

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

La reproducción y el cambio de un gran relato histórico a través de la adolescencia.

Van Alphen, Floor.

Cita:

Van Alphen, Floor (2013). *La reproducción y el cambio de un gran relato histórico a través de la adolescencia*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/62>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/DB7>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA REPRODUCCIÓN Y EL CAMBIO DE UN GRAN RELATO HISTÓRICO A TRAVÉS DE LA ADOLESCENCIA

Van Alphen, Floor

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

Resumen

Esta ponencia contribuye a un análisis detallado sobre las representaciones históricas de adolescentes de su propia nación. Narrativas de alumnos del primer y cuarto año del nivel secundario se analizaron según cuatro características de narrativas 'maestras' nacionales y fueron comparadas en términos de un cambio hacia un saber más historiográfico. Las narrativas de los alumnos demuestran muchas de las características también presente en la narrativa histórica 'maestra'. En cuarto año se encuentran representaciones un tanto más historiográficas que en el primer año, menos en el caso de la característica estableciendo identificación. Ésta permanece tras los años de aprendizaje de historia en la adolescencia, indicando la dificultad de distanciarse de la propia historia nacional. Los resultados sugieren un esquema narrativo apropiado, sin embargo, también sugieren la posibilidad de un cambio hacia una comprensión histórica mayor.

Palabras clave

Representación histórica, Aprendizaje, Narrativas 'maestras' nacionales

Abstract

THE REPRODUCTION AND CHANGE OF A HISTORICAL MASTER NARRATIVE THROUGHOUT ADOLESCENCE

This paper contributes to a detailed analysis of adolescents' historical representations of their own nation. Narratives by first and fourth year high school students were analyzed along four national historical master narrative characteristics and compared in terms of a change towards a more historiographical account. The students' narratives demonstrate much of the characteristics also present in the historical master narrative. In fourth grade slightly more historiographical representations are encountered than in the first grade. Only on the characteristic establishing identification no change was found, indicating its perseverance through the years of history learning and a difficulty to distance from the own national history. The results suggest appropriation of a narrative template, however, they also suggest a possible change towards better historical understanding.

Key words

Historical representation, History learning, National master narratives

Narrativas históricas nacionales como herramienta cultural

En la educación la historia típicamente adquiere un formato narrativo (Barton, 2008), que por un lado, puede facilitar el aprendizaje, ya que se complementa con el pensamiento narrativo (Bruner, 1990), pero, por otro lado, es un marco que podría limitar la comprensión histórica. En la mayoría de los países existe una narrativa particular en la enseñanza de la historia referidos al origen de la nación (Barton & McCully, 2005; Carretero, 2011). Estos llamados "grandes relatos", o narrativas históricas nacionales, subyacen a los cambios superficiales del contenido histórico y la variedad de versiones de historias que pueden encontrarse, y se manifiestan una y otra vez en las revisiones de los planes de estudios (Alridge, 2006). Los análisis de los contenidos escolares de historia, ya sea de los enfoques historiográficos (Berger, 2012) o desde el punto de vista de la enseñanza de la historia (Foster, 2012; Romero, 2004), ponen de manifiesto que son muy parecidos a las "narrativas oficiales", destinadas a legitimar históricamente la actual y futura agenda política del país. Los estudiantes comprenden y analizan el pasado sumamente influenciados por este tipo de relatos nacionales (Van Sledright, 2008). Como consecuencia del énfasis en la narrativa nacional los estudiantes tienen un acceso limitado a los aspectos controversiales de su historia nacional, lo cual dificulta el desarrollo de una perspectiva más crítica (Alridge, 2006; Penuel y Wertsch, 2000). Según Wertsch (2002) las narrativas nacionales son herramientas culturales que configuran plantillas esquemáticas en las mentes de los estudiantes. Las mismas definen la estructura subyacente de las narrativas históricas y probablemente el modo en el que estas son entendidas por los sujetos.

De esta manera, las narraciones históricas de los estudiantes sobre su nación tienden a parecerse mucho a grandes relatos históricos, como ha sido afirmado por investigaciones previas (Wertsch, 2002; Barton, 2008; Alridge, 2006; Carretero, López, González y Rodríguez-Moneo, 2012). Sin embargo, las narrativas esquemáticas que determinan la construcción del pasado no han sido analizadas en detalle. Para ello, Carretero (2011; Carretero y Bermúdez, 2012) propone un modelo de producción y consumo de las narrativas históricas nacionales, basado en la crítica historiográfica y la investigación de la enseñanza de la historia. Cuatro de las características de los grandes relatos históricos distinguidas en dicho modelo serán investigadas en esta ponencia:

- 1) El sujeto histórico se establece en términos de inclusión y exclusión, como un conjunto unificado y homogéneo, opuesto al otro histórico también simplificado. Esto determina la "voz" de la narración y la exclusión de las demás voces.
- 2) En la narrativa existen procesos de identificación en base al afecto personal que se manifiestan en juicios de valor sobre la unificación y la oposición mencionadas anteriormente. El sujeto histórico se enuncia en la primera persona del plural "nosotros", opuesto lógicamente a "ellos" y a menudo valorado más positivamente. Se establece entonces una identidad compartida entre el presente narrador y el sujeto histórico pasado, una identidad nacional atemporal.

3) Los hechos históricos se simplifican en torno a un tema narrativo común, tales como la búsqueda de la libertad o de territorio.

4) El relato demuestra un concepto romántico y esencialista de la nación y sus ciudadanos. La identidad nacional se percibe como una propiedad natural y una condición pre-existente al país. Al mismo tiempo, la nación es la comunidad predestinada y el telos inherente de los eventos históricos.

Un relato basado en investigación historiográfica responde críticamente a estas características (Hobsbawm, 1992), como en el caso del 25 de Mayo 1810 (Véase Chiamonte, 1989, 1991). La narrativa histórica nacional argentina es, como otros relatos históricos nacionales, una herramienta cultural con ciertas características problematizadas por la investigación historiográfica, porque:

- 1) no había un sujeto histórico nacional homogéneo
- 2) la identificación nacional se formó a través de varias décadas de cambios sociales y políticos
- 3) no había un objetivo común de independencia
- 4) no existía la Argentina ni los argentinos

Hasta ahora las narrativas históricas nacionales se han investigado a través de los libros de texto (Alridge, 2006; Van Sledright, 2008; Romero, 2004) y como herramientas culturales (Wertsch, 2002; Bertoni, 2001), sin embargo, aún queda pendiente estudiar cómo los estudiantes se apropian de su narrativa histórica nacional y si progresan hacia un relato más historiográfico del pasado nacional. Además, la comprensión histórica de la narrativa nacional se ha indagado en niños (Barton y Levstik, 1996) y adultos (Wertsch, 2002; Carretero, López, González y Rodríguez-Moneo, 2012). Mientras los adolescentes que reciben información histórica más detallada en la escuela constituyen un grupo particularmente interesante, que todavía merece ser estudiado.

Objetivos

El objetivo del estudio fue analizar la narración que los estudiantes argentinos de nivel secundario construyen sobre el 25 de Mayo 1810, en términos de las cuatro características que establecen el sujeto histórico, la identificación, las principales causas históricas, y la conceptualización de la nación. También se analiza si existen diferencias en estas narrativas entre dos grupos de alumnos de primer año y de cuarto año. El objetivo de este trabajo es explorar si los relatos de los estudiantes reflejan las características narrativas antes descritas, y si éstas son reemplazadas por representaciones más críticas historiográficas, con aprendizaje de historia entre el primer año y cuarto año. Este trabajo también tiene como objetivo proporcionar un esquema de análisis que podría aplicarse a las narrativas de otros países, por ejemplo las del continente americano.

Método

Participantes

Los participantes fueron 38 alumnos, 18 varones y 20 mujeres, de una escuela secundaria pública en Buenos Aires. Entre los cuales 18 alumnos eran de primer año (edad: $M = 13,3$, $SD = 0,767$) y 20 estudiantes de cuarto año (edad: $M = 16,2$, $SD = 0,523$).

Procedimiento

Para el relevamiento de los relatos de los alumnos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas. Después de que los alumnos habían dado su consentimiento, se grabó la entrevista. Durante la entrevista se utilizó una imagen del Cabildo, común en los libros de texto de historia argentina, para desencadenar la narración. A partir de esto se invitó a los sujetos relatar lo que sucedió en el 25 de Mayo; cómo ocurrió; por qué sucedió; para qué sucedió; quienes participaron en estos eventos; por qué participaron; para qué participaron. Después

de dejar narrar de forma espontánea a los alumnos, se hicieron preguntas específicas para indagar sobre los protagonistas y los acontecimientos que habían descrito. En esta etapa el objetivo del entrevistador era que los alumnos desarrollen, justifiquen y definan sus explicaciones y conceptos.

Estrategia analítica

Una estrategia comparativa se utilizó para analizar los relatos en cuatro dimensiones que, por un lado, reflejan las características de las narrativas maestras nacionales mencionadas anteriormente, y por otro, la alternativa más historiográfica.

El análisis buscaba indicar si el sujeto de la narrativa histórica era homogéneo o heterogéneo. Es decir, si se ha simplificado e idealizado como en la narrativa tradicional, o diversificado y contextualizado sociopolíticamente de acuerdo a la historiografía contemporánea. La identificación, como característica, se determinó por el uso de “nosotros” al narrar sobre el sujeto histórico del 25 de Mayo. La alternativa sería el uso de “ellos” al describir estos protagonistas. Además, se estableció si la narración del acontecimiento histórico era simple o compleja. Es decir, si se ha explicado de manera monocausal como una misión ideológica por la libertad y la independencia, o de manera multicausal en función de las circunstancias políticas y sociales complejas y conflictivas de la época. Por último, la comprensión del concepto nación demostrado en la narrativa se analizó como esencialista y eterna o construida históricamente.

En caso de duda, siempre se decidió por la opción más historiográfica, contraria a las expectativas de los investigadores. Con el fin de validar el análisis, dos jueces independientes analizaron los relatos sobre un 30% de la muestra total de entrevistas seleccionado al azar. El índice de concordancia superó 94,5% en todos los casos. Las discrepancias encontradas fueron usadas para elaborar las características narrativas. Se utilizó estadística no paramétrica para comparar grupos: una prueba χ^2 cuando los valores de celda de tabulación cruzada contaba más de 5, y la prueba exacta de Fischer si los valores fueron inferiores a 5 (Siegel y Castellan, 1988).

Resultados

Todos los alumnos reconstruyen el 25 de mayo 1810 de una manera singular. Sin embargo, en la mayoría de sus relatos se encontraron una o más características comunes a la narrativa histórica nacional.

El sujeto histórico: homogéneo o heterogéneo

Se encontró que el 89% de los alumnos de primer grado presentan el sujeto histórico como homogéneo, disminuyendo en cuarto año al 50%. El siguiente fragmento ejemplifica cómo se expresa esta característica en los relatos de los sujetos. El sujeto histórico homogéneo figura como “el pueblo” y “nosotros”, que se presenta en contraposición a España.

¿Qué contás sobre la Revolución? El pueblo argentino estaba cansado de que lo gobernara España, en ese tiempo estaba el Virrey y los del pueblo lo fueron a sacar, le fueron a decir que éramos un pueblo libre. (Mario, 13 años)

Un sujeto histórico heterogéneo se encontró en el 50% de las narrativas de los alumnos de cuarto año, mientras que en el 11% de las narrativas de alumnos de primer año. Por ejemplo en el fragmento abajo se distingue entre los diferentes grupos socio-políticos presentes en el momento del acontecimiento histórico. Había criollos con y sin privilegios, no todas las personas se les permitió participar. También se indica el origen español de la mayoría de los revolucionarios.

La gente que participó en el 25 de Mayo ¿Eran argentinos? La mayoría no porque en el Cabildo Abierto casi no había criollos. Era la mayoría

[...] lo que se llama criollos peninsulares [...]. Porque la mayoría era de origen español, nacidos acá y otros no, como Matheu que era un comerciante español que vino acá y Saavedra, si lo vemos ahora sería Boliviano, porque nació en lo que era el Alto Perú. Digamos que no todos eran argentinos, había españoles, criollos peninsulares. [...] Los criollos para abajo no admitían porque no los consideraban ciudadanos para decidir distintas cosas. (Alex, 13 años)

La mayoría de las narrativas se caracterizó por la presencia de un sujeto histórico homogéneo, como una especie de comunidad nacional preexistente e idealizada. Esto ocurrió significativamente más en los relatos construidos por los alumnos de primer año (p de Fisher <0,05), lo que indica que los estudiantes de cuarto año tendrían una comprensión más contextualizada de los participantes en el 25 de Mayo de 1810.

Identificación

La primera persona plural del pasado se usa en el 61% de los relatos, sin diferencia significativa entre los alumnos de primer año y cuarto año, $\chi^2(1, N = 38) = 0,354, p = 0,55$. Consideremos, por ejemplo, los siguientes dos ejemplos de una alumna de cuarto grado con “nosotros”, y un alumno de primer grado con “ellos”, describiendo el sujeto histórico del 25 de Mayo.

¿Qué pasó en el Cabildo? ¿En la Revolución? [...] surgió una Revolución porque, como nosotros estábamos dominados por España, ellos tuvieron una crisis algo así, nosotros nos sentimos más... quisimos como independizarnos [...] surge el primer gobierno patrio nuestro a través de éste pensamiento que creíamos que no deberíamos estar gobernados por España [...] Ellos nos controlaban todo, nosotros éramos una colonia que trabajábamos para ellos. (Cristina, 16 años)

¿Cómo fue la Revolución de Mayo? Cuando se querían independizar de España. *¿Por qué? ¿Antes no eran independientes?* No, estaba España... estaba un representante del rey acá y entonces querían ser sólo Argentina y que no haya gente otras partes y entonces como que querían que se vayan. *Y por eso hicieron la Revolución...* Claro, para decirle al rey que se tenía que ir, que no querían que esta acá. *¿Y cómo hicieron?* Fueron a protestar al Cabildo para que los escucharan y pudieran hacer la Revolución para que se pudiera ir el representante del rey. (Lucía, 13 años)

Cristina cuenta una historia de represión y dominación en términos de “nosotros” y “ellos”. El sujeto histórico es atemporal, uniendo los personajes del pasado con ella y, probablemente, con otros en el presente. Esta voz colectiva parece posicionarla como latinoamericana en contraposición a España. Lucía, por su parte, cuenta la historia de “ellos”, manteniendo el pasado y el presente separados. La mayoría de los adolescentes entrevistados de alguna manera confunden la agencia colectiva del pasado y del presente. Pasado y presente se unen bajo una sola identidad nacional, mientras que historiográficamente la relación entre el pasado y el presente es infinitamente más dinámica y compleja. La persistencia de esta característica durante la adolescencia podría indicar la persistencia de la narrativa como una herramienta cultural más allá de la educación formal, en relación a su función de generar una identidad nacional.

Los acontecimientos históricos: causas simples o complejas

En el 89% de los participantes del primer grado la narrativa se caracteriza por una simplificación de los acontecimientos históricos, en comparación con 40% en el cuarto grado. Esta característica se ilustra mediante el siguientes fragmento:

Te estás acordando algo sobre libertad ¿Que tiene que ver con la Revolución de Mayo? Que el pueblo estaba buscando ser libres en-

tonces como que se, cómo decirlo, ellos se dieron la libertad de empezar a expresarse de lo que les molestaba. *Que les molestaba?* No ser libres. [...] *¿Libres de quién, de qué?* Del gobierno. Querían tener un gobierno patrio. [...] *¿Por qué? ¿Que fue eso de tener un gobierno patrio?* Puede ser algo de la escarapela, que querían ser, querían depender de ellos, de ese mismo pueblo y no de otros países. [...] ellos querían ser argentinos por todo el tema de... no tenían la libertad de poder ser quienes eran. (Laura, 13 años)

Laura explica los hechos en términos de liberación: se independizaron porque querían ser libres. Esta argumentación circular se encuentra en la mayoría de los relatos que indican monocausalidad. En 11% de los alumnos de primer año y el 60% de los estudiantes de cuarto año la narrativa se caracteriza por una mayor complejidad, como ilustra Lucas mencionando los intereses comerciales y políticos, introduciendo las nociones de libertad e independencia y describiendo un largo proceso histórico. Demuestra una representación multicausal de los acontecimientos pasados.

¿Para qué una revolución? [...] Se independizaron para un libre comercio también porque todo lo que ganaba la Argentina se lo había que dar a ellos. Se podría decir que por la parte social yo creo que se buscaba la libertad de las personas, aún así no fue exactamente así porque llegaban por ejemplo el voto obligatorio pasó mucho tiempo, hasta que votaron las mujeres pasó mucho tiempo. Incluso hasta que no haya esclavitud pasó mucho tiempo. [...] Por parte política, empezar a hacer sus propias políticas y no depender de, a que haya una democracia digamos, y no depender de la corona. [...] Igual hasta que se llegó a hacer lo que planteaban pasó un tiempo, no es que el 25 de Mayo se instaló el nuevo sistema y se votó por primera vez, y no. Hubo un largo periodo hasta que todo se fue armando, lo que sería hoy en día. (Lucas, 16 años)

En resumen, un alto porcentaje de las narrativas se caracteriza por la simplificación en ambos grupos de edad. Sin embargo, el porcentaje es significativamente mayor en los alumnos de primer año, p de Fisher <0,01. Posiblemente se trate del efecto de aprendizaje de la historia, en los alumnos de cuarto año que estudiaron la historia fundacional de Argentina en secundaria, ya que en ellos es mayor el porcentaje de narrativas caracterizadas por la complejidad de los hechos.

La nación: esencial o construida

Otra diferencia según la edad se encuentra con respecto al concepto de nación. En las narrativas de los alumnos de primer año el 67% expresó un concepto esencialista de la nación, en comparación con el 25% de cuarto año. Este concepto se ilustra mediante el siguiente fragmento:

Hay gente que piensa que eran colonos españoles o criollos ¿Vos qué pensás? A ver.. el hecho de que hayan nacido en Argentina, ahí se agarraban con la patria y decían ‘es mi patria.’ Pero también es como si fuera una doble nacionalidad. Ellos nacieron ahí pero sus padres eran de España, eran formados allá, no eran de acá [...] después de su formación vinieron acá a Argentina y ahí sí, se dieron cuenta que seguían las órdenes de los españoles y decidieron terminar con eso. [...] lucharon con sus derechos, diciendo que no necesitábamos un gobierno que nos esté mandando que hacer, si nosotros queremos ser independientes, queremos nosotros gobernar, nosotros que somos argentinos. [...] *¿Era Argentina que se independizó?* Sí, se independizó, por San Martín. (Clara, 16)

Clara presupone la existencia de Argentina: colonos españoles venían a Argentina y adoptaron algún tipo de doble nacionalidad. Ella también presupone una identidad nacional: los argentinos (autodenominados) lucharon por su (adoptada) patria.

Sin embargo, este fenómeno parece disminuir con el aprendizaje

de la historia, dado que solo el 33% de los alumnos de primer año expresaron en sus relatos una concepción de la nación como una construcción, mientras que este porcentaje asciende al 75% entre los estudiantes de cuarto año. Tomemos, a modo de ejemplo a Amalia:

¿Eran argentinos como los de ahora? No, a mi parecer no...ahora tenemos una Constitución [...]. No se podía hablar de Argentina en ese momento, ni siquiera éramos la Confederación, éramos un Virreinato formado por varios países. (Amalia, 16 años)

Ella sabe que la Argentina, como tal, se estableció más tarde y que por lo tanto los participantes en el 25 de mayo no podrían haber sido argentinos. Amalia usa “nosotros” para referirse al pasado, pero demuestra un concepto no esencialista de nación.

Con respecto al concepto de nación, en los sujetos de cuarto año las narrativas son mucho menos esencialistas que en los de primer año ($\chi^2(1, N = 38) = 6.653, p < 0.05$). En general, la concepción constructivista de nación es el contenido historiográfico más encontrado en los relatos y, por lo tanto puede pensarse que es el que más fácilmente se apropian los alumnos durante la enseñanza escolar.

Discusión

En el análisis detallado de los relatos de alumnos de primer y cuarto año encontramos tanto con una fuerte presencia de las características narrativas, así como un cambio significativo hacia relatos más historiográficos. Este hallazgo es coherente con las investigaciones previas que señalan la existencia de poderosas herramientas culturales, por un lado (Wertsch, 2002) y con la investigación sobre el aumento de la sofisticación histórica como consecuencia del aprendizaje escolar por el otro (Berti y Andriolo, 2001; Lee, 2005). Los resultados por característica indican que la gran mayoría de los alumnos de primer año, y aproximadamente la mitad de los estudiantes de cuarto año, expresan un sujeto histórico homogéneo y simplifican los acontecimientos históricos. Una diferencia significativa similar se encuentra entre primer y cuarto año con respecto al concepto de nación, sin embargo, esta característica se encuentra con menor frecuencia que las otras dos. El aprendizaje del concepto de nación constructivista parecería ser más fácil que la homogeneidad y complejidad histórica. La nación Argentina no podría haber estado allí en esencia, pero fue el objetivo predestinado y anticipado del sujeto histórico (homogéneo) y los acontecimientos históricos (simplificados). La mayoría de los estudiantes de 16 años de edad sabe que no hubo una nación argentina hace doscientos años. En este sentido, puede pensarse que la enseñanza de la historia ha sido eficaz en la producción de un cambio. Sin embargo, muchos malentendidos se mantienen con respecto al sujeto histórico y los eventos históricos.

Con respecto a la característica narrativa de identificación no se encontraron diferencias entre el primer y cuarto año, por lo tanto, hablar de “nosotros” en el tiempo pasado no parece desaparecer con la enseñanza de la historia. Esta voz colectiva, más allá de los procesos históricos, ha sido encontrada por otros investigadores en la temática (Barton, 2008; Wertsch, 2002). La nación se ha vuelto tan real y arraigado en las prácticas actuales y el discurso diario, que “nosotros” se aplica de forma indiscriminada. Así como Billig (1995) sugiere con la presentación de su idea del nacionalismo banal, aunque hay que tener en cuenta que el nacionalismo en una zona antiguamente colonizada es muy diferente de nacionalismo de los colonizadores. La teoría post-colonial (Young, 2001) aclara las diferencias en los contextos históricos de estos nacionalismos. Esto último también podría explicar por qué, aunque en algunos casos el concepto de nación no es esencialista, el tema de la narrativa

gira en su mayoría en torno a la búsqueda de la libertad: la nación argentina no existía, pero existía como dirección. Los resultados indican una persuasiva herramienta cultural narrativa en términos de identificación. Mediante el uso de “nosotros” al describir a los protagonistas de los acontecimientos históricos hace más de 200 años, pasado y presente se confunden. Se supone que la enseñanza de la historia debía generar una comprensión de la relación entre el pasado y el presente. Si los estudiantes no entienden que el presente y el pasado son diferentes mundos epistemológicos (Carretero y Solcoff, 2012), no se trata solo de una confusión, sino de un error que está oposición al desarrollo del pensamiento histórico (Levesque, 2008; Seixas, 2004; Wineburg, 2001), y en última instancia, una comprensión limitada del presente complejo y dinámico. Sin embargo, la identificación, como aproximación y distanciamiento del pasado o del otro, probable desempeña un papel doble en el aprendizaje de la historia. Las identidades sociales se han encontrado como posibles facilitadores e inhibidores de un complejo aprendizaje de la historia (Goldberg, 2013; Bellino y Selman, 2012, Epstein y Schiller, 2005; Hammack, 2010). Aunque, para ello será necesario avanzar en la investigación.

Finalmente, los relatos de los adolescentes que fueron entrevistados en gran medida coinciden con una narrativa “maestra”, de acuerdo con Carretero y Bermúdez (2012), y apoyan la idea de una narrativa esquemática (Wertsch, 2002). Sin embargo, como señala Wertsch, las narrativas pueden ser resistidas, y por lo tanto el énfasis educativo en un enfoque más historiográfico podría cambiar gradualmente las representaciones históricas nacionales. Para poder entender mejor el proceso detrás del cambio o la perseverancia de la narrativa histórica nacional durante la adolescencia y la edad adulta, se tendrán que llevar a cabo estudios transversales y longitudinales adicionales. Este estudio sugiere que los relatos pueden ser evaluados en términos de la información histórica que proporcionan. La historiografía es particularmente apta a investigar el cambio, e incluso reflexiona sobre sí mismo y sobre los conceptos y narrativas que produce como cambiantes (Koselleck, 2004). La investigación histórica puede entonces introducir cambios en la representación colectiva. Reconociendo que hasta la narrativa nacional y su sujeto pueden cambiar (Carretero, Castorina y Levinas, 2013) estaríamos un paso más cerca de comprender el dinámico mundo en que vivimos.

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Barton, K.C. (2008) Research on students' ideas about History. In L. Levstik & C. A. Thyson (Ed.) *Handbook of Research on Social Studies Education* (pp. 239-258) New York, Routledge.
- Barton, K.C. & Levstik, L.S. (1996) “Back when God was around and everything”: Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.
- Barton, K.C. & 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.
- Bellino, M. & Selman, B.L. (2012) The intersection of historical understanding and ethical reflection during early adolescence. A place where time is squared. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 189-202) Charlotte, CT: Information Age Publishing.

- Berger, S. (2012) De-nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez - Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 33-47) Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Berti, A.E. & Andriolo, A. (2001) Third Graders' Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) Before and After Teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127(4), 346-377.
- Bertoni, L.A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Billig, M. (1995) *Banal Nationalism*. London, Sage.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carretero, M. (2011) *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Carretero, M. & Bermúdez, A. (2012) *Constructing Histories*. In: J. Valsiner (Ed.) *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625-646) Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M., Castorina, J.A. & Levinas, M.L. (2013) Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In S. Vosniadou (Ed.) *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 269-287) Second Edition NY: Routledge.
- Carretero, M., López, C., González, M.F. & Rodríguez-Moneo, M. (2012) Students historical narratives and concepts about the nation. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 153-170) Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, M. & Solcoff, K. (2012) Commentary on Brockmeier's remapping memory: The relation between past, present and future as a metaphor of memory. *Culture and Psychology*, 18(1), 14-22.
- Chiaromonte, 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.
- Chiaromonte, J. (1991) *El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana*. *Cuadernos del Instituto Ravignani*, 2, 5-39.
- Epstein, T. & Schiller, J. (2005) Perspective matters: social identity and the teaching and learning of national history. *Social Education*, 69(4), 201-204.
- Foster, S. (2012) Re-thinking historical textbooks in a globalised world. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62) Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Goldberg, T. (2013) "It's in My Veins": Identity and Disciplinary Practice in Students' Discussions of a Historical Issue, *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64.
- Hammack, P. (2010) Identity as Burden or Benefit? Youth, Historical Narrative, and the Legacy of Political Conflict. *Human Development*, 53, 173-201.
- Hobsbawm, E.J. (1992) *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koselleck, R. (2004) *historia/Historia*. Madrid, Spain: Trotta, 2004.
- Lee, P.J. (2005) Putting Principles into Practice: Understanding History, In M.S. Donovan & J.D. Bransford, *How Students Learn History in the Classroom*, Washington, The National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008) *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Penuel, W.R. & Wertsch, J.V. (2000) Historical representation as mediated action: Official history as a tool. In J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.), *Learning and reasoning in history: International review of history education* (Vol. 2) London: Routledge.
- Romero, L.A. (Coord.) (2004) *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores Argentina S.A.
- Seixas, P. (Ed.) (2004) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, University of Toronto Press.
- Siegel, S. & Castellan, N.J. (1988) *Nonparametric Statistics for The Behavioral Sciences*, New York: McGraw-Hill.
- Van Sledright, B. (2008) Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146
- Wertsch, J. (2002) *Voices of Collective Remembering*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Young, R.J.C. (2001) *Postcolonialism: an historical introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.