcción del Estado nacional. En este sentido, no se preguntó directamente por el territorio para no otorgarles a los sujetos entrevistados pistas sobre lo que se estaba analizando: se buscó que las representaciones sobre los cambios territoriales surjan al interior del relato que ellos produjeron sobre el mencionado proceso histórico.

Para la construcción de las categorías de análisis se utilizó el mismo procedimiento descrito en el apartado relacionado con los relatos de la independencia. Sin embargo, en

esta ocasión, no se reparó en el análisis de todas las dimensiones de la narrativa maestra descritas por Carretero y Bermúdez (2012). El foco de análisis del relato sobre el proceso histórico indagado fue exclusivamente la dimensión territorial. Para ello, basta recordar algunos de los objetivos que motivaron la inclusión del proceso militar iniciado a fines del siglo XIX como tópico de la entrevista: a) examinar cómo los sujetos se representan el territorio nacional cuando construyen un relato sobre un proceso histórico que implicó transformaciones en el cuerpo de la nación; y b) analizar si aquellos sujetos que durante el relato de la independencia produjeron una representación esencialista del territorio nacional, ante la mención explícita de un proceso histórico y la visualización de diferentes mapas históricos, que muestran cambios en el territorio nacional, modifican sus representaciones iniciales.

A partir de lo expuesto, las categorías de análisis cuantitativo son las siguientes:

Cuadro 3. Categorías y dimensiones construidas tras análisis

Categorías	Dimensiones
A) Representación de las transformaciones territoriales de la <i>Conquista del desierto</i>	1. <i>Consolidación</i> de un territorio nacional preexistente 2. <i>Expansión</i> del territorio nacional
B) Representación de la nacionalidad de los indígenas antes de la <i>Conquista del desierto</i>	1. Nacionalidad Argentina 2. Nacionalidad Auténtica
C) Lectura de Mapas históricos	1. Esencialista 2. Historiográfico

A.1) *Consolidación de un territorio nacional preexistente*. En esta categoría se incluyeron aquellos relatos sobre la *Conquista del desierto*, según los cuales éste fue un proceso histórico que implicó una disputa entre argentinos. En los mismos se describió la presencia de población blanca, con características europeas, la cual avanzó sobre un grupo de argentinos con otro tipo de cultura, los indígenas. En los relatos que conforman esta categoría se observaron referencias atemporales y esencialistas del territorio nacional. Es decir, a través de los relatos se afirmaba que el territorio argentino, antes de la mencionada

campaña militar, era similar al actual y la población blanca avanzó sobre las poblaciones indígenas con el fin de imponer su cultura. No se consideraron modificaciones en los límites externos del territorio nacional, ni referencias según las cuales la *Conquista del desierto* pueda ser entendida como un proceso de expansión territorial.

Sujeto: Carolina (21 años)

Entrevistador: ¿Se puede decir que esas tierras de la Patagonia eran de la Argentina?

(...)

Carolina: Sí

Entrevistador: ¿Por qué Roca habría de conquistar esas tierras si ya eran de la Argentina?

Carolina: Para que desaparezca la cultura de los indígenas y puedan vivir argentinos en el sur... Como para eliminar esa cultura y que termine la cultura nuestra general ahí también. Que se empiece a desarrollar, empiece a ir a vivir gente al sur, empiece a moverse el mercado económico en el sur, **lo pienso por ese lado, si bien era territorio argentino estaba ocupado por indígenas.**

Sujeto: Diego (22 años)

Entrevistador: Te pregunto ¿se podría decir que esas tierras le pertenecían a la Argentina?

Diego: sí

Entrevistador: ¿Por qué grupos militares argentinos habrían de conquistar esas tierras que ya eran argentinas?, ¿qué pensás?

Diego: querían vaciarlas de la gente que las estaba poblando y rellenarlas con otro tipo de personas o poblaciones.

A.2) *Expansión del territorio nacional.* En esta categoría se incluyen aquellos relatos en los que se consideró que el territorio de la Patagonia no le pertenecía a la Argentina antes de la *Conquista del desierto*. Los sujetos entrevistados produjeron relatos según los cuales el territorio nacional se vio modificado considerablemente, al finalizar el mencionado proceso militar.

Sujeto: Juan (23 años)

Entrevistador: Vos qué pensás, ¿se podría decir que esas tierras le pertenecían a Argentina o no?

Juan: Creo que la... o sea, qué se yo. **O sea, no puedo hablar de Argentina en términos de Argentina. Las tierras eran de ellos.** Lamentablemente en el sentido de que vinieron y se las sacaron.

Entrevistador: ¿Por qué?

Juan: Porque en realidad, a ver, si ellos habían situado los límites por ejemplo, en el caso de la Confederación, hasta ahí, era porque sabían que en otro lado había más gente y había otras cosas. Ahora, si después digo, de golpe, “uh! de golpe se me ocurrió que esas tierras pueden ser mías, y ahora son mías”, entonces, es que no son tuyas, dale. Qué sé yo, me saca ese pensamiento que había de época. Si como eso de “bueno yo vine acá, todo esto es mío”. **Pero no, para mí no, no eran argentinas, o sea, tanto para el norte como para el sur. Para el norte se hizo lo mismo. No sé si recibió otros nombres. La verdad que no sé porque ya eso como que tampoco, eso no se cuenta demasiado.** Pero tanto para el norte como para el sur.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias creés que tuvo para el territorio de la Argentina haber hecho esta campaña o esta conquista?

Juan: O sea, **se hizo más grande**

Sujeto: Marcos (18 años)

Entrevistador: Decime, independientemente de lo que vos consideres que ellos pensaban ¿vos que pensás: esas tierras creés que eran Argentinas o no eran Argentinas?

Marcos: **No sé pues se me hace la cabeza de lo que es Argentina y no es Argentina** eh, porque **para mí el territorio argentino es uno** y como que me parece que... Desde que yo nací en Argentina y siempre me dijeron como que esto es Argentina eh... Pero, si me voy si por ahí me quiero poner en los pies de un aborigen, no. **No eran tierras Argentinas, no lo eran.** Eran tierras habitadas por otras personas... eh... si se hubiera llegado a otro tipo de acuerdo en el cual por ahí no sé, pero si hubiera pasado lo mismo que hacía España con nosotros, como si esa parte hubiera sido una colonia Argentina... eh... no sé, **para mí no eran argentinos, y no era territorio argentino.**

Entrevistador: ¿No era territorio argentino?

Marcos: No. **Era territorio aborigen.** Y si ellos estaban allí de antes ya tenían su bandera o lo que tuvieran. En ese momento, en su territorio, era suyo y no teníamos ningún derecho a sacarlos. Para mí.

B.1) *Nacionalidad Argentina.* En los relatos incluidos en esta categoría se observó la consideración de los indígenas que habitaban la Patagonia como sujetos con nacionalidad argentina. Este tipo de representaciones, muchas veces, está en sintonía con la idea de los indígenas como “otro tipo” de argentinos o “argentinos con otra cultura”.

Sujeto: Carolina (21 años)

Entrevistador: Recién hablaste de los indígenas, ¿se puede decir que eran argentinos?

Carolina: Sí y no.

Entrevistador: ¿Cómo es eso, a ver?

Carolina: **Sí, porque estaban en el mismo territorio, estaban en el territorio ya delimitado** y no porque ellos tenían su propia cultura, su lengua, eran una cultura dentro de otra...

Entrevistador: ¿Cómo sería eso?

Carolina: Y... vendría a ser que **los indígenas son sus propias creencias, sus propias lenguas, formas de vivir adentro de la nuestra**, que tenemos otra lengua aparte, otra cultura, tenemos raíces. Con raíces me refiero: fuimos colonizados por alguien hijos de extranjeros y ellos no. **Es una cultura chiquitita dentro de otra más grande.**

Sujeto: Ana (19 años)

Entrevistador: ¿Pensás que los indígenas eran argentinos?

Ana: **Sí. Hubo indígenas que estaban en la zona de Argentina.**

Entrevistador: ¿Pensás que esas tierras le pertenecían a la Argentina?

Ana: No, eran de ellos. Eran de los indígenas. O sea, de los indígenas que vivían en la tierra cuando vinieron los europeos comenzaron y trataron de sacarlos y dijeron “esto es nuestro”. Pero ellos, aunque tal vez no tenían la conciencia de que era tierra, de que era de ellos, ellos **vivían acá desde antes y eso los hacen también dueños de lo que era Argentina.**

Entrevistador: Específicamente en el momento de la conquista del desierto, ¿vos qué pensas?, ¿esas tierras eran de Argentina o no eran de Argentina?

Ana: **Yo creo que sí.**

Entrevistador: ¿Por qué?

Ana: **Porque los indígenas que las habitaban eran... estaban acá... eran argentinos.** Y los militares creían como que no lo eran, pensaron que sería no se otra tierra o algo así, querían colonizar, querían conquistarlas y **no se dieron cuenta que tal vez los indígenas pertenecían a lo que es el país.**

B.2) *Nacionalidad Auténtica.* A diferencia de la categoría anterior, bajo esta categoría se agruparon aquellos relatos en los cuales no se consideró a los indígenas como sujetos de nacionalidad argentina. Los estudiantes entrevistados expresaron que los indígenas tenían su propia nacionalidad y la misma no se correspondía necesariamente con un ser argentino. En este sentido, no se los entendió como “otro tipo de argentinos”, por el contrario, son considerados como una nación independiente de la argentina, la cual fue conquistada mediante la implementación de la fuerza militar.

Sujeto: Federico (20 años)

(...)

Entrevistador: ¿Se puede decir que los aborígenes o los indígenas eran argentinos?

Federico: **No**

Entrevistador: ¿Por qué?

Federico: **Porque no respondían a ese Estado-Nación, no se identificaban con ellos, ni compartían ni cultura ni hasta en ese momento estaban bajo el sistema de poder de lo que fuera la Argentina, así que no eran argentinos,** porque lo único que compartían era coincidencia geográfica, estaban en un lugar a donde a los otros les incomodaban.

Sujeto: Luis (27 años)

Entrevistador: ¿Pensás que los indígenas eran argentinos?

Luis: **No**

Entrevistador: ¿Por qué?

Luis: **porque ellos no se sienten identificados con, ni con el territorio, ni con el gobierno, ni con la cultura argentina, ni nada. Simplemente el estar ahí, creo que lo mismo pasa ahora también, no creo que sean argentinos, ellos tienen su propia identidad.**

C.1) *Esencialista.* En esta categoría se incluyeron las respuestas en las que los entrevistados, luego del trabajo comparativo con mapas, consideraron al mapa elaborado por Seelstrang y Tourmente en 1875 como el que mejor representa al territorio argentino antes de la *Conquista del desierto*.

Puede recordarse que la imagen cartográfica elaborada por Martin de Moussy en 1867 fue el mapa oficial de la Confederación Argentina hasta casi finales del siglo XIX. En él, al igual que en la mayoría de los mapas de esos años, la Patagonia no se encontraba incluida dentro del territorio de la Confederación Argentina. Por su parte, el mapa confeccionado por Seelstrang y Tourmente (1875) fue producto de un encargo que el gobierno argentino hizo a dichos cartógrafos, con fin de presentarlo en la Exposición de Filadelfia de 1876. En este último mapa, la Patagonia se encuentra incluida como parte del territorio de la República Argentina, aunque ello no ocurrió efectivamente hasta unos años más tarde.

Sujeto: María (20 años)

Entrevistador: Te hago una pregunta, la Conquista del desierto ¿en qué año ocurrió?

María: 1878

Entrevistador: tenemos dos mapas oficiales, uno del 67 y otro del 75. Entre los dos mapas hay 8 años de diferencia, y los dos mapas son anteriores a la Conquista del desierto ¿cuál de los dos mapas representa para vos mejor el territorio de Argentina antes de la Conquista del desierto?

María: **El del 75**

Entrevistador: ¿Por qué?

María: **Porque, como te había dicho antes, la Patagonia pertenecía al Estado argentino a nivel territorio, pero no a nivel social, en mi opinión, pero a nivel territorio creo que este (1875), antes de la Conquista del Desierto.**

Sujeto: Diego (21 años)

Entrevistador: Te hago una pregunta, tenemos dos mapas con las diferencias que estás señalando este del 67 y este del 75 y la Conquista del desierto que ocurrió en el 78, dos mapas previos a la Conquista del desierto ¿Cuál de los dos mapas para vos representa mejor el territorio previo a la Conquista del desierto?

Diego: **El del 75.**

Entrevistador: ¿Por qué?

(...)

Diego: Porque este territorio suponiendo que estuviese poblado mayormente por pueblos indígenas, supongo que formaban parte del pueblo argentino, es decir, **no considero que el objetivo era expandir el territorio argentino sino eliminar al pueblo aborigen.**

C.2) *Historiográfico.* En esta categoría se incluyeron aquellos relatos en los cuales los sujetos entrevistados consideraron al mapa confeccionado por de Moussy (1867) como el que mejor representa las dimensiones del territorio nacional antes de la *Conquista del desierto*. En las justificaciones brindadas puede observarse una concepción dinámica del territorio nacional. Asimismo, plantearon que este se ha modificado en sus dimensiones, como producto de la incorporación de las tierras de la Patagonia.

Sujeto: Camila (20 años)

Entrevistador: Te hago una pregunta. Tenemos dos mapas: éste del 67 y éste del 75 y la Conquista del desierto que ocurrió en el 78. Los dos mapas son previos a la Conquista del desierto ¿Cuál de los dos mapas para vos representa mejor el territorio previo a la Conquista del desierto?

Camila: **El de 1867**

Entrevistador: ¿Por qué?

Camila: Me sale decir que es una falta de respeto pero no es una respuesta. **Eran tierras ocupadas por pueblos que no se sentían parte de la República Argentina** y se negó su existencia en ese lugar.

Entrevistador: ¿En qué sentido considerarás que se los estaría negando?

Camila: **Ellos vivían ahí, no se sentían argentinos**, entonces afirmar, mediante un mapa que ese territorio es argentino me parece que es pasar por alto a las personas que vivían ahí y tenían otro sentimiento.

Sujeto: Federico (20 años)

Entrevistador: Te hago una pregunta. Tenemos dos mapas: éste del 67 y éste del 75 y la Conquista del desierto que ocurrió en el 78. Los dos mapas son previos a la Conquista del desierto ¿Cuál de los dos mapas para vos representa mejor el territorio previo a la Conquista del desierto?

Federico: **El del 67. Porque no consideraban la Patagonia como parte del territorio, después, No sé cuál sería la situación en ese momento, porque acá (1875) era parte del territorio, digamos. Pero, supongo que este se ajusta más. Porque en el segundo digamos, está incluyendo territorios que no, que todavía no habían sido invadidos y que no pertenecían a ellos.**

6.2.2 Frecuencia de las categorías y asociaciones entre ellas

A continuación se presentará la distribución de frecuencias de las distintas categorías mencionadas. Como puede observarse, la mayoría de los sujetos entrevistados consideraron que las tierras de la Patagonia no pertenecían a la Argentina antes de la *Conquista del Desierto* (Tabla 15). Asimismo, en la Tabla 16 se muestra la distribución de frecuencias entre aquellos relatos en los cuales se expresó que los indígenas eran argentinos y aquellos en los cuales se expresó que los grupos que habitaban las tierras de la Patagonia no podrían ser considerados como argentinos.

Tabla 15. Representación de las transformaciones territoriales de la *Conquista del desierto*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Consolidación	11	36.7
	Expansión	19	63.3
	Total	30	100,0

Tabla 16. Nacionalidad de los indígenas

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Argentina	11	36.7
	Auténtica	19	63.3
	Total	30	100,0

Por otra parte, en relación con la elección realizada por los sujetos entrevistados, respecto del mapa que mejor representa al territorio de la Argentina antes de la *Conquista del desierto*, puede observarse que la mayoría de los sujetos consideraron al mapa elaborado por de Moussy, en 1867, como el que mejor lo hace (tabla 17).

Un dato importante a tener en cuenta, respecto del trabajo con los mapas, es que la totalidad de los sujetos dijo desconocerlos y afirmaron que era la primera vez que veían a ambos.

Tabla 17. Lectura de mapas históricos

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Esencialista (Mapa de 1875)	14	46.7
	Historiográfico (Mapa de 1867)	16	53.3
	Total	30	100,0

Si se consideran en conjunto las categorías descriptas, en torno a la narrativa producida sobre la *Conquista del desierto*, puede observarse que la dimensión territorial fue indagada en dos oportunidades. En primer lugar, se les preguntó a los sujetos entrevistados si consideraban que las tierras de la Patagonia, antes de que se diera inicio a la campaña militar comandada por Julio A. Roca, pertenecían a la Argentina o no. En segundo lugar, se les presentaron a los sujetos las dos representaciones cartográficas del territorio argentino elaboradas en el siglo XIX ya comentadas. En este sentido, puede decirse que en ambos momentos de la entrevista se obtuvo información acerca de cómo los sujetos se representan el territorio nacional en el pasado. Concretamente, los dos ítems brindaron información acerca de cómo los sujetos se representaron al territorio nacional cuando elaboraron un relato sobre un proceso histórico nacional que implicó modificaciones en el espacio nacional.

El análisis de los relatos, considerando ambas categorías, muestra que la mayoría de aquellos sujetos quienes manifestaron la pertenencia de la Patagonia a la Argentina, desde antes de la *Conquista del desierto*, también entendieron que el mapa elaborado por Seelstrang y Tourmente, en 1875, es el que mejor representa las dimensiones del territorio nacional antes de dicha campaña militar. Como ejemplo de este grupo de relatos pude considerarse el siguiente fragmento de la entrevista de María (20 años):

Entrevistador: ¿Pensas que esas tierras [la Patagonia] eran argentinas o no?

María: En términos de la independencia del lugar, **sí, a nivel territorio**. Pero, a nivel del sentimiento por parte de las personas que lo habitaban creo que no, ahí me ordené.

(...)

Entrevistador: Tenemos dos mapas oficiales, uno de 1867 y el otro de 1875. Entre los dos mapas hay 8 años de diferencia y los dos mapas son anteriores a la Conquista del desierto ¿Cuál de los dos mapas representa, para vos, mejor el territorio de la Argentina antes de la Conquista del desierto?

Lucía: **Este (1875)**

Entrevistador: ¿Por qué?

María: Porque como te había dicho antes, **la Patagonia pertenecía al Estado argentino a nivel territorio**, pero no a nivel social (...).

Por su parte, la mayoría de los sujetos que en sus relatos manifestaron la no pertenencia de las tierras de la Patagonia a la Argentina también escogieron al mapa elaborado por de Moussy, en 1867, como la imagen cartográfica más representativa de las dimensiones del territorio nacional antes de la *Conquista del desierto*. Un fragmento de la entrevista realizada a Nicolás (20 años) permitirá ilustrar al conjunto de respuestas contempladas dentro de este último grupo:

(...)

Entrevistador: ¿Se puede decir que esas tierras [la Patagonia] eran de la Argentina?

Nicolás: **Yo, creo que no**. Porque se está haciendo lo mismo que se les hizo a los argentinos de ese entonces, por parte de los europeos, o sea, ya había gente viviendo ahí, fue y se tomó la tierra sin ningún derecho, por la fuerza. **Se invadió esa parte**.

(...)

Entrevistador: Tenemos dos mapas. Uno de 1867 y un mapa de 1875. Entre los dos mapas hay una diferencia de 8 años. La Conquista del desierto ocurrió en 1878. Los dos mapas son previos a la Conquista del desierto, mi pregunta es ¿Cuál de los dos mapas, para vos, representa mejor el territorio previo a la Conquista del desierto?

Nicolás: Bueno, por lo que acabo de leer los son previos, pero **este (1867)**.

Entrevistador: ¿El de 1867?

Nicolás: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Nicolás: Porque la Conquista del desierto fue para tomar la Patagonia. **Ahí se tomó lo que es la Patagonia y en el mapa de 1875 ya está incluida como territorio argentino**.

Como puede observarse, Nicolás, a diferencia de María, supone que la Patagonia antes de la *Conquista del desierto* no formaba parte del territorio de la Argentina. La misma

representación se ve ratificada, unos minutos más tarde, cuando escoge al mapa confeccionado por de Moussy, en 1867, como la imagen más representativa de las dimensiones del territorio nacional por esos años. La tabla 18 muestra los resultados agrupados en función de las representaciones de las transformaciones territoriales que implicó la *Conquista del desierto* y el trabajo de lectura con mapas históricos. Las diferencias encontradas son estadísticamente significativas ($F p < .01$).

Tabla 18. Resultados agrupados de las Representaciones de las Transformaciones Territoriales de la *Conquista del desierto* y la Lectura de Mapas Históricos

		Lectura de Mapas Históricos		Total
		Esencialista (Mapa de 1875)	Historiográfico (Mapa de 1867)	
Representación de las transformaciones territoriales de la <i>Conquista del desierto</i>	Consolidación	9	2	11
	Expansión	5	14	19
	Total	14	16	30

Por otra parte, si se consideran los resultados obtenidos en función de las representaciones sobre las transformaciones territoriales que implicó la *Conquista del desierto* y la nacionalidad atribuida a las poblaciones indígenas (Tabla 19), se observa que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas ($F p < .001$). Es decir, se observa asociación entre la atribución de una nacionalidad a los indígenas y la representación que lo sujetos tienen sobre la pertenencia o no de la Patagonia a la Argentina. Nuevamente, puede observarse la fuerte presencia del componente territorial en la definición de la nacionalidad de los grupos involucrados en el relato.

Tabla 19. Resultados agrupados de Nacionalidad de los indígenas y Representación de las Transformaciones Territoriales de la *Conquista del desierto*

		Nacionalidad de los		Total
		Indígenas		
		Argentina	Auténtica	
Representación de las transformaciones territoriales de la <i>Conquista del desierto</i>	Consolidación	10	1	11
	Expansión	1	18	19
	Total	11	19	30

Los sujetos entrevistados que durante el relato afirmaron la pertenencia de la Patagonia a la Argentina, antes del proceso militar comandado por Roca, a fines del siglo XIX, también sostuvieron que las poblaciones indígenas, habitantes por esos años de las tierras del sur del continente americano, eran argentinos. Asimismo la mayoría de los sujetos que consideraron que la *Conquista del desierto* fue un proceso que implicó la expansión del territorio nacional, también afirmaron que los indígenas no podrían ser considerados como argentinos.

Si se compara este resultado con los obtenidos como producto del análisis del relato sobre la independencia, puede observarse la presencia de la misma estructura narrativa. Al producir los relatos sobre la independencia, los sujetos entrevistados manifestaron que los actores del proceso finalizado el 9 de julio de 1816 eran argentinos porque vivían en territorio argentino. En esta oportunidad, se observa que los indígenas son considerados argentinos o no, en función de la pertenencia o no del territorio que habitaban a la Argentina. En este sentido, parece ser que los sujetos entrevistados, independientemente del contenido específico de la narrativa, realizan una inferencia implícita en la que asocian nacionalidad y territorio. Esto quizás pueda deberse a los significados culturalmente compartidos en los cuales la nacionalidad se asocia al territorio como uno de sus componentes centrales (Billig, 1995; Nogué, 1998). Específicamente Billig (1995) afirma

que no es posible escindir a la nación del territorio nacional. En este sentido, nuevamente, los resultados permiten suponer que los sujetos entrevistados parten de la siguiente premisa: los argentinos son las personas que habitan el territorio argentino, si el territorio no era argentino entonces no es posible que haya argentinos o no eran argentinos. Si esto es cierto, puedo observarse que las formas en la cuales los sujetos se representan a la nación se define en términos territoriales.

Así, en el caso de los sujetos entrevistados que sostienen una nacionalidad argentina para los indígenas, puede observarse en sus relatos una estructura que configura al relato de la *Conquista del desierto* como enfrentamiento entre “dos tipos de poblaciones argentinas viviendo en territorio argentino”. Esto puede ilustrarse con el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Sofía (30 años)

Entrevistador: ¿Se puede decir que los indígenas eran argentinos?

Sofía: Sí. No sé si se identificaban como argentinos, de la palabra argentinos, de la institución. Eran argentinos de territorio. **Vivían en Argentina, eran iguales que nosotros.**

(...)

Entrevistador: Te hago una pregunta. Tenemos dos mapas uno de 1875 y el otro de 1867. La Conquista del desierto me dijiste que fue en 1879. ¿Cuál de los dos mapas representa, para vos, mejor el territorio antes de la Conquista del desierto? Los dos mapas son previos a la Conquista del desierto.

Sofía: El de 1875

Entrevistador: ¿Por qué?

Sofía: Porque **veo todo el territorio**

(...)

Entrevistador: ¿Cómo puede ser que un mapa incluya un territorio que todavía no se había conquistado?

Sofía: Porque el territorio... O sea, lo que **se quería era excluir a los habitantes para que esas tierras** dejen de ser de ellos y pasen a ser de otras personas que se las querían asignar (...) **el territorio ya estaba delimitado, se quería excluir a los que estaban ahí habitando.**

Además de lo comentado, puede observarse que Sofía escogió el mapa de 1875 porque le permite ver todo el territorio, lo cual puede ser pensado en función del concepto de mapa-logotipo (Anderson, 1983). En el capítulo 3 se destacó que el objetivo de los Estados nacionales es transmitir mediante los mapas una representación unificada y permanente del cuerpo de la nación, en el caso de Sofía puede observarse cómo dicha representación ha sido internalizada.

La silueta de la configuración actual de la Argentina es el referente que moldea la forma en la cual Sofía ve a los mapas, referidos a la Argentina, y trabaja con ellos. En este sentido pueden ser entendidas las elecciones que realizaron Belén (30 años) y Luciana (20 años). La primera escogió el mapa de 1875 porque él “*muestra todo lo que es la Argentina*”, la segunda hace lo propio y sostiene que “[en el mapa de 1875] *está más completa la Argentina*”.

En las entrevistas se hizo referencia a un territorio nacional pasado. Igualmente, se activaron ciertos esquemas gráficos, configurados sobre la base del territorio actual. En los capítulos teóricos se afirmó que dichos esquemas se construyen como producto de la interacción de los sujetos con mapas y otros instrumentos culturales que predisponen la mirada. En relación con los datos hallados, es posible afirmar que dichos esquemas, contruidos sobre la base de la imagen del territorio actual, son trasladados al pasado en una suerte de bucle temporal y soportan las representaciones sobre la pertenencia de esas tierras a la nación argentina. En este sentido, los sujetos entrevistados coinciden con el autor de la canción que sirve de epígrafe a este capítulo, al sostener que *han nacido indígenas pero antes que nada argentinos*. Las asociaciones entre el grupo nacional y el territorio son nucleares para la constitución de los relatos nacionales: el territorio es el garante del pasado en el presente.

La identificación de la nación con el territorio se concretiza en el mapa. Es esta silueta graficada de la patria la que los sujetos trasladan al pasado de modo atemporal y se entrama, muchas veces, con una representación esencialista del concepto de nación. Así, puede suponerse que la estructura narrativa subyacente en torno a la representación territorial es “los sujetos de nacionalidad argentina vivían (quizás podría agregarse y nacieron) en la Argentina y el mapa muestra cómo es, fue y será esa unidad territorial”. Esta podría ser la causa que explique por qué casi el 70% de los sujetos (Tabla 20) que produjeron una representación esencialista de la nación, durante el relato de la independencia, al producir una narrativa sobre la *Conquista del desierto* consideraron al mapa de 1875 como el más representativo del territorio argentino por esos años.

Tabla 20. Resultados agrupados de Concepto de nación (relato de la independencia) y Lectura de mapas históricos

		Lectura de mapas históricos		Total
		Esencialista (Mapa de 1875)	Historiográfico (Mapa de 1867)	
Concepto de nación	Esencialista	13	6	19
	Historiográfico	1	10	11
Total		14	16	30

Como puede observarse, las diferencias encontradas, a partir de los datos agrupados en relación con el concepto de nación, expresado durante en el relato de la independencia, y el tipo de mapa escogido, como el que mejor representa las dimensiones del territorio nacional antes de la *Conquista del desierto*, son estadísticamente significativas ($F p < .01$).

Si lo comentado en los párrafos anteriores es correcto, podría suponerse que los sujetos que consideraran a los indígenas como argentinos deberían escoger, mayoritariamente, al mapa confeccionado por Seelstrang y Tourmente, en 1875, como el más representativo de las dimensiones del territorio nacional antes de la *Conquista del desierto*. Asimismo, aquellos sujetos entrevistados que consideraran que los indígenas no eran argentinos deberían suponer al mapa elaborado por de Moussy como el más representativo del territorio nacional por esos años. Efectivamente, los resultados expuestos en la Tabla 21 muestran que ambas hipótesis se cumplieron. Las diferencias encontradas, en función del agrupamiento de los datos en torno a la nacionalidad atribuida a los indígenas y el tipo de mapa escogido, son estadísticamente significativa ($F p < .01$).

Tabla 21. Resultados agrupados de la Nacionalidad de los Indígenas y la Lectura de Mapas Históricos

		Lectura de Mapas Históricos		Total
		Esencialista (Mapa de 1875)	Historiográfico (Mapa de 1867)	
Nacionalidad de los Indígenas	Argentina	9	2	11
	Auténtica	5	14	19
Total		14	16	30

Por su parte, en la tabla 22 pueden observarse los resultados de los datos agrupados en función de las categorías mapa graficado y nacionalidad de los indígenas. Los resultados muestran que las diferencias encontradas, también, son estadísticamente significativas ($F_{p < .05}$).

Tabla 22. Resultados agrupados de Mapa graficado y Nacionalidad de los indígenas

		Nacionalidad de los		Total
		Indígenas		
		Argentina	Auténtica	
Tipo de Mapa graficado	Esencialista	11	10	21
	Historiográfico	0	9	9
Total		11	19	30

Estos datos muestran que aquellos sujetos que entienden que la Argentina existió desde siempre, en términos territoriales, argentinizan a las tribus indígenas que poblaban la Patagonia. Estas representaciones no surgen en el vacío social sino que son producto de las interacciones con un conjunto de significaciones construidas a fines del siglo XIX y principios del siglo XX por ciertos sectores de la población y transmitidas, aún hoy en día, por distintos instrumentos culturales. Específicamente, sobre éste último dato se volverá en el apartado siguiente

6.3 Análisis de la dimensión territorial en la narrativa de la independencia y la *Conquista del desierto*

Tal como se desprende del guión de la entrevista y de las categorías explicitadas en los apartados anteriores, la dimensión territorial fue indagada en diferentes momentos y mediante diversos interrogantes. Durante el relato sobre la independencia, se les pidió a los sujetos entrevistados que realizaran una representación cartográfica del territorio que consideraban se independizó el 9 de julio de 1816. Luego, como ya se comentara, durante el relato de la *Conquista del desierto* la dimensión territorial fue indagada en dos oportunidades: 1) se les preguntó si podría decirse que antes de la *Conquista del desierto* la Patagonia pertenecía a la Argentina; 2) se les presentaron dos mapas de la época, producidos antes del inicio de la mencionada campaña militar. Uno de ellos confeccionado

en 1867, por Martin de Moussy, el cual no incluye a la Patagonia y el otro, elaborado en 1875 por Arthur von Seelstrang y A. Tourmente, en el que sí puede observarse a la Patagonia como parte del territorio argentino. Luego de los sujetos entrevistados trabajaran con ambos mapas y elaboraran el relato sobre la *Conquista del desierto* se les pidió que digan cuál de los dos mapas consideraban que representaba mejor el territorio argentino antes de la Campaña Militar comandada por Julio A. Roca.

A continuación se analizará el grado de asociación entre las categorías correspondientes a la dimensión territorial, tanto en la narrativa de la independencia como en la de la *Conquista del desierto*. La tabla 23 muestra los resultados agrupados entre el tipo de mapa graficado por los sujetos y el modo en que estos se representan las transformaciones territoriales que implicó el proceso militar indagado. Es decir, en la mencionada tabla, se agruparon los resultados obtenidos en función del mapa que los sujetos graficaron para ilustrar el territorio independizado el 9 de julio de 1816, y la representación de las transformaciones territoriales que implicó la *Conquista del desierto* para la Argentina. Los resultados muestran que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas, lo que permite inferir que ambas categorías están asociadas (F $p < .05$).

Tabla 23. Resultados agrupados del tipo de mapa graficado (independencia) y las Representaciones de las Transformaciones Territoriales que implicó la *Conquista del desierto*

		Representación de las transformaciones territoriales de la <i>Conquista del desierto</i>		Total
		Consolidación	Expansión	
Tipo de mapa graficado	Esencialista	11	10	21
	Historiográfico	0	9	9
Total		11	19	30

Por su parte, el tipo de mapa que los sujetos graficaron, para ilustrar el territorio independizado, está asociado con el tipo de mapa que eligieron luego de producido el relato sobre la *Conquista del desierto*. Es decir, aquellos sujetos que graficaron un mapa con características esencialistas, similar al mapa actual de la Argentina, escogieron

mayoritariamente al mapa elaborado por Seelstrang y Tourmente, en 1875, como el que mejor representa las dimensiones del territorio argentino antes de 1878 (Tabla 24). Como puede observarse las diferencias son estadísticamente significativas ($F p < .05$).

Tabla 24. Resultados agrupados del tipo de mapa graficado (independencia) y el trabajo de Lectura de mapas históricos

		Lectura de mapas históricos		Total
		Esencialista (Mapa de 1875)	Historiográfico (Mapa de 1867)	
Tipo de mapa graficado	Esencialista	13	8	21
	Historiográfico	1	8	9
	Total	14	16	30

Considerados en conjunto los resultados expuestos en las tablas 18, 22, 23 y 24, permiten afirmar que la mayoría de los sujetos que tienen una concepción esencialista del territorio nacional al momento de producir un relato sobre la independencia, mantienen esa representación del mismo aún luego de haber producido un relato sobre la *Conquista del desierto* y trabajado con mapas históricos (ver Tabla 25). En otras palabras, en estos sujetos las representaciones atemporales del territorio nacional tienden a permanecer inalterables, independientemente del tipo de relato histórico nacional que estén produciendo. Al respecto, es posible afirmar que al momento de producir un relato histórico nacional, sobre distintos procesos históricos, incluso cuando se reconozcan o expliciten cambios en el territorio nacional, el mapa actual es la base sobre la que se configuran las representaciones territoriales, elaboradas por la mayoría de los sujetos. La silueta territorial de la Argentina actual con la Patagonia incluida como territorio perteneciente a la Argentina antes de la *Conquista del desierto* es un conocimiento al cual los sujetos estuvieron expuestos durante la escolarización formal y, aún hoy, continúan consumiendo a través de diferentes circuitos de educación para-escolar y diversos medios de comunicación.

Es necesario recordar que a los sujetos se les pidió que elaboraran un relato sobre la mencionada campaña militar emprendida por Julio A. Roca, a fines del siglo XIX, y si decían desconocer sobre el tema se les ofrecía un texto que oficiaba como disparador del

mismo. En síntesis, todos los sujetos entrevistados produjeron un relato sobre la *Conquista del desierto* y trabajaron con el mismo tipo de imágenes cartográficas, los mapas elaborados por de Moussy (1867) y Seelstrang y Tourmente (1875).

Tabla 25. Distribución de frecuencias en función de las categorías mapa graficado, representación de las transformaciones territoriales de la *Conquista del desierto* y Lectura de mapas históricos

Tipo de mapa graficado							
Esencialista				Historiográfico			
Representación de las transformaciones territoriales de la <i>Conquista del desierto</i>				Representación de las transformaciones territoriales de la <i>Conquista del desierto</i>			
Consolidación		Expansión		Consolidación		Expansión	
Lectura de mapas históricos		Lectura de mapas históricos		Lectura de mapas históricos		Lectura de mapas históricos	
Esencialista (Mapa de 1875)	Historiográfico (Mapa de 1867)	Esencialista (Mapa de 1875)	Historiográfico (Mapa de 1867)	Esencialista (Mapa de 1875)	Historiográfico (Mapa de 1867)	Esencialista (Mapa de 1875)	Historiográfico (Mapa de 1867)
Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
9	2	4	6	0	0	1	8

Como puede observarse, la dimensión territorial fue indagada, por lo menos, en tres momentos distintos dentro del guión general de la entrevista. Asimismo, tanto al finalizar el relato sobre la independencia como en el último momento de la entrevista, a todos los sujetos se les preguntó si consideraban que la Argentina a lo largo de su historia había ganado territorio, había perdido territorio o fue siempre igual. Esta pregunta sirvió de control a las respuestas relacionadas con la dimensión territorial. Es decir, si un sujeto consideraba a la Patagonia como perteneciente desde siempre, al preguntársele si la Argentina había ganado territorio, había perdido o fue siempre igual, se esperaba que respondiera que estas tierras no habían sido ganadas. Incluso, aún después de haber producido un relato sobre la *Conquista del desierto* y trabajado con los mapas históricos propuestos.

En síntesis, se indagó la dimensión territorial mediante 3 momentos específicos de la entrevista: 1) el dibujo del territorio independizado; 2) la representación de las transformaciones territoriales que implicó la *Conquista del desierto*; y 3) la lectura con mapas históricos. Además, se incluyeron las preguntas de control en dos momentos: a) al finalizar el relato sobre la independencia, luego del dibujo del mapa y 2) al finalizar la entrevista.

Las tablas 26, 27, 28, 29, 30 y 31 muestran las diferencias encontradas en la distribución de frecuencias cuando se analizan las categorías que indagan a la dimensión territorial, en relación con las preguntas de control. Las tablas 26, 27 y 28, específicamente, hacen referencia a la pregunta de control producida luego del relato de la independencia y las tablas 29, 30 y 31 refieren a la pregunta de control formulada al finalizar la entrevista. Considerar que la Argentina ganó territorio supone asumir una expansión del espacio sobre el cual el Estado ejercía soberanía nacional. Por su parte, asumir que la Argentina no ganó territorio implica suponer que el mismo no se ha expandido considerablemente. Sin embargo, afirmar que el país no ganó territorio, no necesariamente implica asumir la inmutabilidad territorial, ya que se puede afirmar que ha perdido territorio. En los relatos producidos por los sujetos, muchas veces, está presente la afirmación de que la Argentina perdió territorios conjuntamente con una representación esencialista del mismo.

En relación con la primera pregunta de control realizada, la que se realizó luego del dibujo del territorio independizado, si se considera el total de respuestas brindadas (n=35),

independientemente de la cantidad de sujetos entrevistados, puede observarse que la consideración de pérdida territorial fue la opción más mencionada 42.8% (n=15). La diferencia entre el total de respuestas brindadas sobre este punto de la entrevista y la totalidad de los sujetos, se debe a que algunos de los sujetos entrevistados afirmaron que la Argentina a lo largo de su historia había ganado y perdido territorio. Es decir, en algunas preguntas se obtuvo más de una respuesta. Asimismo, en 10 oportunidades (28.6%) se consideró que el territorio argentino a lo largo de los años había permanecido siempre igual, mientras que el mismo porcentaje de las respuestas estuvieron relacionadas con concepciones cercanas a la ganancia territorial (28.6%). La ganancia territorial fue referida por 10 sujetos, 9 de ellos fueron quienes dibujaron un mapa con características historiográficas. El caso restante, si bien dibujó un mapa esencialista en la respuesta a la pregunta de control, mencionó a la Patagonia como un territorio ganado por la Argentina.

Por su parte, del total de las respuestas sobre pérdida territorial (n=28), en el 32.1% (n=9) de los casos se consideró que la Argentina a lo largo de su historia había perdido el actual territorio de Uruguay, al cual muchas veces se refirieron como un territorio que fue una provincia Argentina. La referencia a Uruguay como un territorio que perteneciera a la Argentina puede ser considerada como parte del relato de la nación desgarrada (Cavaleri, 2004). Según este relato, la Argentina, heredera natural del virreinato del Río de la Plata, fue afectada territorialmente por sucesivos desmembramientos que afectaron sus dimensiones originales. Dicha narrativa de pérdida territorial fue encontrada en algunos relatos producidos por los sujetos entrevistados, como el caso de Patricia (27 años)

Entrevistador: Decime, ¿Pensás que la Argentina a lo largo de su historia, ganó territorio, perdió territorio o fue siempre igual?

Patricia: No. Perdió territorio y todavía sigue perdiendo. Fue perdiendo territorio a partir de un par de cosas, si todo lo que hubiese sido el Virreinato del Río de la Plata sería Argentina seríamos un país más grande todavía, porque abarcábamos muchos más países (...) Creo que Chile también era parte y ahora es otro país, Uruguay también (...)

Entrevistador: Recién dijiste que perdió territorio ¿qué territorio perdió? ¿Cuándo lo perdió? ¿Cómo? ¿Qué sabes de eso?

Patricia: Yo supongo que la independencia de Argentina, era como que si fuese todo el Virreinato (...)

En el caso de Patricia, puede observarse que la narrativa de la Argentina como continuidad territorial del virreinato del Río de la Plata es el núcleo del relato que ella produjo sobre el territorio. Esta concepción de la Argentina como país perdedor de territorios, también, estuvo presente en varios de los relatos de los sujetos que dibujaron el mapa de la independencia y reprodujeron una narrativa con características historiográficas. Asimismo, dentro del grupo de las respuestas sobre la pérdida territorial se observó en el 32.1% de las mismas la referencia a las Islas Malvinas. Este territorio, a diferencia de la mención a Uruguay, no aparece en el marco del relato de continuidad territorial con el Virreinato del Río de la Plata. A pesar de los resultados mencionados, es necesario aclarar que el marco narrativo en el cual las Islas Malvinas son mencionadas como un territorio perdido por la Argentina no fue indagado en profundidad durante la entrevista.

Mediante el análisis de los datos agrupados de las preguntas sobre la dimensión territorial con los obtenidos a través de las preguntas de control, puede observarse que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas (Tablas 26, 28, 29, 30 y 31). El nivel de significación para las diferencias descriptas en las tablas 26, 28, 29 y 31 fue ($F p < .01$), lo que muestra la presencia de asociación entre los resultados obtenidos a través de las preguntas sobre dimensión territorial y los obtenidos mediante las preguntas de control. Por su parte, la diferencia encontrada al realizar el agrupamiento entre las respuestas obtenidas como producto del trabajo de lectura de mapas históricos y las respuestas a la pregunta de control relacionada con la ganancia territorial (Tabla 30), es estadísticamente significativa a otro nivel de significación ($F p < .05$). Es decir, la mayoría de los sujetos que realizaron un dibujo del territorio independizado con características esencialistas también, consideraron que la Argentina no ganó territorios. Por su parte las diferencias entre la lectura de mapas históricos y la respuesta dada a la primer pregunta de control (Tabla 27) arroja resultados que no son estadísticamente significativos ($F p > .05$).

Tabla 26. Resultados agrupados del tipo de mapa graficado (independencia) y la consideración de ganancia territorial (1er. Momento)

		La Argentina ganó territorio (independencia)		Total
		Sí	No	
Tipo de mapa graficado	Esencialista	2	18	20
	Historiográfico	7	2	9
Total		9	20	29

Tabla 27. Resultados agrupados de la lectura de mapas históricos y la consideración de ganancia territorial (1er. Momento)

		La Argentina ganó territorio (independencia)		Total
		Sí	No	
Lectura de mapas históricos	Esencialista (mapa de 1875)	2	12	14
	Historiográfico (mapa de 1867)	7	8	15
Total		9	20	29

Tabla 28. Resultados agrupados de la Representación de las transformaciones territoriales que implicó la *Conquista del desierto* y la consideración de ganancia territorial (1er. Momento)

		La Argentina ganó territorio (independencia)		Total
		Sí	No	
Representación de las transformaciones territoriales de la <i>Conquista del desierto</i>	Consolidación	0	11	11
	Expansión	9	9	18
Total		9	20	29

Tabla 29. Resultados agrupados del tipo de mapa graficado (independencia) y la consideración de ganancia territorial (2do. Momento)

		La Argentina ganó territorio (Final de la entrevista)		Total
		Sí	No	
Tipo de mapa graficado	Esencialista	9	12	21
	Historiográfico	9	0	9
Total		18	12	30

Tabla 30. Resultados agrupados de la lectura de mapas históricos y la consideración de ganancia territorial (2do. Momento)

		La Argentina ganó territorio (Final de la entrevista)		Total
		Sí	No	
Lectura de mapas históricos	Esencialista (mapa de 1875)	5	9	16
	Historiográfico (mapa de 1867)	13	3	14
Total		18	12	30

Tabla 31. Resultados agrupados de la Representación de las transformaciones territoriales que implicó la *Conquista del desierto* y la consideración de ganancia territorial (2do. Momento)

		La Argentina ganó territorio (Final de la entrevista)		Total
		Sí	No	
Representación de las transformaciones territoriales de la <i>Conquista del desierto</i>	Consolidación	3	8	11
	Expansión	15	4	19
Total		18	12	30

Por su parte, en la tabla 32 se muestra cómo se distribuyeron las frecuencias en ambos momentos de la pregunta de control. Las diferencias encontradas son estadísticamente significativas ($F p < .01$). A partir de este dato es posible inferir que las respuestas brindadas por los sujetos, en ambos momentos, están asociadas.

Tabla 32. Resultados agrupados de ambos momentos de la pregunta control

		La Argentina ganó territorio (Final de la entrevista)		Total
		Sí	No	
La argentina ganó territorio (independencia)	Sí	9	0	9
	No	8	12	20
Total		17	12	30

Por último, no todos los sujetos que realizaron una representación esencialista del territorio nacional en el relato de la independencia la mantuvieron durante el relato de la *Conquista del desierto*. Al respecto es posible preguntarse ¿se trata realmente de casos de cambio cognitivo en relación con la representación del territorio nacional o diferentes narrativas soportarían distintas representaciones territoriales, las cuales son contradictorias entre sí? Además, ¿por qué la representación del mapa-logotipo parece no estar presente en todos los casos? Las respuestas a estas preguntas serán retomadas en el apartado siguiente.

6.4 Análisis cualitativo de las respuestas sobre la dimensión territorial

En los apartados anteriores pudo evidenciarse que una de las afirmaciones presentes en la mayoría de los relatos, producidos por los sujetos, fue la afirmación de la nacionalidad argentina tanto para los indígenas, en el caso de la *Conquista del desierto*, como para los actores del proceso de la independencia. Además, también, se evidenció que una representación esencialista de la nación argentina se encuentra asociada con una representación atemporal del territorio nacional.

En lo que sigue se mostrará que, si bien, las representaciones sobre el territorio nacional (sean esencialistas o historiográficas) tienden a permanecer a lo largo de toda la entrevista, tal como puede observarse en la tabla 25; sin embargo, hay algunos sujetos que

presentaron diferentes tipos de representaciones en los distintos momentos en los cuales se indagó la dimensión territorial. Así, mientras que 21 sujetos fueron quienes realizaron una representación gráfica esencialista del territorio nacional, al momento de producir un relato sobre la independencia, de ese total el 40% (n=8) sostuvo que el mapa confeccionado por de Moussy en 1867 es el que mejor representa las dimensiones del territorio nacional antes de la *Conquista del desierto*. En este sentido es pertinente formularse el siguiente interrogante: ¿se trata de casos de cambio cognitivo, en relación con la representación del territorio nacional, o diferentes narrativas soportarían diferentes representaciones territoriales que son contradictorias entre sí? Cuando a los sujetos que dibujaron un mapa esencialista del territorio nacional se les presentó la imagen cartográfica de la Confederación Argentina, elaborada por de Moussy en 1867, se buscó confrontar sus representaciones territoriales con datos que las contradigan. Es decir, en el mapa elaborado en 1867 no se incluye a la Patagonia dentro del territorio de la Confederación Argentina. Este dato entra en colisión con una representación esencialista del territorio nacional, en la cual la Patagonia es considerada como parte del territorio independizado en 1816.

Ante la presentación del conflicto, pueden observarse diferentes tipos de respuestas. Por un lado están aquellos que no lo reconocen y tampoco consideran el dato de que la Patagonia no está representada en el mapa de 1867. En este grupo se encuentran los siguientes tipos de respuestas como la brindada por Victoria (20 años):

Entrevistador: Te voy a mostrar un mapa. Antes de dártelo, te hago dos aclaraciones. Primero, lee la carátula: es una ampliación de las referencias que están en el mapa. Segundo, vas a ver que en el mapa hay diferentes colores. Los colores no marcan divisiones entre Estados, lo que muestran son diferencias en la topografía del suelo: llanuras, mesetas, montañas. Esas cosas nomás. Miralo. ¿Conocías este mapa?

Victoria: No, no tenía ni idea.

Entrevistador: ¿Lo habías visto alguna vez?

Victoria: No me acuerdo, creo que no. El tema es que a mí geografía mucho no me gustaba, la estudiaba de memoria y después me la olvidaba. Odiaba hacer mapas (...).

Entrevistador: ¿Hay algo en el mapa que te haya llamado la atención?

Victoria: No.

Victoria tiene frente a sí el mapa de la Confederación Argentina de 1867 y no observa en él ningún dato que entre en conflicto con sus representaciones territoriales. Afirma que no era buena en geografía, como un intento por justificarse. Ella es un ejemplo de aquellos sujetos que presentaron una concepción esencialista del territorio nacional y la mantuvieron inmutable a lo largo de toda la entrevista.

Dentro de este primer grupo, también pueden encontrarse respuestas como la brindada por María (20 años). Ella al observar, por primera vez, el mapa de 1867 reconoce diferencias entre la imagen graficada en el mapa que observa y la que “*le enseñaron en la escuela*”. Esas diferencias las atribuye a lo que denomina la forma, pero no puede especificar en qué aspectos encuentra las diferencias mencionadas. Por último, termina diciendo que el mapa que está mirando presenta a una Argentina mucho más grande, lo cual le permite afirmar sus hipótesis de que la Argentina perdió territorio.

Entrevistador: Te voy a mostrar un mapa. Antes de dártelo, te hago dos aclaraciones. Primero, lee la carátula: es una ampliación de las referencias que están en el mapa. Segundo, vas a ver que en el mapa hay diferentes colores. Los colores no marcan divisiones entre estados, lo que muestran son diferencias en la topografía del suelo: llanuras, mesetas, montañas. Esas cosas nomás. Miralo. ¿Conocías este mapa?

María: No, nunca lo vi, es más me costó asimilarlo. **No es el mapa común que solía ver en la escuela o el que suelo ver en todos lados. Me costó identificarlo.**

Entrevistador: ¿Por qué te costó identificarlo?

Lucía: creo que la forma y las divisiones. **No estaba acostumbrada a este mapa y nunca lo había visto. No lo podía ubicar en mi mente.**

Entrevistador: hablaste de la forma, ¿qué aspectos de la forma te llamaron la atención?

María: **No es el mapa que yo estoy acostumbrada a ver, no es la Argentina que yo suelo ver en los mapas que me enseñaron, la forma me llama la atención.** Si esto es en 1867, **perdimos un montón de territorio porque lo veo más grande veo una argentina mucho más grande.** Sí, creo que sí. Es diferente no es el mapa que tengo en mente

El fragmento de María es muy ilustrativo por varias cuestiones. En primer lugar, ella reconoce algo en la forma de lo representado por el mapa que entra en conflicto con lo que llama “el mapa común”. Así, puede suponerse que María realiza una operación de comparación entre el mapa que tiene frente a ella y una imagen cartográfica que le sirve como referente del mapa contemplado. En el capítulo 3 de la presente tesis se han comentado numerosas investigaciones, las cuales consideraron que cuando un sujeto tiene

que producir un mapa lo hace en función de las imágenes cartográficas que circulan en una sociedad (ej. Saarinem, 1987). En el caso de María puede observarse que cuando un sujeto no está entrenado en el análisis historiográfico de fuentes y lee un mapa histórico también lo hace en función de las representaciones cartográficas a las que está expuesto.

Piaget (1975) sostiene que los conflictos cognitivos son el resultado de la aparición de un obstáculo para que se produzca la asimilación. Así, el autor sostiene que se produce un conflicto cuando “alguna característica del objeto resulta contradictoria con los esquemas del sujeto, una contradicción entre los esquemas de conocimiento o una laguna cognoscitiva” (1975, p. 22). En el caso del trabajo propuesto, específicamente, la forma cartográfica representada por el mapa de 1867 no puede ser asimilada a los esquemas territoriales previos, los cuales sustentan una representación actual del territorio nacional para el momento de la independencia. En el caso de esta tesis, es posible interpretar las respuestas de María como indicadores de la tensión entre una imagen cartográfica que no puede ser asimilada y una representación territorial esencialista que se mantiene a lo largo de toda la entrevista.

El siguiente grupo encontrado es el de los sujetos que oscilan en sus respuestas entre sus representaciones esencialista iniciales y los datos, prevaleciendo una representación atemporal del territorio. Como ejemplo de esta categoría pueden considerarse las respuestas brindadas por Laura (22 años).

Laura: [en la justificación del mapa graficado] **Yo supongo que se independizó todo el país como lo conozco hoy.**

Entrevistador: ¿Se puede decir que la Argentina a lo largo de la historia ganó territorio, perdió territorio o fue siempre igual?

Laura: **Yo creo que fue siempre igual.** No sé, no tengo un recuerdo de alguna situación... bueno, sacando Malvinas, en la que siento que Argentina haya perdido o haya ganado territorio. **Recuerdo siempre que ya los límites estaban establecidos (...)** [Durante el trabajo con el mapa de de Moussy] Me sorprende la forma, siento que **es muchísimo más chico a comparación del territorio que tenemos hoy.**

Entrevistador: ¿A qué pensás que se deben esas diferencias que mencionas?

Laura: ¿La extensión del territorio?

Entrevistador: No sé, vos recién decías “si lo comparo con un mapa actual, lo noto muchísimos más chico...” ¿A qué pensás que se deben esas diferencias?

Laura: Conquistas supongo. **Sí, supongo que ha habido conquistas, se logró independizar esto** [lo que muestra el mapa de 1867] **y el resto se fue conquistando.**

(...)

Entrevistador: ¿Podría decirse que esas tierras le pertenecían a la Argentina?

Laura: **En realidad lo que se pone como límite, lo que es la Argentina es en base a las luchas.** O sea, pertenece todo por lo que se haya luchado. O sea, si en un principio era esto sólo, **digamos que la parte de la Patagonia no pertenecía, termina perteneciendo a raíz de las luchas. En ese momento, Argentina era lo que muestra el mapa.**

Entrevistador: ¿Lo que muestra el mapa?

Laura: Supongamos que hoy tenemos una lucha con Brasil y Argentina se queda con el Amazonas. También sería Argentina y vivirían argentinos. Una vez que logras conquistar un territorio es tuyo, antes no (...) **Pienso que esas tierras [la Patagonia] le pertenecen en la medida que las conquistaron**

(...)

Entrevistador: Tenemos dos mapas uno de 1867 y el otro de 1875. Los dos mapas son previos a la Conquista del desierto ¿Cuál de estos dos mapas representa, para vos, mejor la situación territorial en esa época?

Laura: Este [el de 1867] **porque todavía, digamos, muestra lo que se logró independizar y no muestra como algo dado lugares que todavía no se conquistaron** (...) Me parece más real. Me parece que muestra lo que se tenía, el otro muestra a lo que se aspiraba.

Entrevistador: Para ir terminando ¿Pensas que a lo largo de la historia la Argentina ganó territorio, perdió territorio o fue siempre igual?

Laura: **Ganó territorio, viéndolo así ganó territorio.**

Entrevistador: Contame un poco más

Laura: Ganó la Patagonia, ganó algo del norte. **Si bien, digamos, yo creo que en cuestión de independencia se independizó todo el territorio entero.** Ahora, la parte que acá falta [Señala la Patagonia, en referencia al mapa de de Moussy] y que acá si está [referencia al mapa de 1875], se logró en base a otras luchas distintas a las que se dieron con los españoles.

Entrevistador: Recién dijiste que la Patagonia no pertenecía a la Argentina y ahora decís que se independizó todo el territorio ¿Cómo sería?

Laura: Claro, **yo siento que lo que se quiere independizar es el territorio entero. Después, como se pasa de esto a esto [señala ambos mapas] tiene que ver con luchas internas pero dentro de un mismo territorio.**

Los fragmentos reproducidos, reúnen distintos momentos de la entrevista general, los cuales están relacionados con cómo ella se representa al territorio nacional. Al igual que María, Laura compara el mapa que observa con la silueta actual de la Argentina y sostiene que lo representado en el mapa elaborado por de Moussy en 1867 es un territorio mucho más chico que el actual. Sin embargo, a diferencia de María, Laura afirmó, espontáneamente, que al mapa de 1867, comparado con el mapa actual de la Argentina, le falta la Patagonia. Al preguntársele por el *status* de la Patagonia sostuvo que, en ese momento, no pertenecía a la Argentina, ya que hay territorios que se han ido incorporando mediante conquistas. En el caso de Laura, puede observarse la presencia de una matriz

territorial que configura al relato. El núcleo esencialista y atemporal del territorio que se configura en el relato, parece haber sido desplazado por una representación más dinámica e historiográfica del mismo. Sin embargo, al realizársele la pregunta de control, nuevamente vuelve a parecer una representación atemporal, la cual tensionó la narrativa a lo largo de toda la entrevista. La misma se plasma al afirmar que se independizó el territorio entero y la *Conquista del desierto* tuvo que ver con luchas internas dentro de un mismo territorio.

En suma, en este grupo, puede observarse que si bien en algunos pasajes los sujetos consideran la información provista por los datos, estos nuevamente son resinificados en función del territorio como elemento que constituye la matriz del ser argentino. Estos sujetos al encontrarse con un tipo de información que entra en tensión con el relato que reproducen, en este caso la que brinda el mapa, la toman como verdadera y modifican el relato en función de los datos. Sin embargo, no se trata de un genuino cambio representacional, sino que tienden a fluctuar en sus respuestas entre la información que les brinda el mapa y sus creencias. Probablemente, al no haber transformado sus creencias y continuar sustentadas sobre una base esencialista de la nación y el territorio nacional, el dato resulta contradictorio con sus creencias y se presentan respuestas que dan lugar a una manifestación explícita de las contradicciones.

Por otra parte, a diferencia de los relatos contenidos en el grupo anterior, puede observarse un tercer grupo de respuestas brindadas, a partir del trabajo con el mapa de la Confederación Argentina de 1867. Se trata de aquellos sujetos que reconocen que en el mapa observado no se encuentran representadas las provincias de la Patagonia e integran ese dato en función de un relato de expansión territorial. Llegan al mismo porque, al realizar la operación cognitiva de comparación entre la imagen observada y la silueta cartográfica que oficia de referente, se dan cuenta que el mapa de 1867 no incluye a la Patagonia. Estos sujetos parecen modificar sus representaciones esencialistas iniciales y el relato se complejiza en función de los argumentos que dan y los datos que extraen del mapa. Lo cual podría ser pensado como un esbozo de cambio representacional en la dimensión territorial. Al igual que el grupo anterior, los sujetos incluidos en este, al enfrentarse al mapa de 1867 reconocen la ausencia de la Patagonia como parte del territorio de la Confederación Argentina. Sin embargo la diferencia radica en que ese dato entra en tensión con sus representaciones iniciales y pueden observarse diferentes pasajes en los

cuales reflexionan sobre sus propias expresiones. Para ilustrar estas respuestas se reproducirán fragmentos de la entrevista realizada a Natalia (30 años). Antes, es necesario aclarar que cuando Natalia produjo la narrativa sobre la Independencia realizó, para representar el territorio independizado, una imagen similar al mapa actual de la Argentina.

[En relación con la respuesta a la primera pregunta de control, Sol sostiene que la Argentina ha perdido territorios y nombra a Uruguay y Bolivia, en sintonía con el relato de la Argentina como continuidad del Virreinato del Río de la Plata que se ha ido desmembrando]

Natalia: [Durante el trabajo con el mapa de Moussy] Ah, genial... mucho más...

Entrevistador: ¿Mucho más?

Natalia: **Mucho más chico de lo que yo pensaba.** De hecho vos me preguntaste ¿ganó o perdió? Ahora te tengo que decir que ganó, porque la Patagonia por ejemplo acá no aparece. O sea, aparece, una parte, pero no como parte de la Confederación.

(...)

Entrevistador: ¿Sabes cómo se incluyó ese territorio?

Natalia: No, no lo sé.

(...)

Entrevistador: ¿Se puede decir que quienes vivían en la Patagonia eran argentinos?

Natalia: **No. Pienso que no porque son anteriores a la Argentina.**

Entrevistador: ¿Se puede decir que esas tierras de la Patagonia eran argentinas?

Natalia: **No, porque hoy soy argentinas, pero en ese momento no eran Argentina.**

Entrevistador: ¿Por qué?

Natalia: Porque, por lo que veo en el mapa, **cuando la Confederación Argentina se constituye no lo incluía, por lo que veo en el mapa.**

Entrevistador: Tenemos dos mapas uno de 1867 y el otro de 1875. Los dos mapas son previos a la Conquista del desierto ¿Cuál de estos dos mapas representa, para vos, mejor la situación territorial en esa época?

Natalia: Este [1867] porque si la Conquista del Desierto fue para abarcar y apoderarse de las tierras de la **Patagonia en el de 1875 está incluida** ya dentro del mapa. **Pero, la Campaña del Desierto todavía no había sido, así que la tierra todavía no había sido ganada.**

(...)

Entrevistador: Decime, si te pregunto nuevamente, ¿Pensás que a lo largo de la historia la Argentina ganó territorio, perdió territorio o fue siempre igual?

Natalia: Claramente, ganó territorio. Argentina ganó territorio. El Virreinato del Río de la Plata era mucho más grande, más amplio que este incluso, pero, cuando se divide como Confederación Argentina o como Argentina... es que en realidad no sé, porque si dice... bueno este era de 8 años después ¿le tengo que creer? Porque si en este [1867] todavía no... **éste de 1875 que es anterior a la Campaña del desierto incluye un territorio que todavía no era parte, ¿le tengo que creer? Capaz que este también me está mintiendo.**

Entrevistador: ¿Pensás que el mapa del 67 te está mintiendo?

Natalia: En ese sentido lo veo. O sea, es una herramienta, **ahora el tema es quién lo hace y cuáles son las normas y las reglas para hacerlo.**

(...)

Natalia: Creo que ganó **territorio, pierde en algunos sectores y gana por otro lado. Porque después perdió las Malvinas y parte de Chile**, o sea parte de lo que hoy es Chile, vendría a ser.

En los fragmentos de la entrevista realizada a Natalia, puede observarse que ella parte de una representación esencialista del territorio nacional. Luego, cuando se enfrenta al mapa elaborado por de Moussy, en 1867, parece reconocer que la imagen que está observando y el referente no se corresponden. En ese momento, ella afirma que la representación territorial que observa es más chica. Asimismo, si bien en un primer momento dice no saber cómo se incluyó ese territorio, cuando comienza a producir el relato sobre la *Conquista del desierto* asegura que las tierras y los indígenas no podrían ser considerados argentinos porque el mapa le muestra eso. Al igual que lo que se ilustra con los fragmentos de Laura, se observa en Natalia una creencia en lo que la imagen muestra y la premisa de base parecería ser “si el mapa no lo incluye entonces ese territorio no sería de la Argentina”.

Sin embargo, aquí surge una pregunta entre las respuestas contenidas en este grupo en relación con la descrita en el grupo anterior: si todos trabajaron con los mismos mapas ¿por qué estos sujetos complejizan sus explicaciones y los del grupo anterior no? Lo que parece ocurrir es que estos sujetos ponen en suspenso la representación esencialista y atemporal del territorio. No se trata de la sustitución de un tipo de representación esencialista por otra historiográfica que muestra el mapa. Lo que estos sujetos asumen es que el territorio actual es producto de transformaciones ocurridas en el tiempo. Los derechos que el Estado tiene sobre el territorio los ha adquirido a partir del momento que esas tierras pasan a ser controladas de modo efectivo por éste. La posesión y la pertenencia estatal de un territorio son algo dinámico y no estático: “*la tierra todavía no había sido ganada*”. Pero, para que esto ocurra, no alcanza sólo con reconocer lo que el mapa observado muestra, es necesario que el territorio deje de ser la matriz de la nación “*son anteriores a la Argentina*”. Para los sujetos de este grupo, al igual que para aquellos que reproducen representaciones territoriales historiográficas, la Argentina tiene derechos sobre esas tierras recién cuando las conquista.

Por otra parte, si bien, en un primer momento, Natalia confía en lo que el mapa le muestra y sostiene que las tierras de la Patagonia no eran Argentinas porque en la imagen así se reproduce. Luego, parece analizar a las imágenes como fuentes históricas, al interrogarlas sobre la necesidad de saber quién las hizo, cuáles eran las reglas que regían lo que se podía cartografiar y no, y cuáles son las normas que regulan la producción de mapas. Sin dudas, un historiador y un cartógrafo harían preguntas más elaboradas, pero es la primera vez que Natalia se enfrentaba a este tipo de problemas. Además, no sólo pone en dudas la imagen del mapa confeccionado por Seelstrang y Tourmente en 1875, ese dato ella lo hace extensivo al mapa de 1867 y deja de confiar plenamente en la imagen observada, expresando la necesidad de contar con más información que le permita corroborar los datos. En este sentido, podría suponerse que comienza a ver a las imágenes a la manera que lo hacen los historiadores. Sin embargo, no se pretende afirmar que los sujetos que tienen representaciones territoriales esencialistas o historiográficas traten a los mapas como fuentes históricas. Por el contrario, como se verá en el apartado siguiente, la mayoría de los sujetos, independientemente de las representaciones territoriales que expresan, continúan observando a los mapas como instrumentos que transmiten verdades y no necesitan ser cuestionados.

Por último, puede observarse que Natalia, hacia el final de la entrevista, retoma el relato de la pérdida territorial. Ella vuelve al Virreinato del Río de la Plata, en función de situar un origen para la nación. Afirma que esa era una unidad territorial mucho más amplia y luego, si se mira el mapa de la Confederación, se ve un territorio más chico. En este sentido, puede suponerse que al haberse puesto en suspenso el mapa-logotipo del territorio actual, el siguiente esquema cartográfico que tiene como referente de la imagen que observa es el mapa del Virreinato del Río de la Plata que circula masivamente en los manuales escolares (Parellada, 2016b). Por este motivo, ella vuelve al Virreinato y retoma la narrativa de pérdida territorial. Son dos narrativas que funcionarían en paralelo y no le suponen contradicciones, desde allí parece sustentarse la afirmación de la pérdida de las Malvinas como territorio argentino.

Los tres grupos de respuestas descriptos pertenecen a aquellos sujetos que luego del relato de la independencia realizaron una representación esencialista del territorio nacional. Como puede observarse (tabla 25), solamente el 28.6% de sujetos (n=6) que reprodujeron

un mapa esencialista, luego del relato de la independencia, modificaron sus representaciones territoriales iniciales y sus respuestas se asemejan a las brindadas por Natalia. Estos datos muestran lo difícil que es para los sujetos poner en duda la narrativa maestra y cuestionar las representaciones territoriales nacionales. Cuestionar al territorio imaginado por la comunidad y su trascendencia temporal, hacia el pasado y hacia el futuro, es como poner en duda a la comunidad imaginada (Anderson, 1983). Si la tierra siempre fue Argentina, entonces siempre hubo argentinos en el pasado y eso asegura la persistencia de la nación. Tal como sostiene Billig (1995): un pueblo, un territorio y un Estado siempre están ligados en una unidad. Ese es el núcleo de los relatos nacionalistas oficiales y es por ello que estaría tan presente en las representaciones territoriales y las narrativas que producen los sujetos. Cuando la unidad territorio-pueblo se pone en cuestión es posible que se habiliten las condiciones para el desarrollo de explicaciones históricas más complejas y menos esencialistas, para ello se considera necesario el trabajo con mapas históricos.

Para finalizar, es necesario destacar que se ha realizado un análisis interjueces, por sujetos, con el fin de corroborar el grado de acuerdo alcanzado en relación a las respuestas brindadas por cada uno de los participantes. Los resultados que se exponen en la siguiente tabla (Tabla 33) darían cuenta de la consistencia de los análisis realizados.

Tabla 33. Resultados del análisis interjueces realizado por sujetos

Participante	<i>Kappa</i>	<i>p</i>	% de Acuerdo
Sujeto 1	.76	<.01	88.24%
Sujeto 3	.88	< .001	94.11%
Sujeto 4	.77	<.01	88.24%
Sujeto 7	.52	<.05	76.47%
Sujeto 10	.85	< .001	94.11%
Sujeto 13	.65	<.05	82.35%
Sujeto 16	.65	<.05	82.35%
Sujeto 19	1.00	< .001	100%

Sujeto 22	.53	<.05	76.47%
Sujeto 25	.88	< .001	94.11%

6.5 Resultados del trabajo con mapas históricos

En este apartado se presentan las respuestas brindadas por los estudiantes en función del trabajo con los mapas históricos que se les propuso durante la entrevista. Específicamente, se propone el análisis de los resultados del trabajo que los sujetos realizaron con los mapas en relación con qué observaron cuando trabajaron con el mapa y cuáles son los argumentos que brindaron, al momento de confrontarlos con la fecha de inicio de la *Conquista del desierto* y el año de confección del mapa de Seelstrang y Tourmente (1875).

Al ser enfrentados a ambos mapas históricos, los sujetos entrevistados se centraron, mayoritariamente, en las características graficadas en la imagen, para hacer el análisis de los mismos. Ese análisis, como se ha mostrado anteriormente, se hizo en función del mapa actual de la Argentina, el cual les sirvió como referente de la imagen que estaban observando. Esto puede verse reflejado, también, en las expresiones brindadas por los estudiantes, quienes al mirar el mapa de Seelstrang y Tourmente (1875) afirmaron que “*ese mapa les era más familiar y conocido*” o en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Luciana (20 años). El caso de Luciana, es muy particular, ella realizó una representación cartográfica con características historiográficas del territorio independizado. Sin embargo, cuando se le preguntó qué mapa representaba mejor el territorio antes de la *Conquista del desierto* eligió el de 1875. El argumento que brinda es el siguiente:

Luciana: Porque me simboliza más lo que es la Argentina hoy en día. Esto sí sé que es la Argentina porque están los países limítrofes que están hoy en día, representa bastante lo que es Argentina: el norte, el centro. **En el otro me falta la Patagonia, no es toda la Argentina para mí, falta un pedazo.**

Cuando Luciana afirma que “falta un pedazo”, nuevamente lo hace en función de un mapa conocido. El mapa con el que se siente “más cómoda” es con el de 1875, el cual presenta una imagen cartográfica bastante similar a la actual. Si se leen estos datos en

función del concepto de memoria cartográfica (Lois, 2014), se observa que los sujetos no interpretan los datos únicamente en función de lo que la imagen les muestra: la lectura de los mapas se apoya en una imagen socialmente compartida de la forma de la Argentina. Esta imagen se impone en todos los sujetos, independientemente del tipo de conocimiento histórico que posean y del mapa con el que cual se les proponga trabajar, el análisis de la imagen que observan lo realizan en función del mapa actual de la Argentina. En síntesis, en todas las explicaciones que los sujetos dieron sobre las imágenes cartográficas se observa al mapa actual como referencia visual que permite dotarla de significado.

Por otra parte, antes de presentárseles a los sujetos entrevistados el mapa confeccionado por Seelstrang y Tourmente (1875) se les pedía que mencionen en qué año se realizó la *Conquista del desierto*. En el caso de que los sujetos no tuvieran ese dato se les comentaba el año de inicio de la mencionada campaña militar. Inmediatamente, luego de haber hecho explícito este dato y asegurar que el sujeto contaba con él se les entregaba el mencionado mapa. Uno de los objetivos implícitos de esta actividad fue examinar si los estudiantes reconocían la diferencia de años entre la fecha de inicio de la campaña militar iniciada por Roca y la fecha de confección del mapa, el cual fue realizado tres años antes de dicho inicio. Ante la presencia del mapa mencionado, la mayoría de los sujetos, 76.7% (n=23), brindaron explicaciones centradas en la imagen, solamente 7 sujetos (23.3%) contrastaron el dato de la fecha de confección del mapa con el inicio de la *Conquista del desierto*.

La mayoría de los sujetos al mirar el mapa se limitaron a describir los elementos de la imagen que identificaron como discordantes en relación con la imagen de referencia. El mapa para ellos es un elemento revestido de autoridad, la imagen es para ser observada y descrita, no hay lugar para indagarla y cuestionarla. Los elementos que encontraron discordantes, con su representación de referencia, son tratados como información de la realidad en ese momento. La mirada dirigida a la imagen que observan es solidaria de la concepción clásica de mapa, un elemento que representa la realidad. Concepción que, como se viera en el capítulo 4, se encuentra vigente en las actividades que promueven los libros de texto de historia, aún hoy en día. No se analizan otros elementos del mapa como quién lo produjo, cuándo, cuál fue el fin, cuál era el contexto de la época en el cual el mapa se realizó. Todos esos datos los tenían disponibles, habían hablado de la *Conquista del*

desierto, tenían a su disposición una carátula con toda la información de producción del mapa, sabían el motivo por el cual ese mapa fue producido. Sin embargo, no pudieron articularlos en el análisis de la imagen.

Además, si se ponen estos datos en relación con lo planteado por Jacob (2006) respecto del análisis que el autor realiza sobre el fin de las intervenciones educativas con mapas. Puede observarse que, al igual que lo planteado por el autor, la mayoría de los sujetos entrevistados adoptan una posición pasiva ante las imágenes. En este sentido la pregunta que cabe hacerse es: si se les muestra a los estudiantes que el mapa que están observando se contradice con otras fuentes ¿qué argumentos brindarían al respecto?

Para dar respuesta a ese interrogante, y luego de que los estudiantes trabajaron con el mapa de 1875, se les realizó la siguiente pregunta ¿cómo puede ser que un mapa incluya un territorio que todavía no se había conquistado? A partir de los resultados pudieron construirse cuatro categorías de respuestas. Por un lado, se encuentran aquellos sujetos que consideran que el territorio argentino también incluía a la Patagonia y la *Conquista del desierto* fue realizada para expulsar a los indígenas, esta categoría fue denominada *esencialista*. Como puede observarse, los sujetos consideran que el territorio era parte de la Argentina y, por lo tanto, en el mapa se grafica al mismo tal como es. Es decir, no habría discrepancia entre el territorio graficado en el mapa de 1875 y el efectivo territorio de la Argentina por esos años. El siguiente fragmento de las entrevistas permite ejemplificar esta categoría

Sujeto: Diego (22 años)

Entrevistador: Te hago una pregunta, la *Conquista del desierto* fue en el 1878 y este mapa es de 1875 ¿cómo puede ser que este mapa que es previo a la *Conquista del desierto* ya incluya un territorio que todavía no se había conquistado?

Octavio: **Porque este territorio** suponiendo que estuviese poblado mayormente por pueblos indígenas, **supongo que formaban parte de la Argentina, es decir, no considero que el objetivo era expandir el territorio argentino sino eliminar al pueblo aborigen.**

Por su parte, la segunda categoría fue denominada *teleológica*. En ella se incluyen aquellas respuestas en las cuales se hizo referencia al mapa como una imagen que muestra un territorio que los dirigentes de la época sabían que iban a ganar. Sólo era cuestión de que

el hecho suceda. Es decir, los sujetos consideraron que en el mapa se muestra un territorio que ya se sabía que sería de la Argentina, solamente era cuestión de tiempo. La definición de teleológica a este tipo de respuestas viene dada a partir de la definición dada por Pozo et al. (1986) quienes afirman que las explicaciones teleológicas se basan en las consecuencias del fenómeno y no indagan en los antecedentes que motivaron el acontecimiento o proceso histórico. En este caso, las respuestas están centradas en la consecuencia del avance las tropas nacionales sobre la Patagonia y no en los antecedentes que motivaron las decisiones de los cartógrafos. El siguiente fragmento de entrevista permite ilustrar a las respuestas incluidas en esta categoría

Sujeto: Claudia (19 años)

Entrevistador: Te hago una pregunta, la *Conquista del desierto* fue en el 1878 y este mapa es de 1875 ¿cómo puede ser que este mapa que es previo a la *Conquista del desierto* ya incluya un territorio que todavía no se había conquistado?

Claudia: Porque capaz **ellos** [quienes realizaron y promovieron el mapa] **sabían que lo iban a conquistar. Ya sabían** que cómo era la resistencia de los indígenas **iban a pasar por arriba de esa resistencia.**

Por su parte, la tercera categoría engloba a aquellas respuestas en las cuales los sujetos entrevistados consideraron al mapa como un *proyecto político* ideado con el fin de promover una determinada mirada sobre el territorio. Estos sujetos consideraron que el mapa es parte de un proyecto político y fue ideado con el fin de ejercer poder y promover en la sociedad de esa época una cierta mirada sobre el territorio de la Patagonia. El siguiente fragmento permite ilustrar a las respuestas incluidas en esta categoría.

Sujeto: Marcos (18 años)

Entrevistador: Te hago una pregunta, la *Conquista del Desierto* fue en el 1878 y este mapa es de 1875 ¿cómo puede ser que este mapa que es previo a la *Conquista del Desierto* ya incluya un territorio que todavía no se había conquistado?

Marcos: Yo creo que también por algo político o algo de querer demostrar como que Argentina era un territorio muy grande (...) Si total el resto de los que irían a la exposición de Filadelfia no sabían que esa zona estaba habitada por aborígenes y que Argentina no tenía poder bajo esas zonas (...) Entonces, eran libres de hacer lo que quisieran total les mando esto si nadie sabe que esta parte no es Argentina, total

la gente que venga va a venir acá [señala Buenos Aires] no van a venir acá [señala la Patagonia].

Por último, el cuarto grupo se compone de aquellas respuestas cuyo contenido versó en torno al desconocimiento o se produjeron respuestas como un intento de cumplir con la pregunta presentada. Es decir, la primera reacción del sujeto ante la pregunta fue de asombro y de desconocimiento, como si fuera la primera vez que se enfrentaban a un interrogante de ese tipo.

Sujeto: Julia (20 años)

Entrevistador: Te hago una pregunta, la *Conquista del Desierto* fue en el 1878 y este mapa es de 1875 ¿cómo puede ser que este mapa que es previo a la *Conquista del Desierto* ya incluya un territorio que todavía no se había conquistado?

Julia: No sé, lo habrán visto después, no lo sé.

Los resultados muestran que la mayoría de las respuestas de los sujetos son del tipo esencialistas y teleológicas (Tabla 34)

Tabla 34. Frecuencias de respuestas sobre la discordancia entre el territorio graficado y el territorio efectivo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Esencialista	7	23.33
	Teleológica	10	33.33
	Proyecto Político	6	20
	No sabe	7	23.33
	Total	30	99.99

Estos datos permiten suponer que fue durante la entrevistas que los sujetos se encontraron por primera vez con una contradicción entre lo que la representación cartográfica muestra y otra fuente de información. Ante este conflicto que se les presentó, la mayoría parece seguir creyendo en la veracidad del mapa y construye respuestas del tipo teleológicas, donde el mapa surge como consecuencia de la realidad espacial y no como parte de la causa. Un dato a destacar es que todos los sujetos que consideraron al mapa

como un proyecto político también brindaron explicaciones historiográficas y dinámicas sobre el territorio nacional.

Finalmente, es posible suponer que es necesario habilitar entre los estudiantes nuevas formas de ver el mapa. No se trata de promover que hay un mapa objetivo y otro mentiroso, en última instancia, se trata de generar las condiciones para evitar una actitud pasiva ante los mapas. La mayoría de los sujetos entrevistados miraron al mapa y describieron lo que observaron pero, no lo pusieron en cuestión. En sus explicaciones tampoco se observó que los indaguen críticamente, la mayoría tomó como verdadero lo que el mapa les mostraba. Estos datos, parecen dar una pista para pensar investigaciones e intervenciones educativas a futuro con la premisa de que promover en los estudiantes actitud pasiva frente a los mapas, parece ser una de las mejores recetas para impedir el desarrollo del pensamiento histórico.

CAPÍTULO 7

Discusión, conclusiones y comentarios finales

A nation without borders is a nation not at all
(Donald Trump, 20/12/2018)²⁶

nuestro territorio siempre fue invadido: primero, por los españoles, cuando eran los pueblos originarios y, luego, cuando ya *éramos* criollos en las primeras invasiones inglesas” (Cristina Fernández de Kirchner, 2/4/2015)²⁷

Como punto de partida de esta tesis se retomó lo planteado por algunos autores centrados en el campo de la enseñanza de la historia, quienes consideraron que la mayoría de los contenidos de la historia escolar están vinculados con la historia del Estado nacional (Carretero, 2011; López Facal, 2000; Maestro, 1997). Asimismo, diversas investigaciones, propias del campo de la psicología cultural, mostraron que los sujetos no consumen los contenidos de historia escolar de modo pasivo, se los apropian y aprenden a dominarlos en función de ciertas interacciones sociales que delimitan y promueven modos de uso de la historia (Brescó, 2015; van Alphen y Carretero, 2014; Wertsch, 1998).

Los resultados a los que se arribó en esta tesis, en términos generales, muestran la vigencia, tanto en los libros de texto como en los relatos de los estudiantes, de ciertos marcos narrativos relacionados con la conformación del territorio nacional. En otras palabras, puede afirmarse que algunos elementos de las narrativas decimonónicas continúan vigentes en los libros de texto y en los relatos que producen los estudiantes. Por su parte, se asiste también a la vigencia predominante de una concepción del pasado como algo que ya sucedió y, por ende, no puede ser modificado, conjuntamente con una concepción de las imágenes como fuentes verídicas del pasado. Ambas consideraciones, como pudo observarse, predominan tanto en los relatos de los estudiantes como en los modos en los que se transmite el proceso de la *Conquista del desierto* en los libros de texto. Pilar Maestro

²⁶ Recuperado de <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-signing-h-r-2-agriculture-improvement-act-2018/>).

²⁷ Recuperado de <https://www.casariosada.gob.ar/informacion/archivo/28517-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion-cristina-fernandez-de-kirchner-en-el-acto-central-del-dia-del-veterano-y-de-los-caidos-en-la-guerra-de-malvinas-en-ushuaia-provincia-de-tierra-del-fuego-antartida-e-islas-del-atlantico-sur>).

(1997), quien sostuvo que en la historia escolar se pueden renovar los contenidos pero las concepciones sobre el tiempo histórico, los tipos de explicaciones y el tratamiento de las fuentes históricas tienden a permanecer inalterables. A partir de los resultados de esta tesis puede sostenerse que sus palabras aún hoy están en vigencia

Por otra parte, la concepción de los mapas como espejos de la realidad conjuntamente con la reproducción sistemática de la silueta cartográfica actual, cuando se abordan contenidos de historia nacional, parecen promover entre los sujetos una imagen no racionalizada y compartida del territorio nacional que opera como esquema, en el sentido que le otorga Bartlett a este concepto, al momento de producir o leer un mapa histórico. Las investigaciones en enseñanza de la historia mostraron que las representaciones compartidas por un grupo social, sobre el pasado nacional, son muy difíciles de modificar radicalmente. Este es un proceso que se realiza de modo paulatino con avances y retrocesos (Carretero, 2011; Siede, 2010). Como producto de los resultados encontrados en esta investigación sobre la dimensión territorial de los relatos históricos, lo mismo puede decirse sobre las representaciones que los sujetos construyen en relación con el espacio nacional. A continuación, a partir de los resultados encontrados, se presentarán algunas discusiones y comentarios finales articulados con cada uno de los enfoques teóricos propuestos para el abordaje de la presente investigación

7.1 El problema de la dimensión territorial para la enseñanza de la historia

El problema sobre la dimensión territorial de los relatos históricos fundacionales, producidos al interior de un grupo nacional y consumidos por los miembros del mismo, ha sido el eje vertical de esta tesis. Con el fin de abordar dicha problemática, se hizo imperiosa la necesidad de considerar los aportes, teóricos y empíricos, de diversos campos de investigación. En este sentido, se destacaron tres áreas de investigación: 1) los estudios sobre enseñanza de la historia; 2) la psicología cultural y 3) los aportes provenientes del campo de la denominada cartografía crítica. En cada uno de los apartados de este capítulo de discusión pretende relacionar los resultados con las áreas temáticas mencionadas.

En el capítulo 1 se presentaron los aportes de las investigaciones centradas en el desarrollo del pensamiento histórico. Se consideró la distinción que establecen algunos autores entre los conceptos de primer y segundo orden (Domínguez, 2015) para la

enseñanza de la historia. Además, se destacaron las propuestas de intervención que algunos autores realizaron desde este marco, para pensar la enseñanza de la historia en el aula (Seixas y Morton, 2013). En estas propuestas, como ya se dijera, si bien se incluyen un conjunto de directrices acerca de cómo enseñar historia, no se ha considerado específicamente el trabajo con mapas históricos como herramientas para que los estudiantes comprendan el pasado.

Tal como se mostrara en los capítulos de resultados, la mayoría de los sujetos entrevistados trataron a los mapas históricos, con los que trabajaron, como representaciones fidedignas de la realidad. Del total, solamente seis afirmaron que los mapas son representaciones que deberían ser comprendidas como parte del entramado político y social de la época. Es decir, en la mayoría de las respuestas que los sujetos entrevistados brindaron puede observarse que consideraron a los mapas como herramientas que transmiten información de modo transparente. Los sujetos entrevistados, en su mayoría, no los concibieron como fuentes cuyo contenido necesita ser contrastado, por el contrario, se posicionaron frente a ellas de modo pasivo. Como si los mapas les revelaran un conocimiento que ellos no poseen. Este dato parece coincidir con lo planteado por Lee et al. (1998), los autores encontraron que una de las estrategias empleadas por los estudiantes cuando se enfrentan con fuentes históricas es la adición de datos. Esta estrategia aditiva, para los autores, se caracteriza por el posicionamiento acrítico frente al contenido de las mismas, entendidas como revelaciones fijas sobre el pasado.

Por otra parte, el posicionamiento de los sujetos frente a las imágenes cartográficas puede ser puesto en relación con el tratamiento que se le da a las mismas en los libros de texto. En las actividades que se proponen desde los manuales, la información transmitida en las imágenes cartográficas es enseñada como contenidos de primer orden. Es decir, las actividades propuestas, no promueven la indagación crítica de las imágenes. Por el contrario, se busca que los estudiantes aprendan esa información y la repitan sin cuestionamientos. Esta forma de concebir a la imagen está en disonancia con la propuesta de los teóricos del pensamiento histórico, quienes entienden que el conocimiento sobre el pasado es producto de un proceso de elaboración de inferencias que pueden ser refrendadas o falsadas a partir de su entramado con otras fuentes.

En este sentido, si el objetivo del trabajo con mapas históricos en el aula, tal como se observa en los lineamientos curriculares, es promover que los estudiantes aprendan a manejar fuentes históricas, las propuestas de trabajo no pueden restringirse a la contemplación de la imagen. Se torna necesario considerar la realización en clase de un conjunto de preguntas que permitirán complejizar la mirada sobre la imagen. Respecto de la enseñanza de las ciencias sociales, Isabelino Siede (2010) sostiene que repetir fechas, datos y acontecimientos no muestra el verdadero conocimiento del estudiante. Para el autor, la apuesta didáctica debería centrarse en el entramado entre los conocimientos y los pensamientos, las valoraciones y las representaciones que los estudiantes tienen de esos conocimientos. Por su parte, Beatriz Aisenberg (2010) estableció una distinción entre lo que ella denomina consignas abiertas, globales y analíticas para explicitar cómo los docentes pueden guiar a los estudiantes en la lectura de textos. En los libros analizados en esta tesis, las consignas, cuando las hay, apuntan a identificar y a describir la información del material cartográfico. No se promueven actividades como por ejemplo la utilización de los mapas como herramientas para el análisis de una problemática. Si se retoma la clasificación de Aisenberg, las preguntas globales serían aquellas que refieren al contenido de la imagen y la ligan con el resto de los contenidos a enseñar. Ejemplo de este tipo podría ser “¿cuáles eran las líneas de frontera de la época y cómo se relacionan con la realización de la *Conquista del desierto*? Asimismo, tampoco se observó que la mayoría de los estudiantes interroguen a los mapas realizándose preguntas del tipo “¿quién es el autor?”; “¿en qué año fue confeccionado?” o “¿cuál era el propósito de dicho mapa al momento de su elaboración?”. En los libros de texto son escasas las preguntas que tienen como fin orientar la mirada del estudiante en esta dirección, todas suponían una supuesta falta de conocimientos por parte del estudiante la cual sería subsanada a partir de ver la imagen. Asimismo, ese fue el posicionamiento que los sujetos entrevistados adoptaron cuando tuvieron que trabajar con los mapas.

Enseñar a realizarle a los mapas estas preguntas es promover el desarrollo del pensamiento histórico. El contenido de las imágenes necesariamente debería ser puesto en relación con los datos brindados por otras fuentes. Para ello, es necesario aprender a trabajar con fuentes históricas y poner en suspenso su contenido. Es necesario que quien observa el mapa pueda dudar de la información contenida en él: la imagen no es verdadera

o falsa en función de la realidad, la misma puede ser susceptible de diversas interpretaciones. El conocimiento que se transmite en los mapas no es estático, está relacionado con discusiones de poder y disputas simbólicas. Si bien en la presente tesis no se trabajó dentro del aula y ello es una limitación de la misma, los resultados obtenidos brindan herramientas importantes para el desarrollo de investigaciones futuras en esta línea de trabajo.

Por otra parte, si se retoma el concepto de conciencia histórica (Rüsen, 2004), la cual es entendida como la capacidad de conectar el pasado con el presente, para orientar hacia el futuro, y permite conformar una ilusión colectiva. Como ya se mencionara, Rüsen (2009) entiende que una nación es una conciencia histórica compartida por un grupo de personas, relacionada con un territorio. En el mismo sentido, tal como se viera en los relatos producidos por los sujetos, dicha ilusión colectiva, se asienta en el territorio nacional, y así, la nacionalidad parece asociarse al espacio. La alta tasa de presencia de respuestas que incluyen representaciones territoriales esencialistas y su asociación con las mismas representaciones sobre los nacionales indicaría que la nación, como unidad atemporal, no sólo aparece relacionada con la nacionalidad de los actores de los relatos sino, también, con el territorio. Más aún, podría suponerse que dicha continuidad temporal, garantizada tanto por la nacionalidad como por el territorio, sería la que da sustento a la ilusión de comunidad imaginada (Anderson, 1983). Ese territorio es el hogar de *nosotros*, donde el colectivo se define en función de la pertenencia a una tierra específica. Imágenes cartográficas y relatos son instrumentos que legitiman la experiencia y existencia grupal. A través de ellos circulan diversos significados relacionados con el territorio y la pertenencia, o no, de este a la nación en determinado momento. Los significados sobre el grupo de pertenencia y el territorio se articulan en una trama narrativa de significados que se concretiza en imágenes cartográficas y es compartida por varios de los sujetos entrevistados.

El sentimiento de pertenencia a un grupo nacional pasado queda expresado en el uso de la primera persona del plural que realizaron los sujetos. La utilización del *nosotros* está presente, no sólo, en los relatos considerados más simples, en relación con las causales del proceso histórico, sino también, en aquellos relatos históricos cuya trama se presentó como más compleja. Estos datos, entendidos a la luz del concepto de conciencia histórica

destacan las características de los significados grupales, los cuales, articulados en una trama narrativa compartida, les permiten a las personas conectar el pasado con el presente conformando una ilusión colectiva. A través de la cual producen un *nosotros* diferenciados de *ellos*. En el caso específico de los sujetos entrevistados, la identificación con los actores del 9 de julio de 1816 se expresa a través de la búsqueda por recuperar la independencia y la soberanía territorial. Así, al igual que lo expresado por la ex presidente argentina, los estudiantes entrevistados parecen reproducir en sus relatos la trama de que “*nuestro* territorio siempre fue invadido y se luchó por recuperarlo”. En este sentido, es congruente que en el relato se ubique en la misma serie a quienes llevaron adelante el proceso de la independencia, entendidos como argentinos que buscan liberarse de los españoles para recuperar un territorio que les pertenecía, y a los indígenas, quienes en tanto habitantes del territorio también pueden ser entendidos como “otro tipo de argentinos”.

Las representaciones territoriales esencialistas, reproducidas por los sujetos entrevistados, pueden ser entendidas a la luz de las investigaciones centradas en el estudio de las dimensiones de las narrativas históricas (Carretero y Bermúdez, 2012). La nación requiere de un espacio para constituirse plenamente. En la actualidad la mayoría de los Estados nacionales están comenzando a implementar políticas para proteger y resguardar sus fronteras. Las fronteras son un elemento central a la hora de pensar los Estados nacionales y, por lo tanto, con el resurgir de los nacionalismos no sería ilógico que se promuevan políticas destinadas a protegerlas. La identidad nacional opera sobre la base de un mundo dividido, con límites bien definidos. La enseñanza de la historia centrada en la reproducción de las *master narratives*, contribuye a que los sujetos se identifiquen con millones de desconocidos (presentes, pasados y futuros) sobre la base de un territorio delimitado pero, no parece promover la comprensión disciplinar de los procesos humanos. Sin embargo, las naciones no admiten en su historia la comprensión crítica, no se puede enseñar que son inventadas (Hobsbawn, 2012), eso podría significar el fin de los Estados nacionales. Las historias nacionales fueron construidas para ser enseñadas (Carretero, 2011). Cuestionar el origen y el devenir de la nación es atacar a la propia historia nacional. Lo mismo vale para los mapas históricos que circulan en el ámbito educativo y actúan como garantes de dichos relatos (Carretero, 2018; Parellada, 2016b).

Por otra parte, es importante señalar algunas diferencias entre el estudio llevado adelante en esta tesis y los estudios previos que indagaron la dimensión territorial de los relatos históricos escolares (González, 2005; López et al., 2015). Al igual que en estos, en la presente investigación también se les pidió a los sujetos que grafiquen el territorio nacional relacionado con una narrativa histórica fundacional. Sin embargo, a diferencia de las investigaciones previas, pueden reconocerse originalidades. En este sentido, no se buscó indagar solamente el tipo de representaciones territoriales relacionadas con un relato histórico particular, sino analizar si tales representaciones se modifican en función de los relatos históricos que los sujetos producen y el trabajo con mapas históricos. Además, se indagó en el tipo de estrategias que los estudiantes emplean cuando trabajan con mapas históricos y contrastan sus representaciones con otras fuentes. Al respecto pudo observarse que las representaciones esencialistas tienden a persistir. Muchos sujetos, más allá del relato que produjeron sobre la *Conquista del desierto* y los distintos mapas históricos observados, continuaron afirmando que la Patagonia era un territorio que le pertenecía al Estado nacional desde antes de que se inicie la campaña militar comandada por Roca. Sin embargo, en otros casos, se observaron algunos intentos de modificación de las representaciones iniciales. Futuras investigaciones podrían desarrollarse en esta línea, diseñando estrategias de intervención didáctica en el aula con mapas históricos.

En este sentido, el trabajo con mapas históricos, también, constituyó una novedad, respecto de las investigaciones previas: no sólo se buscó presentarles a los sujetos un desafío, en la medida en que la mayoría dijeron no haberlos visto antes, sino porque permitió indagar cuáles son las estrategias de lectura que emplean cuando se enfrentan a este tipo de mapas temáticos. En esta tesis no sólo se les pidió a los sujetos que produjeran mapas también, se analizaron las representaciones que tienen mayor saliencia para los sujetos entrevistados, cuando se enfrentaron a diferentes imágenes cartográficas. Se indagó el modo en el cuál lo sujetos entrevistados comprendieron a los mapas históricos y cómo tales representaciones se entramaron con la dimensión territorial de los relatos históricos. Al respecto, se observó que la pregnancia de la representación territorial actual es tan fuerte que incluso algunos construyen respuestas *ad-hoc* para sostener sus teorías. La concepción del mapa como un instrumento que revela información sobre el espacio está tan, fuertemente, arraigada en los sujetos que éstos, ante la presencia de contradicciones entre

sus representaciones y los datos, elaboraron explicaciones con el fin de salvaguardar las premisas de partida. Tal es el caso de Julia (20 años), quien sostuvo que el mapa de 1875 a diferencia del de 1867 incluía a la Patagonia porque los gobernantes la habrían descubierto tardíamente. En ella parece no hay lugar a dudar de la autoridad del mapa.

Por otra parte, también en relación con los resultados obtenidos, la representación esencialista del territorio nacional fue la que mayor frecuencia tuvo luego de que los estudiantes produjeran el relato de la independencia. Este resultado coincide los datos hallados por investigaciones previas, realizadas tanto en la Argentina (González, 2005) como en España (López, et al., 2015). Estas investigaciones mostraron que la mayoría de los sujetos entrevistados consideraron que el territorio del pasado es similar al actual. Así, al igual que los estudios comentados, los resultados obtenidos en la presente tesis otorgarían evidencia a favor de tales antecedentes. Además, en muchos casos, se desconoce información relacionada con los cambios en el territorio nacional, con el fin de que dicha representación permanezca inalterable.

7.2 Implicaciones para la enseñanza de la historia

En el capítulo dos se desarrollaron diferentes conceptos relacionados con la perspectiva de la psicología cultural, a partir de los cuales se pensó a los mapas como artefactos que mediatizan las representaciones construidas sobre el espacio. Entendidos de esta manera, los mismos pueden ser pensados en función de las categorías de producción y consumo (Wertsch, 1998) para dar cuenta no sólo de su origen sino, también, de cómo los sujetos se apropian de estos significados compartidos socialmente. Además, se recuperó la hipótesis de la interacción entre mapas y narrativas (Culcasi, 2015), para postular que los mapas históricos son poderosos soportes simbólicos de la información contenida en las narrativas maestras nacionales. En este sentido, se planteó que para comprender cómo los sujetos se representan la historia territorial de su país es necesario no estudiar solamente el proceso de producción de los mapas históricos y sus mecanismos, sino también los procesos de consumo de esos mapas. En otras palabras, en la presente tesis se indagaron tanto las características de los mapas históricos, presentes en el ámbito escolar a través de los libros de texto (capítulo 4), como las representaciones que los sujetos tienen del

territorio, a través del análisis de los procesos de consumo de los instrumentos culturales (capítulo 6).

Los resultados obtenidos muestran importantes consideraciones referentes tanto a la producción como al consumo de las narrativas y, en especial, al ámbito de la enseñanza de la historia, específicamente mediante la circulación de las representaciones contenidas en los libros de texto. Se observa, tanto en la totalidad de los libros de texto como en las producciones de los sujetos, el empleo de una forma narrativa para dar cuenta de los contenidos históricos analizados. En el caso específico de la *Conquista del desierto* pueden observarse diferencias y continuidades entre la narrativa presente en el relato de los libros y el contenido de los relatos producidos por los sujetos entrevistados.

En primer lugar, la consideración del territorio de la Patagonia como un espacio argentino, tal como se mostrara en el capítulo 4, se encuentra presente en los libros de texto mediante el concepto de frontera interna (Ratto y Lagos, 2011), en la utilización del pronombre *nuestro* o en la concepción de que la *Conquista del desierto* fue realizada para lograr la integración del territorio nacional. En este sentido, en los relatos de la mayoría de los estudiantes, al igual que en los libros de texto, los indígenas son un grupo que habitaba el territorio argentino y, por lo tanto, son argentinos. En segundo lugar, en relación con este último punto, la presencia de las poblaciones indígenas en el territorio argentino fue una de las principales causas que mencionaron los estudiantes cuando construyeron un relato sobre la Campaña desarrollada por Roca. En este sentido, pudieron observarse relatos en los cuales los sujetos entrevistados afirmaron que la *Conquista del desierto* fue una lucha entre argentinos por imponer una cultura sobre otra. Si bien entre los libros de texto y los relatos producidos por los estudiantes pueden observarse diferencias, en ambos casos, como se ha demostrado, el territorio es entendido como perteneciente a la nación, convirtiéndolo es un elemento nuclear del relato. La “argentinidad”, entendida en términos territoriales según la imagen cartográfica actual, es el rasgo mayoritario que define a quienes vivían en la Patagonia, incluso antes de que esas tierras estuvieran bajo el control efectivo del Estado nacional.

Por otra parte, tanto en los relatos de los libros de texto, como en las narrativas de los estudiantes, la *Conquista del desierto* fue considerada, en su mayoría, como algo inevitable: “tarde o temprano iba a pasar”. Esta premisa sólo puede encontrarse en una

sociedad que divide el espacio en función de Estados nacionales, donde todo territorio necesariamente tiene que pertenecer a una entidad estatal. En este sentido, es coherente en el relato afirmar que si los indígenas no tenían una organización en Estado nación “tarde o temprano” pierdan sus tierras o a manos de Chile o de la Argentina. En función del desarrollo de los Estados nación, era necesario que se dé una disputa por esas tierras.

Las explicaciones teleológicas (Pozo et al., 1986) se caracterizan por poner el fin en el principio: los procesos del pasado se explican por lo que produjeron y no por los motivos que llevaron a ello. En este sentido, el accionar de los actores del pasado queda legitimado por lo que realizaron. El propósito territorial no está puesto en duda, bien porque ya eran argentinas o, bien, porque el destino ya estaba escrito: “sino eran de Argentina eran de otro país”. En este sentido, tanto en los libros de texto como en los sujetos entrevistados, los relatos sobre este proceso se estructuran en torno al territorio como elemento central de las acciones realizadas por el Estado. Asimismo, al igual que lo hacen los libros de texto, la mayoría de los sujetos dan por supuesto que la Patagonia pertenecía a la Argentina.

En la actualidad se observan, en relación con la *Conquista del desierto*, ciertas narrativas críticas de las versiones oficiales. En estas narrativas aparecen conocimientos que se oponen a las narrativas oficiales decimonónicas pero, tienden a reproducir el mismo esquema narrativo. Los esquemas narrativos (Wertsch, 2004) estructuran una visión teleológica del devenir del grupo sobre los cuales se configura el horizonte de actuación de los sujetos. Los relatos contra hegemónicos por más seductores que sean, si no son analizados críticamente, corren el riesgo de estar reproduciendo la misma estructura de las narrativas de los grupos mayoritarios. Estaríamos nuevamente frente a un tipo de relato donde la historia actuaría como una fuente de legitimación de las acciones de determinados colectivos, a través de un modo simplificado de reconstrucción del pasado. La enseñanza de la historia necesariamente tiene que evitar transmitirles a los sujetos un guion cerrado y predeterminado. Estos guiones tienden a estructurarse en función de las representaciones territoriales y de la importancia de las narrativas para la construcción social del espacio, reafirmando el valor de estos instrumentos mediadores para orientar la acción.

Los libros de historia escolar, como puede observarse, utilizan un conjunto de técnicas cartográficas que transmiten una representación territorial que refuerza la idea de una nación homogénea y esencialista. Los sujetos internalizan esa representación, que se

constituye en uno de los vehículos más importantes a través de los cuales se aproximan a la producción y lectura de mapas históricos nacionales. De este modo, se da lugar a un modo hegemónico de representar el espacio del pasado. Así, la forma de cartografiar el pasado nacional, en tanto herramienta que se entrama en una red que permite dotar de sentido al territorio y al pasado, es central para interpretar el presente y proyectarse hacia el futuro. En este sentido, ¿por qué en la escuela tiene que transmitirse de un modo cerrado que las Malvinas fueron, son y serán Argentinas?, ¿no puede enseñarse el tema brindándoles a los estudiantes, también, los argumentos esgrimidos por los británicos para considerarlas como territorio del Reino Unido?

Las imágenes cartográficas que se reproducen en los libros de texto analizados en el capítulo 4 se alejan de cualquier tipo de construcción de conocimiento basado en la multiplicidad de perspectivas. Una forma de graficar el espacio, heredada de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que impide reflexionar sobre los problemas de la actualidad. Por el contrario, un mayor reflexividad sobre el carácter construido del territorio y la nación podría conllevar a que los sujetos desarrollen mayores niveles de agencialidad para el trabajo con mapas históricos, la construcción de nuevas formas de representar el espacio y el desarrollo de políticas de reparación histórica e integración cultural. Ahora bien, si los mapas transmiten los modos de ver el espacio de una sociedad, ¿pueden los sujetos miembros de ese grupo deshacerse de las formas heredadas? Los resultados encontrados en esta tesis llevarían a responder de modo negativo esa pregunta. Sin embargo, un mayor grado de agencialidad les permitiría poder adquirir mayor autoría a la hora de crear nuevas representaciones y producir nuevas versiones sobre el pasado, evitando ser simples reproductores de una forma cartográfica diseñada por otro. Como producto del análisis de los resultados obtenidos puede observarse que no todos los sujetos narran dicho proceso histórico de la misma manera, ni se condicen punto a punto sus relatos con los contenidos de los libros de texto. Estos datos ponen en evidencia los distintos posicionamientos de los individuos, en términos de agencia, al narrar el pasado mediante modos alternativos e incluyendo voces diferentes a las transmitidas en las reproducidas en los manuales escolares.

Como antes se mencionara, los mapas considerados como artefactos culturales no pueden ser entendidos meramente como herramientas técnicas para representar el espacio,

ellos se definen, también, en función de las condiciones sociales y culturales en las que son producidos y recepcionados (Jacob, 2006). Este costado político de los mapas invita a pensarlos como instrumentos que promueven modos de pensar y actuar en el espacio. Si se asume esta premisa de partida, las reproducciones realizadas por los sujetos pueden ser entendidas como producto de un conjunto de representaciones compartidas. Jacob (2006) afirmó que “todo mapa está localizado dentro de una serie o producción colectiva que está almacenada en el tiempo. Todo cartógrafo interpreta, completa y extiende el trabajo de su predecesor” (p. 367). Por su parte, Bartlett (1932/1995) consideró que cuando un sujeto se aproxima a una imagen se activan, de modo inconsciente, irreflexivo y no deliberado, ciertos marcos de referencia. Estas afirmaciones brindan un marco explicativo al problema planteado en la tesis, porque invitan a pensar que los mapas producidos por los entrevistados también fueron construcciones realizadas sobre la base de las representaciones elaboradas por sujetos que los precedieron. Si los mapas se producen en función de las representaciones previas, es necesario entender que ellos también son orientaciones hacia el futuro. Los cambios que se introduzcan en las representaciones cartográficas, en función de los futuros imaginados, serán la base sobre la cual se desarrollen formas renovadas de mirar el espacio.

Así, es necesario que en el ámbito de la enseñanza de la historia se trabaje en función de la desacralización de las imágenes cartográficas nacionales que circulan en la sociedad y se transmiten mayoritariamente en las escuelas. Todo mapa está recubierto de un aura de objetividad (Jacob, 2006), así lo entienden los sujetos entrevistados y en los libros de texto se los presenta del mismo modo. Sobre la base de esa autoridad se ocultan las intervenciones realizadas sobre ellos para transmitir formas de ver el espacio que tienen consecuencias en las representaciones que las personas construyen sobre el espacio. La Ley de Carta impide la reproducción de toda representación cartográfica que no se ajuste a lo pautado por el Instituto Geográfico Nacional. En otras palabras, se impide la reproducción de toda representación cartográfica que atente contra los intereses del Estado argentino. El espacio está mediatizado por mapas, los cuales son construcciones semióticas que regulan las formas de verlo y actuar sobre él. Al respecto, si se considera el papel mediador de los mapas, defendido en esta tesis, puede entenderse que una de las vías para poner fin al aura de objetividad de los mapas pasaría por subrayar el carácter construido de los mismos,

haciendo visible su papel en tanto herramientas culturales constructoras de significados espaciales (Crampton, 2001). Se trataría de impedir la naturalización de las imágenes cartográficas y de los significados territoriales transmitidos en los relatos históricos. Los mapas históricos no son fieles representaciones del territorio del pasado, tampoco son meros reflejos. El mapa nunca es el territorio, ni es una fotografía de una porción de la corteza terrestre. Levstik (1995) afirmó que las narrativas históricas no son reproducciones transparentes del pasado, ellas son formas culturales constructoras de significado. A partir, de los datos de esta tesis, podemos afirmar que los mapas históricos también lo son: son un eslabón más en el proceso de apropiación del mundo.

Los mapas históricos, en tanto instrumentos culturales permiten que los estudiantes puedan visualizar dónde ocurrieron los procesos históricos. En este sentido, se consideró que son representaciones que se encuentran restringidas por el contenido del relato y a su vez lo posibilitan. Como se mostrara en los capítulos teóricos y en el análisis de los libros de texto, el territorio argentino se modificó sustancialmente a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, la mayoría de los libros de texto presentan mapas en los cuales se muestra a la Patagonia como un territorio perteneciente a la Argentina desde su independencia (Parellada, 2016). Los mapas presentados no están en contradicción con estas representaciones, tampoco se encontraron representaciones realizadas por los estudiantes que estén en contradicción con las representaciones vertidas en el relato.

Los trabajos realizados en el ámbito de la historia de la cartografía y retomados en esta investigación, específicamente señalados en el capítulo 3, permiten poner en evidencia la dimensión política contenida en las propias formas de cartografiar el territorio. Los relatos históricos y las representaciones cartográficas que los acompañan, si son entendidos como construcciones sociales, pueden permitirles a los sujetos aproximarse a una comprensión crítica del pasado. En definitiva, se trata de que cuando el sujeto vea un mapa histórico reconozca que el mundo no tuvo esa forma: la misma fue organizada y diseñada culturalmente, imponiendo significados particulares sobre el espacio que determinan modos de verlo.

7.3 Direcciones futuras

En el capítulo 3 se retomaron aportes de investigaciones propias del campo de la cartografía crítica, con el fin de mostrar que los mapas son instrumentos que promueven ciertas formas de ver el espacio. Asimismo, se destacó que cuando un sujeto se aproxima a un mapa lo hace en función de ciertas imágenes territoriales que circulan en la sociedad y ofician de referentes. Los resultados obtenidos a partir del estudio propuesto permiten afirmar que cuando los sujetos entrevistados trabajaron con los mapas históricos, la imagen territorial que oficiaba de referente era la silueta graficada en el mapa actual de la Argentina. Si se atiende a lo planteado por Lois (2014), puede afirmarse que cuando los sujetos, durante la entrevista, trabajaron con mapas históricos reconocieron en ellos cierta forma aprendida y los analizaron en función de ciertos significados culturalmente compartidos.

Por su parte, como puede observarse en el capítulo 6, muy pocos sujetos entrevistados pusieron en duda el contenido de la imagen cuando se les preguntó “¿cómo puede ser que un mapa incluya como propio un territorio que todavía no se había conquistado?”. La mayoría de las explicaciones estuvieron entre el no saber y los argumentos teleológicos. Estos datos muestran la importancia de trabajar críticamente con los mapas históricos en el aula: las imágenes necesitan ser resignificadas y entendidas como productoras de sentidos. En su gran mayoría, los sujetos se limitaron a verlas y describirlas pero, cuando se les presentó un conflicto entre la imagen y un dato histórico se hizo evidente la ausencia de herramientas para hacer frente a él. Ese tipo de respuestas, no parece responder a una falta de conocimientos por el contrario, se asume que responde a los modos en que se trata a las imágenes cartográficas en el espacio escolar. Los lugares en que la imagen aparece, las formas en que se entrama con el relato, las propuestas de consumo de esas imágenes, los marcos de agencia permitidos, entre otros, son parte del modo de ver configurado culturalmente para el trabajo con mapas históricos.

Muy pocos sujetos leyeron el título de los mapas, el año en el que fueron confeccionados y pusieron en comparación a ambas imágenes. Su comportamiento frente a estas fue similar al que se promueve desde las actividades de los libros de texto. Llegados a este punto se presenta el desafío para la investigación a futuro en el campo de la enseñanza de la historia. Este enfoque puede nutrirse de los datos presentados en la tesis y promover

que en los libros de texto se reproduzcan mapas que desafíen a los contenidos de la narrativa. Asimismo, también se ofrecen otros contextos de significación para la misma imagen, con el fin de hacerla discutir con los modos en que estas se presentan en los libros. Van Boxtel y van Drie (2017) desarrollaron una propuesta educativa, con el fin de promover en los estudiantes una comprensión crítica de la historia. Las autoras, por ejemplo confrontan a los estudiantes con una serie de actividades, tales como comparar y analizar diferentes puntos de vista sobre el mismo tema histórico. El fin es presentarles a los estudiantes actividades que requieren la formulación de problemas y la búsqueda de respuestas. Se trata de producir conocimiento a través de la reflexión crítica del mismo. A partir de los resultados obtenidos en esta tesis, es posible suponer que propuestas similares necesitan ser asumidas para el trabajo con mapas históricos, por lo que futuras investigaciones podrían explorar en esta dirección.

En síntesis, se trata de asumir el desafío de entrar en el aula y desarrollar estrategias de intervención didáctica que permitan desnaturalizar la supuesta transparencia de los mapas históricos, la cual sin dudas es construida. La enseñanza de la historia tiene el desafío de promover en el aula una mirada crítica, para que los estudiantes estén advertidos de que las imágenes instalan una ficción como hecho. Anteriormente se mencionó que es necesario que los sujetos pongan en suspenso las representaciones transmitidas en los mapas, la puesta en suspenso de una “verdad” es la característica distintiva de la comprensión irónica (Egan, 1997). Asumir que los mapas históricos transmiten visiones singulares del pasado puede promover que los estudiantes dejen en suspenso el valor de verdad de la imagen. Trabajar en esta dirección no necesariamente conlleva al relativismo, simplemente le permite a los estudiantes comprender el carácter construido y político de las representaciones cartográficas. La historiografía de finales del siglo XX mostró que la construcción del conocimiento histórico y los relatos sobre el pasado son políticos (Rüsen, 2004). La historia de la cartografía ha mostrado que los mapas y el saber de esa disciplina también responden a intereses político (Harley, 2005). Podría ser el momento de que la enseñanza de la historia introduzca en el aula este conocimiento.

En este sentido, es necesario diseñar situaciones didácticas en las cuales los estudiantes puedan vincular los hechos del pasado, del presente y proyectarse hacia el futuro. Al respecto, con el fin de que los estudiantes puedan comprender que la incidencia

sobre los mapas tiene impacto en el futuro, una buena pregunta para promover el pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica podría ser ¿Qué relaciones pueden establecerse entre los objetivos de la *Conquista del desierto* y el mapa que encargó el gobierno nacional en 1875? La respuesta a esta pregunta no tiene como finalidad que los estudiantes demonicen a los actores políticos de esos años. El fin que se persigue es que se pueda poner de manifiesto la estrecha relación entre los problemas sociales, económicos y políticos de una época y las intervenciones cartográficas. En otras palabras, mostrar cómo las imágenes cartográficas adquieren existencia simbólica y material en un contexto determinado.

La presente investigación pretendió vincular tres campos de investigación en torno al problema de la dimensión territorial de las narrativas y el rol de los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia. Los resultados obtenidos podrían promover implicaciones educativas y orientaciones para la investigación futura en cada uno de los marcos mencionados. Específicamente, en el caso de las investigaciones sobre cartografía crítica, se espera contribuir mediante la verificación de la hipótesis según la cual los modos de ver un mapa histórico responden a un tipo de instrucción propio de una cultura visual (Dussel, 2009). El significado de las imágenes no depende sólo del contenido de las mismas sino también los discursos que promueven formas de mirar y posicionarse de los sujetos. En los libros de texto se ha encontrado cuáles son las formas de mirar que se proponen desde la escuela. Los sujetos durante la entrevista parecen haberse posicionado y actuado en función de esas directivas.

Para el caso de la psicología cultural, los resultados sugieren que los mapas históricos son instrumentos culturales que mediatizan la forma en la que los sujetos se representan el pasado. Incluso, los mapas históricos nacionales se entran en una red de significados con las *master narratives*, con el fin de promover una identidad nacional atemporal y una representación esencialista de la nación. En este sentido, no sólo la apropiación de las narrativas maestras, sino también la de otros artefactos culturales, tales como los mapas históricos, contribuyen al desarrollo de una ficción grupal que diferencia al *nosotros* de *ellos*. Ambas herramientas culturales parecen contribuir al desarrollo de una imaginación nacional.

En esta tesis, se mostró como los mapas históricos reproducidos en los libros de texto promueven ciertas representaciones del territorio nacional y sus límites. Este tópico no ha sido considerado suficientemente por las investigaciones en enseñanza de la historia. Sin embargo, en el ámbito de la cartografía crítica se asiste a un conjunto de investigaciones teóricas y empíricas que permiten reflexionar sobre este tópico. En este sentido, se propone un trabajo de interdisciplinario en el cual se articulen los tres campos mencionados en la tesis. Este trabajo colaborativo podría ser promisorio para pensar la enseñanza de la historia. Específicamente porque, debido a su complejidad, los temas que se enseñan en ciencias sociales no pueden ser abordados desde una única perspectiva o disciplina.

REFERENCIAS

- Abdou, E. (2017). Construction(s) of the Nation in Egyptian Textbooks. En M. Bellino y J. Williams (Eds.), *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (pp. 75-98). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ahonen, S. (1992). *Clio sans uniform: A study of the post-Marxist transformation of the history curricula in East Germany and Estonia (1986-1991)*. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes. En, I Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 45-74). Buenos Aires: Aique.
- Alonso, M. C. (Ed.) (2011). *Historia: la Argentina Contemporánea: 1852-1999*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Alridge, D. P. (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.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Alvarez Gandolfi, F. (2013). ¿La asombrosa excursión de zamba en las escuelas? *Cuadernos de H Ideas*, 7(7), s/p. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/issue/view/92>
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso. [Ed. Cast.: (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica].
- Angélopoulos, C., y Koulouri, C. (1996). L'identité nationale grecque. Métamorphoses des manuels scolaires grecs d'histoire, de géographie et de lecture, 1830–1995. *International Textbook Research*, 3, 323–349.
- Angvik, M. y von Borries, B. (Eds.) (1997). *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Korber-Stiftung.
- Ankersmit, F. R. (2001). Six Theses on Narrativist Philosophy of History. En G. Roberts (Ed.), *The History and Narrative Reader* (pp. 237-245). London: Routledge.

- Arias, S. (2009). The geopolitics of historiography from Europe to the Americas. En B. Warf y S. Arias (Eds.), *The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 124-135). London: Routledge.
- Ariès, P. (1988). *El tiempo de la Historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press. [Ed. Cast.: (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós]
- Arruda, A. y Ulup, L. (2007). Brasil Imaginado: representaciones sociales de jóvenes universitarios. En A. Arruda y M. de Alba (Eds.), *Espacios imaginados y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 165-198). Barcelona: Anthropos.
- Ashby, R. y Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En Ch. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, (pp. 62-88), London: Falmer.
- Bahbahani, K. y Case, R. (2008). Portals to Geographic Thinking. En R. Case y P. Clark (Eds.), *The Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Secondary Teachers (Volume Two)* (pp. 97-107). Vancouver, BC: Pacific Education Press.
- Bail, N., D'Amico, V., Gómez, M. L., y Vijarra, A. M. (2010). Enseñar sobre pueblos originarios y la "conquista del desierto": alternativas para revisar la propia mirada. En I. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 75-101). Buenos Aires: Aique.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*, Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação, *Revista da Faculdade de Letras, História*, III(2), 13-21.
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, vol. I*, (pp. 107-120), Murcia: AUPDCS, Universidad de Murcia.
- Barca, I. y Gago, M. (2001). Aprender a pensar em história: un estudo con alunos do 6º ano de escolaridade, *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261.
- Barreiro, A. (2010). *El desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes: representaciones, sentido común e ideología* (tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Barreiro, A. y Castorina, J. A. (2016). Nothingness as the dark side of social representations. En J. Bang y D. A. Winther-Lindqvist (Eds.), *Nothingness and its importance in psychology: theorizing presence of absence* (pp. 69-88). New Jersey: Transaction publishers.
- Barreiro, A., Wainryb, C, y Carretero, M. (2017). Power struggles in the remembering of historical intergroup conflict: hegemonic and counter-narratives about the Argentine 'Conquest of the Desert'. En C. Psaltis, M. Carretero, y S. Cehajic-Clancy (Eds.). *History Teaching and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation* (pp. 125-145). New York: Palgrave Macmillan.
- Barros, A. (1872). *Fronteras y Territorios Federales de las Pampas del Sud*. Buenos Aires: Imprenta, Litografía y Fundición de tipos a vapor. Recuperado de <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hwvirv;view=1up;seq=8>
- Barrow, J. (2008). *Cosmic Imagery. Key Images in the history of science*. London: The Bodley Head.
- Bartlett, F. C. (1932/1995). *Remembering: A study in experimental and social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. [Ed. Cast.: (1995). Recordar. Estudio de psicología experimental y social. Madrid: Alianza]
- Barton, K. (2001) You'd be Wanting to Know about the Past: Social Context of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38, 881-913.
- Barton, K. (2008). Research on Students' Ideas about History. En L. Levstik y C. A. Thyson (Eds.), *Handbook of Research on Social Studies Education* (pp. 239-258). New York, NY: Routledge. [Ed. Cast.: (2010). Investigaciones sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114].
- Barton, K. y Levstik, L. (Ed.). (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barton, K. y McCully, A. W. (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.
- Baudrillard, J. (1995). *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bayer, O. (Coord.) (2010). *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires. El Tugurio.

- Bellino, M. J. y Selman, B. L. (2012). The intersection of historical understanding and ethical reflection during early adolescence. A place where time is squared. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 189–202). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bender, T. (2009). Can National History be De-Provincialized? U.S. History Textbook Controversies in the 1940s and 1990s. *Journal of Educational Media, Memory and Society* 1(1), 25-38.
- Benedetti, A. y Salizzi, E. (2014). Fronteras en la construcción del territorio argentino. *Cuadernos de Geografía, Revista Colombiana de Geografía*, 23(2), 121-138.
- 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, NC: Information Age Publishing.
- Berger, S., Eriksonas, L. y Mycock, A. (Eds.) (2008). *Narrating the Nation. Representations in History, Media and the Arts*. New York, NY: Berghahn Books.
- Bermúdez, A. (2012). The discursive negotiation of Narratives and Identities in Learning History. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.) *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 203-219). London: Routledge.
- Bickerton, C. (2006). France's History Wars. *Le Monde Diplomatique*, February
Recuperado de <https://mondediplo.com/2006/02/14postcolonial>
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage. [Ed. Cast.: (1995). *Nacionalismo Banal*. Madrid: Capitán Swing Libros].
- Black, J. (1997). *Maps and history: Constructing images of the past*. New Haven and London: Yale University Press.
- Blanc, N. (8 de julio de 2016). Vuelve zamba: el mismo personaje animado pero sin maniqueísmos. *Diario La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/1916155-vuelve-zamba-el-mismo-personaje-animado-pero-sin-maniqueismos>
- Boholavsky, E. (2006). Territorio y nacionalismo en Argentina, 1880-1980: del espacio al cuerpo nacional. *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles* (12. 2006. Santander): *Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España* (pp. 1352-1362) España: CEEIB.

- Bolivar Railway Company (Cartógrafo) (1880). *Bolivar Railway Co. Ltd. Venezuela Sketch Map*. Recuperado de <https://www.pahor.de/maps-and-prints/americas/venezuela-railway-history-bolivar-railway-co-ltd-venezuela-sketch-map-shewing-the-company-s-railway-and-steam-boat-service-also-the-cart-road-to-barquisimeto.html>
- Bolick, C. M. (2006). Teaching and learning with online historical maps. *Social Education*, 70(3), 133-137.
- Braslavsky, C. (1994). La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comp.), *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones* (pp. 115-136). Buenos Aires: Paidós.
- Brescó, I. (2010). *Dando forma al pasado. Una investigación sobre el posicionamiento identitario de los sujetos en la interpretación y (re)construcción narrativa de eventos históricos* (tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Brescó, I. (2017). The end into the beginning. Prolepsis and the reconstruction of the collective past. *Culture & Psychology*. 23(2), 280-294.
- Brescó, I. y Rosa, A. (2017). Narrative form and identity in the conventionalization of memories of national histories / Forma narrativa e identidad en la convencionalización del recuerdo de historias nacionales. *Estudios de Psicología / Studies in Psychology*, 38(1), 198–229.
- Briones, C. y del Río, W. (2007). La “Conquista del Desierto” desde perspectivas hegemónicas y subalternas. *RUNA*, XXVII, 23-48.
- Brockmeier, J. y Harré, R. (2001). Narrative. Problems and Promises of an Alternative Paradigm. En J. Brockmeier y D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture* (pp. 39-58). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brotton, J. (2012). *A History of the World in Twelve Maps*. London: The Penguin Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Ed. Cast.: (2000). *Actos de significados. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza].
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquire*, 17(Autumm), 1-21.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Brusa, A. (1998) Historia-relato, historia-imagen: los desplazamientos de la retórica. *Iber*, 17, 55-68

- Campbell, D. (1992). *Writing Security: United States Foreign Policy and the Politics of Identity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- El Cano y Olmedilla, J. (Cartógrafo). (1775). *Mapa Geográfico de la América Meridional*. 1: 4.300.000. Recuperado de <https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~3373~330002:Mapa-Geografico-de-America-Meridion#>
- Calder, L. (2002). Looking for learning in the history survey. *American Historical Association Perspectives*, 40, 43–45.
- Cardoso Alves, R. (2007). Representações sociais e a construção da consciência histórica. En M. A. Schmidt & T. Braga Garcia (Org.), *Perspectivas de investigacai em educacao histórica. Atas da VI jornadas internacionais de educacao histórica* (141-150). Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Carr, D. (1986). *Time, Narrative and History*. Indiana: Indiana University Press. [Ed. Cast.: (2015). *Tiempo, narrativa e historia*. Buenos Aires: Prometeo].
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in globalized world*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, M. (2012). Representación y aprendizaje de narrativas históricas. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación [II]. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 221-242). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). London, UK: Palgrave.
- Carretero, M. (2018). History Education and the (Im)possibility of Imagining the Future. En C. Saint-Laurent, S. Obradovic y K. Carriere (Eds.). *Imaging Collective Futures. Perspectives from Social, Cultural and political psychology* (pp. 255-271). Cham, Switzerland: Palgrave MacMillan.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (Eds.) (2012). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, M., y Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625–646). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carretero, M., Castorina, J.A. y Levinas, M.L. (2013). Conceptual Change and Historical Narratives about the Nation: A Theoretical and Empirical Approach. En S. Vosniadou

- (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, 2nd ed. (pp. 269–287). New York, NY: Routledge.
- Carretero, M. y González, M. F. (1994). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Aprender y Pensar la historia* (pp. 173-196). Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América. *Infancia y Aprendizaje*, 20(2), 229-242.
- Carretero, M. y López, C. (2010). The Narrative mediation on historical remembering. En S. Salvatore, J. Valsiner, J. T. Simon y A. Gennaro (Eds.), *Yearbook of Idiographic Science (Vol. 3)* (pp. 285-294). Roma: Firera & Liuzzo.
- Carretero, M. y van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change among High School Students? A Characterization of how National History is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312.
- Carretero, M. y van Alphen, F. (2017). History, Collective Memories or National Memories? How the representation of the Past is Framed by Master Narratives. En B. Wagoner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Memory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carretero, M., van Alphen, F y Parellada, C. (2018). National Identities in the Making and Alternative Pathways of History Education. En A. Rosa y J. Valsiner (eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology, Second Edition* (pp. 424-442). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carrier, P. (2018). The Nation, Nationhood, and Nationalism in Textbook Research from 1951 to 2017. En E. Fuchs y A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 181-198). New York: Palgrave MacMillan.
- Carrozza, W. et al. (Eds.) (2011). *Historia: la Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX*. Buenos Aires: Santillana.
- Castorina, J. A., Carretero, M., Barreiro, A., van Alphen, F. y Sarti, M. (2015). Historical narrative and concepts: Delimitations and possible perspectives. En J. Cresswell, A. Haye, A. Larrain, M. Morgan y G. Sullivan (Eds.), *Dialogue and debate in the making of theoretical psychology* (pp. 130-140). Toronto: Captus University Publication.
- Cavaleri, P. (2004). *La restauración del virreinato. Orígenes del nacionalismo territorial argentino*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- Celotto, A., et al. (Eds.) (2013). *Ciencias sociales 6 bonaerense*. Buenos Aires: Santillana.
- Cerri, L. F., Oliveira Molar, J. y Cuesta, V. (2014). Conciencia Histórica y Representaciones de Identidad Política de Jóvenes en el Mercosur. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 3-15.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chiaramonte, J. (1989). Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"* 3(1), 71-92.
- Cinnamon, S. (2015). *Imagining Space. Developing a Critical Geo-Literacy with Maps as Primary Sources in History Education* (Tesis Doctoral). Department of Curriculum and Instruction in the College of Education and Human Services, Southern Illinois University Carbondale.
- Cole, M. (1996) *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press. [Ed. Cast.: (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata].
- Colombo, E. y Musa, M. (Eds.) (2011). *Historia. La Argentina y el resto del mundo siglos XVIII al XX*. Buenos Aires: SM.
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina (1863). *Sesión de 1863. Tomo Segundo*. Buenos Aires: Imprenta del Orden.
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina (1867). *Sesión de 1867*. Buenos Aires: Imprenta del Orden.
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina (1889). *Sesión de 1862*. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina (1929). *Sesión de 1864*. Buenos Aires: Imprenta y encuadernación de la H. Cámara de Diputados.
- Congreso Nacional, Cámara de Senadores de la Nación Argentina (1929). *Sesión de 1870*. Buenos Aires: Imprenta y encuadernación de la H. Cámara de Diputados.
- Coudannes, M. (2013). *La Conciencia Histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Craib, R. (2002). A Nationalist Metaphysics: States Fixations, National Maps, and the Geo-Historical Imagination in Nineteenth Century Mexico. *Hispanic American Historical Review*, 82, 33-68.
- Crampton, J. (1996). Bordering on Bosnia. *Geojournal*, 39(4), 353-361.
- Crampton, J. (2001). Maps as social Constructions: Power, Communications and Social Visualization. *Progress in Human Geography*, 25(2), 235-252.
- Crespo, A. y Wytttenbach, A. (2011). ¿Cartografía Antigua o Cartografía Histórica? *Estudios Geográfico*, LXXII(271), 403-420.
- Cucuzza, H. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cuesta, V. (2010). Interrogantes y posibilidades entorno al uso de los textos de divulgación científica en Ciencias Sociales. En G. Fioriti y C. Cuesta (comps.), *Cuadernos del CEDE 3. Debates sobre las relaciones entre las didácticas específicas y la producción de materiales curriculares* (pp. 121-129). San Martín: UNSAM Edita.
- Danto, A. C. (1985). *Narration and Knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Davies, C. y Uttal, D. (2007). Map Use and Development of Spatial Cognition. En J. Plumbert y J. Spender (Eds.), *The Emerging Spatial Mind* (pp. 219-247). New York: Oxford University Press.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Amézola, G. y Cerri, L. F. (Coords.) (2018). *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación.
- De Moussy, M. (Cartógrafo). (1867). *Carte Physique de la Confédération Argentine*. 1: 5.650.000 Recuperado de <https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~20548~510074:Carte-physique-de-la-Confederation->
- De Moussy, M. (2005). *Descripción geográfica y estadística de la Confederación Argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia. [Ed. Orig.: (1865). *Description Geographique et statistique de la Confédération Argentine*. Paris: Libraire de Firmin Didot Frères]

- De Seelstrang, A. & Tourmente, A. (Cartógrafos.) (1875). *Mapa de la República Argentina*. 1: 5.000.000. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b530253461>
- Delgado López, E. (2002). El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 331-356.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación, (2008a). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación, (2008b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3er año*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Grao.
- Dozono, T. (2018). The Fascist Seduction of Narrative: Walter Benjamin's Historical Materialism Beyond Counter-Narratives. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 513-527.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51–63). New York, NY: Routledge.
- Dussel, I. (2009). Education and the production of global imaginaries: a reflection on teacher's visual culture. En T. Pokewitz y F. Risvi (Eds.), *Yearbook of the National Society for the Study of Education, Globalization and the Study of Education*, 108(2), 89-110.
- Duveen, G. (2001). Introduction: The Power of Ideas. En S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in social Psychology* (pp. 1-17). New York: New York University Press.
- Dym, J. y Offen, K (Eds.) (2011). *Mapping Latin America. A Cartographic Reader*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eco, U. (2013). *Historia de las tierras y los lugares legendarios*. Barcelona: Lumen.

- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata. [Ed. Orig.: (1988). *Primary Understanding: Education un Early Childhood*. New York: Routledge, Chapman and Hall].
- Egan, K. (1994). *Fantasia e Imaginación: Su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind*. Chicago, IL: The University of Chicago Press. [Ed. Cast.: (2000). *Mentes Educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós].
- Egger-Brass, T. (Ed.) (2010). *Historia III: la formación de los estadios nacionales en América Latina en el contexto mundial del siglo XIX*. Ituzaingó: Maipue.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U.S. history. *Curriculum Inquiry*, 28(4), 397–423.
- Epstein, T. y Salinas, C. (2018). Research Methodologies in History Education. En S. Metzger y L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History, Teaching and Learning* (pp. 61-91). London: Wiley-Blackwell.
- Epstein, T. y Schiller, J. (2005). Perspective matters: Social identity and the teaching and learning of national history. *Social Education*, 69(4), 201–204.
- Escudé, C. (1988). Contenido nacionalista de la enseñanza de la geografía en la república Argentina, 1879-1986. *Ideas en Ciencias Sociales*, 9, 3-43.
- Español, A., Marsico, G. y Tateo, L. (2018). Maintaining Borders: From Borders Guards to Diplomats. *Human Affairs*, 28, 443-460.
- Fantino, J. (2015). “La Conquista del Desierto” en las aulas. Estudio a través de los manuales de historia para el tercer año del nivel medio de acuerdo al Programa de Estudios de 1956 (1956-1980). *Trabajos y Comunicaciones, 2da época*, 42, Recuperado de <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2015n42a09>
- Feldman, C. F. (2001). Narrative of national identity as group narratives. Patterns of interpretive cognition. En J. Brockmeier y D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (pp. 129-144). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. [Ed. Orig.: (1981). *Comment on rucante l'Histoire aux enfants a travers le monde entier*. París: Payot].

- Finocchio, S. (2016). Clio & asociados. La investigación sobre enseñanza de la historia en revista. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 23, 8-14.
- Finn, P. (20 de Julio de 2007) New Manuals Push A Putin's-Eye View In Russian Schools. *The Washington Post*. Recuperado de <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/07/19/AR2007071902707.html>
- 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, NC: Information Age Publishing.
- Fuch, E. (2011). Current Trends in History and Social Studies Textbook Research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14(2), 17-34.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gallardo, L. et al. (Eds.) (2013). *Ciencias sociales y naturales 5 bonaerense*. Buenos aires: Santillana.
- Gámez, V. y Sáez, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en educación primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 127-142.
- Garfield, S. (2012). *En el mapa. De cómo el mundo adquirió su aspecto*. Madrid: Santillana.
- Gladwin, T. (1970). *East is a big bird: Navigation and logic on Puluwat atoll*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la “trastienda” de una propuesta. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 77-100). Buenos Aires: Paidós.
- Gómez Carrasco, J. y López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de las historia. *Diseño de un instrumento de análisis. Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 17-29.
- Gómez Carrasco, J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-48.

- Gómez Carrasco J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 1-25.
- González, M. F. (2005). *Representaciones de imágenes y narrativas históricas en la construcción de la identidad nacional. Un estudio comparativo entre Argentina, Chile y España* (tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- González Calderón, F. y Garate Guerrero, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, 53, 73-85. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-26812017000200073&lng=pt&nrm=iso
- Gove, M. (2010). *All pupils will learn our island story. Conservative Party Speeches*. Octubre 2010. Recuperado de: <https://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speech/601441>
- Granizo González, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de secundaria* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Greenleaf, J. (Cartógrafo). (1840). *United Provinces, Chili y Patagonia*. 1: 14.000.000
Recuperado de <https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~2986~220126:United-Provinces,-Chili-&-Patagonia>
- Grever, M. y Stuurman, S. (eds). (2007). *Beyond the Canon: History for the twenty-first century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Grever, M. y van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: a literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 586-301.
- Guerrero Tapia, A. (2007). Imágenes de América Latina y México a través de los mapas mentales. En A. Arruda y M. de Alba (Eds.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 235-284). Barcelona: Antrophos.
- Guitart, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la Psicología Cultural*. Madrid: Editorial Aresta.
- Hammack, P. (2011). *Narrative and the politics of identity: The cultural psychology of Israeli and Palestinian youth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Harley, J. B. (1988). Maps, Knowledge, and power. En D. Cosgrove y S. Daniels (Eds.), *The iconography of landscape* (pp. 277-312). Cambridge: Cambridge University Press.

- Harley, J. B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Harley, J. B. y Woodward, D. (Eds.) (1987). *The History of Cartography. Volume One. Cartography in Prehistoric, Ancient, and Medieval Europe and the Mediterranean*. Chicago & London: The University of Chicago Press
- Harris, R. y Reynolds, R. (2014). The History Curriculum and its Personal Connections to Students from Minority Ethnic Background. *Journal of curriculum Studies*, 46(4), 464-486.
- Heller, A. (1982). *A Theory of History*. London: Routledge and Kegan Paul. [Ed. Cast.: (1997). *Teoría de la Historia*. México D. F.: Fontamara].
- 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.
- Henrikson, A. (1975). The map as an “Idea”: The Role of Cartographic Imagery During the Second World War. *The American Cartographer*, 2(1), 19-53.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 47-57.
- Henríquez, R. y Ruíz, M. (2014). Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education*, 25, 145-167.
- Herb, G. (2004). Double vision: territorial Strategies in the Construction of National Identities in Germany, 1949-1979. *Annals of the Association of American Geographers*, 94(1), 140-164.
- Herb, G. (1997). *Under the map of Germany: Nationalism and propaganda 1918-1945*. New York: Routledge.
- Hernández Cardona, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona: Grao.
- Hernández Cardona, X. (2011). La iconografía en la enseñanza de la Historia. *Geografía e Historia. Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, 68, 7-16
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.

- Herzog, T. (2017). Historical Rights to Land: How Latin American States Made the Past Normative and What Happened to History and Historical Education as a Result. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 91-108). New York, NY: Palgrave.
- Hobsbawn, E. (2012). *La Era de la Revolución (1789-1848), La era del Capital (1848-1875), La Era del Imperio (1875-1914)*. Buenos Aires: Crítica. [Ed. orig.: (1987). *The age of empire (1875-1914)*. London: Widenfeld and Nicholson].
- Hobsbawn, E. y Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [Ed. Cast.: (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica].
- Hollman, V. (2010a). Imágenes e Imaginarios Geográficos del mundo en la geografía escolar en Argentina. *Anales de Geografía*, 30(1), 55-78.
- Hollman, V. (2010b). Imágenes cartográficas del mundo e imaginarios geográficos en la geografía escolar Argentina. *Educação Temática Digital*, 11(2), 165-187.
- Hollman, V. y Lois, C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía visual*. Buenos Aires: Paidós
- Homeland (2019). En *Merriam-Webster's online dictionary*. Recuperado de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/homeland>
- Instituto Geográfico Nacional (2016). *Planisferio Rotado*. Buenos Aires: Instituto Geográfico Nacional. Recuperado de <http://www.ign.gob.ar/images/MapasWeb/PLANISFERIO/PLANISFERIO-2016-ROTADO.jpg>
- Instituto Geográfico Nacional (2016). *Mapa bicontinental de la República Argentina*. 1: 4.000.000. Buenos Aires: Instituto Geográfico Nacional. Recuperado de http://www.ign.gob.ar/images/MapasWeb/ArgentinaBicontinental/ARG-BICO-COPLA_A4_2016.jpg
- Jacob, C. (2006). *The Sovereign map. Theoretical approaches in cartography throughout history*. Chicago: The University of Chicago Press. [Ed. orig.: (1992). *L'empire des cartes: Approche théorique de la cartographie a travers l'histoire*. Paris: Editions Albin Michel].
- Jedlowski, P. (2000). La sociología y la memoria colectiva. En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (Eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional* (pp. 123-134). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Kamusella, T. (2010). School History Atlases as Instruments of Nation-State Making And Maintenance: A Remark on the Invisibility of Ideology in Popular Education. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1). 113-138.
- Kantor, I. (2014). Prólogo. En C. Lois, *Mapas para la nación. Episodios en la historia de la cartografía argentina* (pp. 11-16). Buenos Aires: Biblos.
- Kaplan, D. y Herb, G. (2011). How geography shapes National Identities. *National Identities*, 13(4), 349-360.
- Kaufman, C. (dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kitayama, Sh. y Cohen, D. (Eds.) (2007). *Handbook of Cultural Psychology*. New York y London: The Guilford Press.
- Kölbl, C. y Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: qualitative Social Research*, 2(3), art. 9. s/p. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/904/1975>
- Körber, A. (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies and Beyond? En H. Bjerg, C. Lenz y E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the uses of the past* (pp. 145-164). Nueva Brunswick: Transaction Publishers.
- Körber, A. (2015). Historical Consciousness, Historical Competencies – and Beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics. *PEDOCs*, 56S. Recuperado de https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Kosi, J. (2018). The Textbook myth: Slovene peasants as heroes of the glorious past. *Sprawy Narodowościowe. Seria nowa*, 2018(50). <https://doi.org/10.11649/sn.1642>
- Kosonen, K. (2008). Making maps and mental images: Finnish press cartography in nation-building, 1899 1942. *National Identities*, 10(1), 21-47.
- 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.

- Labischová, D. (2012). Czech History in Historical Consciousness of Students and History Teachers – Empirical Research. *Yearbook of the International Society of History didactics*, 9, 165-189.
- Lacoste, P. (2003). *La imagen del otro en las relaciones de Argentina y Chile (1534-2000)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Landis, J. R. y Koch, G. (1977). The Measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lanza Escobedo, D., Moreno Martín, G., de Diego Pérez, A., Ruz González, C. y Moreno Encinas, A. (2012). Concepciones acerca de la Amistad: un estudio exploratorio con niños españoles e inmigrantes afincados en la Comunidad de Madrid. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 293-302.
- László, J. (2013). *History tales and national identity: An introduction to narrative social psychology*. London: Routledge.
- Lautier, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d' une didactiques de l' histoire. En M. C. Baque, A. Bruter y N. Tutiaux Guillon. (comp.). *Pistes didactiques et chemins d' historiens* (pp. 357-380). Paris: L'Harmattan.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history, mathematics and sciences in the classroom?* (pp. 31-78). Washington: National Academies Press.
- Lee, P. (2011). History Education and Historical Literacy. En I. Davis (ed.), *Debates in History Teaching*, (pp. 63-72), Nueva York: Routledge.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (1998). Researching Children's Ideas about History. En J. Voss & M. Carretero (Eds.) *Learning and Reasoning in History* (pp. 227-251). London: Woburn Press.
- Lenton, D. (2010). La “cuestión de los indios” y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política. En O. Bayer (Coord.), *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios* (pp. 29-49). Buenos Aires: El Teguio.
- Létourneau, J., y Moisan, S. (2004). Young people's assimilation of a collective historical memory: A case study of Quebeckers of French-Canadian heritage. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 109–128). Toronto, Canada: University of Toronto Press.

- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). What it Means to Think Historically. En P. Clark (Ed.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (pp. 115-135). Vancouver: UBC Press.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En S. Metzger y L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). New York: Willey-Blackwell.
- Lévesque, S. Croteau, J. P. y Gani, R. (2015). La conscience historique de jeunes franco-ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de L'éducation*, 27(2), 21-47.
- Levstik, L. (1995). Narrative constructions: cultural frames for history. *The Social Studies*, 86 (3), 113-116.
- Lewis, D. (1972). *We the navigators. The ancient art of land finding in the Pacific*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ley Nacional N° 28 de Nacionalización de los Territorios Fuera de los Límites de las Provincias. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 13 de Octubre de 1862.
- Ley Nacional N° 88 de Autorización para Movilizar Guardias Nacionales en la Provincias Amenazadas por los Indios. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 11 de Julio de 1864.
- Ley Nacional N° 215 de Fronteras contra los Indios sobre el Río Neuquén. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 13 de Agosto de 1867.
- Ley Nacional N° 22963 de la Carta. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 3 de noviembre de 1983. Disponible de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do%3Bjsessionid=A813EF26B4204440A52721BC9E8FABF7?id=153537>
- Ley Nacional N° 26206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, República Argentina, 27 de Diciembre de 2006. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley Nacional N° 26651 de la Obligatoriedad de Uso del Mapa Bicontinental de la República Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires,

- República Argentina, 15 de Noviembre de 2010. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175020/norma.htm>
- Ley Provincial N° 13688 de Educación Provincial. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Buenos Aires, República Argentina, 10 de Julio de 2007. Disponible en <https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/refleg/lw13688.pdf>
- Liben, L. (2009). The road to understanding maps. *Current directions in psychological science*, 18(6), 310-315.
- Liben, L. y Downs, R. (1989). Understanding maps as symbols: the development of map concepts in children. *Advances in child development and behavior*, 22, 145-201.
- Liberman, D. et al. (Eds.) (2013). *Biciencias 6 bonaerense*. Buenos Aires: SM.
- Lois, C. (2013). La Argentina a mano alzada. En C. Lois y V. Hollman (Coords.). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio* (pp. 167-190). Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Lois, C. (2014). *Mapas para la Nación. Episodios en la historia de la Cartografía Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Lois, C. (2017). Los Mapas y las geometrías del espacio. La imagen cartográfica como praxis de la espacialización del pensamiento, *Terra Brasilis (Nova Série) [En línea]*, 8. Recuperado de <http://terrabrasilis.revues.org/2029>.
- Lois, C. y Hollman, V. (Coords.) (2013). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Lonchuk, M. y Rosa, A. (2011). Voices of graphic art images. En M. Märtsin, B. Wagoner, E. L. Aveling, I. Kadianaki y L. Whittaker (Eds.), *Dialogicality in Focus: Challenges to Theory, Method and Application* (pp. 129-146). New York: Nova Science.
- López, C. (2015). Aprendizaje de la historia e identidades nacionales: reflexiones sobre el punto de vista de los estudiantes. *CLIO. History and history teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonLopez2015.pdf>
- López, C., Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2015). Conquest or reconquest? Students' conceptions of nation embedded in a historical narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 24(2), 252-285. doi: 10.1080/10508406.2014.919863.
- López Facal, R. (2000) La nación ocultada. En S. Pérez Garzón, E. Manzano Moreno, R. López Facal y A. Riviere Gómez, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-156). Barcelona: Crítica.

- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer. La historia transnacional*, 94(2), 273-285.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (la concepción de la historia enseñada). *Clio & Asociados - La historia enseñada*, 2, 9-34.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Marzolf, D. y Deloache, J. (1994). Transfer in young children's understanding of spatial representations. *Child Development*, 65(1), 1-15.
- Middleton, D. y Brown, S. D. (2007). Issues of Socio-cultural study of memory: Making memory matter. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 661-677). New York: Cambridge University Press.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Augusti, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125.
- Minutella, E. et al. (Eds.) (2015). *Historia 3 ES: la expansión del capitalismo y la formación de los Estados Nacionales en América Latina: incluye Saber hacer*. Boulogne: Estrada.
- Monteagudo Fernández, J y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos. Tercera Época*, XL(161), 128-146.
- Montero, M. & Salas, M. (1993). Representación e ideología. El mundo visto desde la periferia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(1), 85-103).
- Myers, L y Liben, L. (2008). The role of Intentionality and Iconicity in Children's Developing Comprehension and Production of Cartographic Symbols. *Child Development*, 79(3), 668-684.
- 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.
- Navarro Floria, P. (1999). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.

- Navarro Floria, P. (2002). El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera Sur. *Revista Complutense de Historia de América*, 28, 139-168.
- Navarro Floria, P. (2005). La conquista de la memoria. La historiografía sobre la frontera sur Argentina durante el siglo XIX. *Universum. Revista de humanidades y ciencias sociales*, 1(20), 88-111.
- Neocleous, M. (2003). Off the Map: On Violence and Cartography. *European Journal of Social Theory*, 6(4), 409-425.
- Nogué, J. (1998). *Nacionalismo y Territorio*. Lleida: Editorial Milenio.
- Nokes, J. (2017). Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 553-572). London: Palgrave MacMillan.
- Novaro, G. (2003) “‘Indios’, ‘aborígenes’ y ‘pueblos originarios’. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares”. *Educación, lenguaje y sociedad*, 1(1), 199-219.
- Off the map (2019). En *MacMillan online dictionary*. Recuperado de <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/off-the-map>
- Offen, K y Dym, J. (2011). Introduction. En J. Dym y K. Offen (Eds.), *Mapping Latin America. A Cartographic Reader* (pp. 1-18). Chicago: The University of Chicago Press.
- Olick, J. (1999). Collective Memory: the two cultures. *Social Theory*, 17(3), 333-348.
- Pacciani, B. y Poggi, M. (2014). La historia enseñada: La mal llamada “conquista del desierto” en los libros escolares en la Argentina, desde 1880 a la actualidad. En J. Prats, I. Barca & R. López Facal (Eds.), *Historia e Identidades Culturales* (pp. 590-599). Braga: Universidad do Minho.
- Pages, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (Coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 95-127). Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Parellada, C. (2014). La Producción de Narrativas Históricas: El caso de la Conquista del Desierto. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 207-210

- Parellada, C. (2016a). La Dimensión territorial de las narrativas históricas: un estudio piloto en diferentes niveles del sistema educativo. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 22, 95-108.
- Parellada, C. (2016b). Mapas históricos y libros de texto en América Latina. *Iber, Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 85, 28-33.
- Parellada, C. (2017). Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia. *Tempo e Argumento*, 9(21), 312-337.
- Parellada, C y Carretero, M. (2016). La Construcción de Narrativas Históricas Escolares y su Dimensión Territorial. En R. López Facal (Ed.) *Ciencias Sociales Educación y Futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1196-1205). Santiago de Compostela: Red 14- Universidad de Santiago de Compostela.
- Parellada, C., Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (en prensa). Historical borders and maps as symbolic supporters of master narratives. *Theory & Psychology*
- Parellada, C. & Castorina, J.A. (2016). Conocimiento histórico de los alumnos: Cultura y política. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 133-144.
- Parellada, C., y Castorina, J. A. (en prensa). Una propuesta de diálogo entre la psicología del desarrollo y la cartografía crítica. *Cadernos de Pesquisa*.
- Patria (2019). En *Diccionario online de la Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=SB0N7OP>
- Pérez, M. (Ed.) (2013). *Historia de la Argentina. Desde los pueblos originarios hasta la actualidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pérez Guilhou, D. (1999). Alsina y la frontera. En *Carlos S. A. Segreti. In Memoriam. Historia e historias. Tomo I: Políticas y Relaciones internacionales* (pp. 193-203). Córdoba: Centro de Estudios Históricos Prof. C. Segreti.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Phillips, R. (2000). Government policies, the state and the teaching of history. En J. Arthur y R. Phillips (eds), *Issues in History Teaching*. London: Routledge Falmer, 10–23.
- Piaget, J. (1975). *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas. Un problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

- Pickles, J. (2004). *A History of Spaces: Cartographic Reason, Mapping and the Geo-coded World*. London: Routledge.
- Poggi, M. (2013). Entre el pasado colonial y el Estado-Nación. La historia argentina en los libros de texto escolares del siglo XIX. En A. Amadori y M. di Pasquale (Coords.), *Construcciones identitarias en el Río de la Plata, siglos XVIII-XIX* (pp. 163-184). Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Polman, J. (2006). Mastery and Appropriation as Means to Understand the Interplay of History Learning and Identity Trajectories. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 221-259.
- Poole, R. (2008). Memory, history and the claims of the past. *Memory Studies*, 1(2), 149-166.
- Popescu, G. (2011). *Bordering and Ordering the Twenty-first Century: Understanding Borders*. Lanhan, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Popp, S. (2008). National Textbook Controversies in a Globalizing World. *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, 2008/2009, 109-122.
- Porat, D. (2004). "It's not written here, but this is what happened": Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Education Research Journal*, 41(4), 963-996.
- Pozo, J. I., Asensio, M. y Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 23-41.
- Prats, J. (1997). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germania-75» e «Historia 13-16». En M. Carretero, J. I. Pozo & M. Asensio (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Prats, J. (Coord.) (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Editorial GRAO
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En P. Sanz Camañes, J. Molero García y D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Milenio.

- Prats, J, y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- Price, M. (1968). History in Danger. *History*, 53 (179), 342-347.
- Quesada, V. (1881). *Virreinato del Río de La Plata (1776-1810): apuntamiento crítico-históricos para servir en la cuestión de límites entre la República Argentina y Chile*. Buenos Aires: Tipografía de M. Biedma.
- Rady, M. (1999). Austrian maps of the Bulgarians in the 19th century. *National Identities*, 1, 73-80.
- Ramos, A. y del Río, W. (2011). Mapas y narrativas de desplazamiento. Memorias mapuches-tehuelches sobre el sometimiento estatal en Norpatagonia. *Antítesis*, 4(8), 515-532.
- Ratner, C. (2012). *Macro Cultural Psychology. A political philosophy of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Ratto, Silvia y Marcelo Lagos (2011) El concepto de “frontera interior”: de la política a la historiografía. *Entrepasados* 36, 51-72.
- Repoussi, M. (2006). Politics Questions History Education. Debates on Greek History Textbooks. *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, 2006/2007, 99-110.
- República Argentina. Comisión para la Exposición Universal de París (1868). *La República Argentina en la exposición universal de 1867 en París*. Buenos Aires: Porvenir.
- Retz, T. (2015). At the interface: academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 503-5017.
- Ricoeur, P. (1981). The narrative function. En J. B. Thompson (Ed.) *Hermeneutics & the Human Sciences* (pp. 274-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzi, A. (Ed.) (2012). *Ciencias sociales 6 bonaerense; herramientas para aprender con bloc*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Robinson, A. y Petchenik, B. (2011). On Maps and Mapping, from The Nature of Maps: Essays Toward Understanding Maps and Mapping. En M. Dodge, R. Kitchin y C. Perkins (Eds.), *The Map Reader. Theories of Mapping Practice and Cartographic Representation* (pp. 17-23). West Sussex: Wiley-Blackwell.

- Rodríguez, M., Kohen, R. y Delval, J. (2008). El Desarrollo Sostenible en la Mente del Niño: el Puente entre la Naturaleza y la Economía. *Medio ambiente y Comportamiento Humano*, 9(1y2), 197-221.
- Romero, J. L. (2004). *La Argentina en la Escuela. La Idea de Nación en los Textos Escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rosa, A. (1993). La Polisemia de la palabra “historia”. Historia-pasado, historiografía, historia-narración e historia intelectual. *Revista de Historia de la Psicología*, 14(3-4), 1-7.
- Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D. (2000). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (Eds.) *Memoria colectiva e identidad nacional* (pp. 41-87). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rosa, A. y Valsiner, J. (2018). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothbart, D., y Korostelina, K. (Eds.) (2011). *Why they die: Civilian devastation in violent conflict*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ruffini, M. (2007). *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales. Poder y ciudadanía en Río Negro*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63–85). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York, Berghahn.
- Rüsen, J. (2009). Intercultural Humanism: How to Do the Humanities in the Age of Globalization. *Taiwan Journal of East Asian Studies*, 6(2), 1-23.
- Rüsen, J. (2013). Forming Historical Consciousness Toward a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536.
- Ruiz-Silva, A. (2011). *Nación, Moral y narración. Imaginarios Sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Sakki, I. (2016). Raising European Citizens: Constructing European Identities in French and English Textbooks. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(1), 444-472.
- Saarinen, T. (1987). Centering of mental maps of the world. *National Geographic Research*, 4(1), 112-127.
- Sack, R. (1986). *Human Territoriality: Its Theory and History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saiz Serrano, J. (2015). *Educación Histórica y Narrativa Nacional* (Tesis de doctorado). Facultat de Magisteri. Universidad de Valencia.
- Salvatore, S. (2018). Cultural Psychology at the Science of Sensemaking: A Semiotic-cultural Framework for Psychology. En A. Rosa y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 35-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez-Marcos, F. (2012). *Las huellas del futuro. Historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Sánchez-Marcos, F. (2013). La fragua de la identidad: memoria, conciencia histórica y cultura histórica. En J. L. Palos y F. Sánchez-Costa (Eds.), *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida* (pp. 185-211). Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Comps.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: AUPDCS-UNIZAR.
- Santos Schmidt, M. (2015). Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 19(1), 87-116.
- Sarti, M. y Barreiro, A. (2014). Juicios morales y memoria colectiva: narrativas de jóvenes sobre la “Conquista del Desierto”. En J. A. Castorina y A. Barreiro (Coords.), *Representaciones Sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 125-138). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sarti, M. y Barreiro, A. (2018). National Identity in the historical narratives of a morally questionable historical process / Identidad nacional en las narrativas sobre un proceso histórico moralmente cuestionable. *Cultura y Educación*, 30(3), 433-459.

- School Council, (1976). *History 13-16 Project. Anew Look at History*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Seixas, P. (2000) Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools. En P. Steams; P. Seixas, y S. Wineburg (Eds.) *Knowing, Teaching & Learning History* (pp. 19-38). New York and London: New York University Press.
- Seixas, P. (Ed.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2011). Assessment of Historical Thinking. En P. Clark (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 139-153). Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). London: Palgrave MacMillan.
- Seixas, P. (2018). History in Schools. En B. Bervenage y N. Wouters (Eds.), *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History After 1945* (pp. 273-288). London: Palgrave MacMillan.
- Seixas, P. y Morton, T (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education LTD.
- Seixas, P. y C. Peck (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies*, (pp. 109–117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16. Evaluation Study*. Edimburgo: Holmes McDougall.
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology - what is it? En J. Stigler, R. Shweder, y G. Herat (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Short, J. (2003). *The World Through Maps: A History of Cartography*. Toronto: Firefly Books.
- Siede, I. (Coord.). (2010). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Smith, A. (1981). States and Homelands: The social and geopolitical implications of national territory. *Millennium: Journal of International Studies*, 10(3), 187-202.

- Sposob, G., et al. (Eds.) (2013). *Ciencias sociales 5 bonaerense clic*. Buenos aires: Kapelusz.
- Stoel, G., van Drie, J. y van Boxtel, C. (2017). The effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321-337.
- Straub, J. (Ed.) (2005). *Narration, identity and historical consciousness*. New York, NY: Berghahn Books.
- Survey of India (2017). *Political Map of India*. 1: 4.000.000. DehraDun: Survey of India. Recuperado de <http://www.surveyofindia.gov.in/>
- Survey of Pakistan (2012). *Administrative Map of Pakistan*. 1: 3.000.000. Islamabad: Survey of Pakistan. Recuperado de <http://www.surveyofpakistan.gov.pk/>
- Tato, M. I. (2009). *Ciencias sociales 6 bonaerense*. Buenos Aires: Mandioca.
- Tautiaux-Guillon, N. (2001). Identité, Conscience historique et histoire scolaire. L'exemple française. En K. Pellens et al. (Eds.), *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society* (pp. 325-336). Berlin: Peter Lang.
- Tautiaux-Guillon, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. En N. Tutiaux-Guillon y D. Nourrisson (Dirs.), *Identités, memoires, conscience historique* (pp, 27-39). Saint Étienne: Université de Saint-Étienne.
- Tautiaux-Guillon, N. (Coord.) (2018). *Enseigner l'histoire en context de pluralité identitaire*. Paris: L'Harmattan.
- Thorp, R. (2014). Historical Consciousness and Historical Media - A History Didactical Approach to Educational Media. *Education Inquiry*, 5(4), 497-516.
- Thorp, R. (2015). Representation and interpretation: Textbooks, teachers, and historical culture. *International Association for Research on Textbooks and Educational Media*, 7(2), 73-99.
- Tosi, C. (2012). *Libros de Texto y Mercado Editorial en la Argentina (1960-2006)* (Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Uttal, D. (2000). Seeing the Big Picture: Map Use and the Development of Spatial Cognition. *Development Science*, 3(3), 247-286.

- Uttal, D. & Sheehan, K. (2014). The development of Children's Understanding of Maps and Models: a Prospective Cognition Perspective. *Journal of cognitive education and psychology*, 13(2), 188-200.
- Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia. ¿Ilustraciones o documentos? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, 105-120.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: S. XIX y XXI*. Madrid: UNED.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. London: Sage Publications.
- Valsiner, J. (2012). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Valsiner, J. (2019). Cultural Psychology as a Theoretical Project. *Studies in Psychology*, 1-18. DOI: [10.1080/02109395.2018.1560023](https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1560023)
- Valsiner, J. & Rosa, A. (Eds.). (2007). *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- van Alphen, F. y Carretero, M. (2015). The construction of the relation between national past and present in the appropriation of historical master narratives. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49, 512-530. doi: 10.1007/s12124-015-9302-x
- van Alphen, F. y Parellada, C. (2018). Enseigner et apprendre l'histoire en Argentine, entre l'hégémonie et la diversité. En N. Tutiaux-Guillon (Ed.), *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire* (pp. 19-38). Paris: L'Harmattan.
- van Boxtel C. y van Drie, J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. En M. Carretero, M. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 573-589). London: Palgrave Macmillan.
- van der Leeuw-Roord, J. (2007). Two Steps Forward, One Step Back: Shoring Our Stories and Looking for the Common Threads. En D. Smart (Ed.), *Making a Difference: Fifteen years of EUROCLIO* (pp. 66-73). The Hague: EUROCLIO.
- van der Vlies, T. (2017). Echoing national narratives in English history textbooks. En M. Carretero, M. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 243-258). London: Palgrave Macmillan.

- van Dooren, J. y van Dicke, H. (1998). The Historical Consciousness of European students: Pioneering work by the Youth & History Project. *International Society for History Didactics*, 9(2), 134-141.
- VanSledright, B. (2002). Fifth-graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *Elementary School Journal*, 103, 131–160.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History. *Review of Research in Education*, 32, 109-146.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. y Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology. Second Edition* (pp. 545-570). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Voss, J. y Carretero, M. (Eds.) (1998). *Learning and Reasoning in History*. London: Woburn Press.
- Vigotsky, L. (1930/1997). El método instrumental en psicología. *Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 65-70). Madrid: Visor. [Ed. Orig.: (1930). *Instrumentalniy metod v psijologii*. Conferencia dictada en la Academia de Educación Comunista Krupskaya]
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher-Psychological Process*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press. [Ed. Cast.: (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica].
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford, UK: Oxford University Press. [Ed. Cast.: (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.].
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49–62). Toronto: University of Toronto Press.
- Wertsch, J. (2007). Collective Memory. En J. Valsiner y A. Rosa. (Eds). *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 645-660). New York: Cambridge University Press.

- Wertsch, J., y Rozin, M. (2000). The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts. En J.F. Voss y M. Carretero (Eds.), *Learning and Reasoning in History* (pp. 39-60). New York, NY: Routledge. [Ed. Cast.: (2004). La Revolución rusa: versiones oficiales y no oficiales. En M. Carretero y J. Voss (Eds.) *Aprender y pensar la historia* (pp. 121-150). Buenos Aires Amorrortu].
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. y Montesano, C. (2013). *Reading like a historian*. New York: Teachers College Press.
- Winichakul, T. (1997). *Siam Mapped. A History of the Geo-Body of a Nation*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Whittaker, J. y Whittaker, S. (1972). A Cross-Cultural Study of Geocentrism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3(4), 417-421.
- Wood, D. (1987). Pleasure in the Idea/ The Atlas as Narrative Form. En R. J. B. Carswell, G. J. A. de Leeuw y and N. M. Waters (Eds.), *Atlases for Schools: Design Principles and Curriculum Perspectives*, *Cartographica* 24(1), 24-45.
- Wood, D. (1992). *The Power of Maps*. London: Routledge.
- Zakai, S. (2018). History that matters: How students make sense of historical texts. *Journal of Jewish Education*, 84(2), 161-195.

ANEXO 1

Conquista del desierto (1878-1885)

La Conquista del desierto fue una campaña militar emprendida por el estado nacional argentino entre los años 1878 y 1885. En 1878 Julio A. Roca, por ese entonces Ministro de Guerra, dirige un mensaje al poder ejecutivo nacional pidiendo llevar la ocupación militar hasta el Río Negro. La expedición de Roca realizada durante el año 1879 culminó el 25 de mayo de ese mismo año en las márgenes del Río Negro. Las campañas prosiguieron durante los años siguientes y se prolongaron más al sur del Río Negro y hacia la cordillera de los Andes. En estas campañas hubo luchas con los indígenas que habitaban en la Patagonia. Estas campañas, muchas veces, terminaron con la vida o el cautiverio de los mismos