

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Identidad y origen de la Nación: Un análisis de representaciones de niños y adolescentes argentinos sobre la llegada de Colón a América.

Carretero, Mario (Universidad Autónoma de Madrid / FLACSO) y Kriger, Miriam (UBA / FLACSO).

Cita:

Carretero, Mario (Universidad Autónoma de Madrid / FLACSO) y Kriger, Miriam (UBA / FLACSO). (2007). *Identidad y origen de la Nación: Un análisis de representaciones de niños y adolescentes argentinos sobre la llegada de Colón a América. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/260>

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>.

Identidad y origen de la Nación: Un análisis de representaciones de niños y adolescentes argentinos sobre la llegada de Colón a América¹.

Por Mario Carretero² y Miriam Kriger

a) Introducción

En este artículo analizaremos los hallazgos de un estudio empírico sobre las representaciones narrativas de alumnos argentinos acerca de los hechos históricos vinculados a la efeméride del 12 de octubre, en que se conmemora la llegada de Colón a América en 1492, y su relación con la identidad argentina en el presente. Estos son resultado de una investigación más amplia (Carretero, 2006; Carretero y Kriger, 2004 y 2006a) sobre las tres efemérides argentinas vinculadas a los relatos de origen de la Argentina (25 de mayo, 9 de julio y 12 de octubre), para la cual utilizamos como método la entrevista de carácter cualitativo en profundidad, realizada a casi doscientos alumnos de entre 6 y dieciséis años de edad, de escuelas de la ciudad de La Plata, durante el año 1999.

El objetivo fundamental del estudio fue analizar la evolución de dichas narraciones para determinar de qué manera van configurando los contenidos identitarios de la mente infantil y adolescente, partiendo de la hipótesis de que las efemérides no cumplen tanto la función de enseñar historia en un sentido disciplinar, sino más bien asentar en la mente de los alumnos aspectos esencialistas – y por tanto escasamente historiográficos– del pasado, vinculados a una identidad en conflicto.

¹ Este trabajo ha sido realizado en el marco del PROYECTO CONSOLIDER, SEJ2006-15461, DE LA DGICYT DEL MINISTERIO DE EDUCACION (España): "Representación y cambio de conceptos históricos: un estudio en España y Latinoamérica"; y con el de ANPCYT (2006-34778): "Cambio conceptual en conceptos Ciencias Sociales e Historia" (Argentina)

Agencia Nacional para la Promoción Científica y Tecnológica

² Este trabajo ha recibido la ayuda del Proyecto BSO-2003-02044, DGICYT (España), dirigido por el primer autor.

Antes de presentar el problema, creemos importante que el lector tenga en cuenta que en el sistema educativo argentino las representaciones históricas toman como base dos tipos de fuentes que se constituyen como “herramientas culturales” (Wertsch, 1998) y cuyo diseño original se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo de la escuela en el siglo XIX. Se trata por una parte de la celebración de las fechas patrias o efemérides, y, por la otra, de la enseñanza de la historia curricular. La primera se incorpora a la escuela a fines del siglo XIX (Bertoni, 2001), como parte de un proyecto nacional en el que convergieron los ideales políticos y pedagógicos (Escude, 1990; Carli, 2002), y donde las efemérides escolares se constituyeron como una práctica ritual de transmisión de la memoria oficial y la “invención” de la nación (Hobsbawm, 1990) de carácter originalmente religioso y militar.

La efeméride del 12 de octubre en su origen se corresponde con el reconocimiento de la identidad blanca y católica, y la continuidad con España, “Madre Patria”, y la ruptura con las identidades indígenas locales, cuya negación y destrucción se confirman en los comienzos históricos del proyecto nacional³. Sin embargo, ella ha sido una de las más tardíamente instituidas en el calendario: fue declarada feriado por el presidente Hipólito Irigoyen en 1917, y elevada al rango de efeméride nacional por Arturo Illia, en 1964, y se ha configurado crecientemente como *leit motiv* que actualiza cada año el conflicto profundo y no resuelto sobre el origen legítimo de la identidad argentina. Ello se manifiesta también en las sucesivas nominaciones, todas polémica, que ha recibido el actual “Día de la raza”⁴, término que hoy puede denotar una “significación ofensiva y beligerante”⁵, pero que históricamente estuvo asociada al concepto de “genio nacional”, propio del nacionalismo etnocultural que se extendió simultáneamente en casi toda Europa con el proceso de desarrollo de los estados

³ En este sentido, la empresa más importante a destacar es la llamada “Conquista del desierto”, campaña militar comandada por el Gral. Roca a finales del siglo XIX y que cumplió su objetivo de acabar con los dominios indígenas e incorporar sus tierras al territorio del estado nacional. Obsérvese la importancia de dicho personaje histórico, que fue posteriormente Presidente de la Nación, y hoy se encuentra representado en los actuales billetes argentinos del máximo valor (100 pesos).

⁴ Al respecto, Santiago Kovadloff publicó en el diario la Nación del domingo 1 de octubre del 2006, una nota que, bajo el título “El día del descubrimiento del otro”, polemiza con esta nominación: “Al regir como todavía lo hace entre nosotros, la palabra “raza”, asociada al día del descubrimiento europeo de América, revela la obstinada persistencia de una significación ofensiva y beligerante. Mediante su empleo se obstaculiza la comprensión de la dramática riqueza que guarda el hecho al que hace referencia. Ya es hora de que, en la Argentina, se admita qué esconden y qué muestran su uso y su abuso; qué es lo que está en juego, real y simbólicamente, en esa lectura del arribo de Colón a estas tierras”.

⁵ Extracto de un artículo de Santiago Kovadloff, en el diario La Nación del 1-10-2006, en las que esgrime argumentos en contra de la nominación de esta fecha como “Día de la raza”.

nacionales desde el siglo XVI, y que llegó también a América y a las incipientes colonias independizadas ⁶.

En relación con ello, creemos que es relevante ponderar la importancia fundacional que tiene el relato de la llegada de Colón a América en la historia del mundo occidental, o en el “concierto de las naciones” al que el proyecto político de la Argentina aspiró desde sus comienzos a pertenecer. Tengamos en cuenta que la llegada de los europeos a América en 1492 es percibida en términos historiográficos como un hecho fundamental de la historia universal, cuyas consecuencias afectaron al planeta entero. Posee un carácter inaugural en relación a lo que la periodización más tradicional ha llamado la “edad moderna”, y en términos más amplios, respecto de la modernidad entendida como un proyecto regido por los ideales de la razón y el progreso histórico. Por último, el relato del “descubrimiento”, como también el de la conquista y la colonización fundamentan parte del sentido originario de la escolaridad: el de asegurar el triunfo de la cultura sobre la naturaleza, y de la civilización sobre la barbarie.

Para los europeos el “descubrimiento” del “Nuevo Continente” determinó una ampliación del mundo conocido que en términos simbólicos aparece como uno de los más importantes triunfos de la “razón moderna” sobre el oscurantismo medieval, vinculado con nuevos conocimientos y con la demostración de una teoría⁷ de la que se derivaría la percepción de la globalidad del planeta (Aínsa, 2003). Para los americanos, en cambio, el “encuentro” significó la destrucción de la organización simbólica de su universo ⁸, primero, y luego su exterminio material y físico (Todorov, 1992)

⁶ Tomemos como ejemplo una flemática descripción del carácter español hecha por los historiadores de la Restauración: “altivo, caballeresco, valiente hasta el heroísmo y amante como ningún otro de su independencia” o “Se distingue por la viveza de su ingenio, **propia de las razas meridionales**, su inagotable imaginación, que ha creado la literatura más rica de Europa, y su grandeza de alma en la desgracia, de la cual ha triunfado siempre.” (Boyd, 1997, p. 83 de la trad. al español).

⁷⁷ Sabemos que esto no es cierto. ya que desde los comienzos del siglo xv, los geógrafos y marinos europeos sabían que la tierra era esférica, idea sostenida por Ptolomeo ya en el siglo II, aunque recién se conoció en Europa en el siglo o XIII. En cuanto a América, otros navegantes la conocían y habían desembarcado en ella, como Núñez de Balboa, descubridor del océano Pacífico, Sebastián Elcano y Fernando de Magallanes, quienes circunnavegaron el globo.

⁸ De acuerdo al análisis de Todorov, los indígenas se ven obligados a enfrentarse a **una alteridad tan radical e imprevisible que su sistema de comunicación queda destruido, sin posibilidad de articular ninguna estrategia de defensa. Según este autor, la conquista española triunfa primero, de modo devastador, por efecto de este choque cultural, y la derrota en el campo de los signos es decisiva aún cuando en el campo material de la lucha llevarán enormes ventajas numéricas y estratégicas.**

De allí que el tema del descubrimiento/encuentro de/entre América por/con los europeos haya generado opiniones e interpretaciones históricas tan diferentes como conflictivas, que, de acuerdo con un trabajo reciente (Carretero, Jacott y López-Manjon, 2004) bosquejaremos en dos grandes líneas: a) la versión oficial y euro céntrica, sostenida durante muchos años, afirma que América fue descubierta por Colón en 1492 y b) la versión que en los últimos años postulan muchos historiadores, sobre todo latinoamericanos, en la cual el concepto de “descubrimiento” es reemplazado por el de “encuentro entre dos mundos”: Europa y América.

En cuanto a su presencia en la enseñanza escolar, la llegada de Colón al territorio americano es un tópico presente en las curriculas de casi todos los países del mundo (Ferró, 1981; Perez Soler,1992), con particular énfasis en los de España e Ibero América. Sin embargo, sabemos que alumnos de diferentes lugares no aprenden la *misma* historia, como se comprueba, por ejemplo, al comparar los contenidos de los libros de texto españoles y mexicanos, unos basados en la matriz euro céntrica de la imposición cultural y los otros en americanista del mestizaje (Carretero, Jacott y López-Manjón, 2004) . Lo mismo sucede con las significaciones y valoraciones que surgen a partir de estas representaciones escolares y que persisten en la adultez, como se observa al comparar las diferentes lecturas de imágenes históricas hechas por sujetos de diferentes edades y nacionalidades (Carretero y González, 2004)

En este sentido es posible decir que el relato del “descubrimiento/encuentro” se configura como un marco estructural para la construcción de identidades y de percepción de alteridades desde la infancia, a través de la enseñanza escolar. En sus diferentes claves, este relato se incorpora como fundacional dentro de las historias oficiales de la mayor parte de las naciones americanas y también, aunque de un modo menos explícito, de las europeas.. Al respecto, Todorov (1982) señala cómo el “descubrimiento” impactó sobre la comprensión del mundo y la representación de si y de “los otros”, lejanos y cercanos, de los españoles⁹. Álvarez Junco señala cómo la identidad española se constituyó sólo a finales del siglo XIX en relación con un proceso global de construcción del nacionalismo en el que la independencia de sus colonias tuvo un rol significativo.

⁹ Allí señala que en el mismo momento en que España expulsa a los “otros cercanos” que eran los judíos y los moros, incorpora los “otros lejanos”, americanos.

En Ibero América, la transmisión escolar de narraciones sobre este tema reaviva los conflictos en torno a la legitimidad de identidades en pugna aún en el presente. Ello se puede ver muy claramente en México, un país étnica y culturalmente mestizo, donde las disputas entre hispanistas y americanistas siguen generando controversias en cada reforma educativa (Carretero, en prensa), pero también ya en países como Chile y Argentina, donde los proyectos nacionales impusieron, mediante el uso de violencia real y simbólica¹⁰, una identidad blanca y en los cuales las versiones escolares han reproducido la voz oficial durante más de un siglo, este relato se vuelve crecientemente polémico.

A nivel global, es posible relacionar esto con los procesos de “mundialización cultural” (Ortiz, 1997), caracterizados por la pérdida de centralidad del estado nación en tanto instancia de producción de sentido social (op. cit, 1997), vinculada a su vez con la crisis de las identidades y la emergencia de múltiples historias que fragmentan la idea de una Historia Única (Vattimo, 1994). Por otra parte, desde los años 90 se observa una promoción creciente de nuevos imaginarios ciudadanos (Hall, 1998, Hall y Du Gay, 1996) que enfatizan los valores democráticos y entran frecuentemente en colisión con los nacionalistas, en el marco de una tensión en aumento entre tendencias globales y locales.

b) Resultados:

Vamos a presentar algunos resultados de este estudio, articulando el análisis del desarrollo de la comprensión histórica y su relación con los marcos culturales brindados por la escuela. Hemos adoptado para ello el modelo del desarrollo narrativo formulado por K. Egan (1997), quien establece cinco formas progresivas de comprensión: a) la somática, vinculada a la expresión del cuerpo, prelingüística; b) la mítica, vinculada al primer aprendizaje del lenguaje, entre los tres y los seis o siete años de edad, refiere al mito como instrumento mental universal prototípico; c) la romántica, que se relaciona con la alfabetización el aprendizaje de sistemas abstractos y con la exploración de los límites de la realidad y la organización de los contextos vitales, vinculada a la necesidad de establecer con los contenidos anclajes emocionales, entre los ocho y los doce años de edad; d) la filosófica, vinculada a la búsqueda de

¹⁰ Hablar de la campaña del desierto y el proyecto sarmientito.

esquemas explicativos amplios o al pasaje del relato a la teoría, entre los doce y los catorce años de edad , y e) la irónica, vinculada con la capacidad reflexiva y metanarrativa, a partir de los quince o dieciséis años de edad, y que se constituye como la forma más plena de comprensión narrativa.

b.1) Colón y América en la mente de los escolares de primaria: una protoidentidad conflictiva:

Encontramos que a los 6 o 7 años de edad, los niños ya disponen de bastante información sobre la llegada de Colón a América, proveniente de los festejos de efemérides presenciados en el jardín de infantes. En este sentido, ellos tienen una mirada particularmente realista y creen que lo que sucedió es la representación misma, por lo cual sus narraciones respecto del evento es un recuento con forma testimonial .

Santiago (6):

S: -¿Viste cuando él estaba dentro del barco?... le dijeron algunos de sus marineros... ¿viste los marineros? ... le dijeron..(sic) .

E: ¿Qué le dijeron?

G: “Tierra, tierra” ¿viste? (...). Yo me acuerdo que cuando estaban en el barco uno de esos pasajeros que viajaba con Colón gritó “tierra”, cuando estaban viajando...

La imagen más persistente es la del marinero avistando tierra, que se configura como icono del *descubrimiento*; aunque el personaje principal es Colón, a quien tempranamente los niños emparentan a otros próceres/ protagonistas de otras efemérides patrias. Por último, están los “los indios” , “los que vivían en “América” o “en Argentina” y que fueron “descubiertos” por Colón , a quienes se les atribuye una extrañeza singular: la de la carencia, expresada en la desnudez y en las viviendas rudimentarias que habitaban. Otro dato muy significativo de las representaciones de estos niños es que la nación aparece como categoría pre-existente y ontológica, fundamentalmente territorial:

Anahi (6):

E: ¿Y dónde se quería ir Cristóbal Colón?

A: A Argentina.

E: ¿La Argentina existía antes que Colón llegará?

A: Uh... Sí.

En una segunda etapa, a partir de los 8 años de edad, las narraciones adquieren forma argumental y se sitúan progresivamente en el pasado-, una dimensión lejana genérica que luego incorporará aspectos cronológicos- y se disponen en torno a dos grandes ejes, que coinciden con los rasgos cognitivos característicos de la forma de comprensión romántica del mundo (Egan, 1997): uno es la centralidad de la figura del héroe – Colón para el caso- con quien se establece un alto compromiso emotivo; y el otro, la exploración de los límites del mundo mediante la aplicación de lógicas causales y explicativas. A su vez, estos ejes se interrelacionan argumentalmente en un solo relato, donde confluyen la demostración de la redondez de la tierra y el descubrimiento de América, una esta protagonizada por Colón en pos de la verdad y el conocimiento.

Luisina (8):

*-... Bueno, entonces fue así y la gente no quería porque unos decían que iba a ir por el mar y se iba a caer al espacio, otros decían que la Tierra estaba sostenida por elefantes y que se caía, y no me acuerdo más. Y después siguió, siguió y siguió, y **él dijo que la Tierra era redonda y descubrió América** y él pensó que era la India, entonces a los americanos los llamó indios.*

Agustina (8):

E: Decíme una cosa, ¿si Colón no hubiera llegado a América, qué hubiera pasado?

A: La gente seguiría pensando que la Tierra no era redonda.

Sin embargo, esa representación -eminentemente armónica- contiene ya las primeras ambigüedades relativas al carácter del encuentro entre los americanos y europeos. Entre

las narrativa de los niños de menor edad, prevalece la tendencia a desconocer el conflicto entre ambos,

Federico (8):

E: Pero, ¿cuándo llega Colón con qué se encuentra?

F: Con los indios.

E: ¿Y qué pasa con los indios?, ¿se asustan?, ¿se ponen contentos?, ¿lo reciben bien?, ¿lo atacan?, ¿qué pasa?

F: Lo reciben bien.

E: ¿Y alguna vez se pelean?

F: No.

E: ¿Nunca se pelean?, ¿está todo bien?

F: Sí.

Pero a medida que la escuela incorpora mayor información los argumentos deben complejizarse para poder conciliar las contradicciones, pasando de la negación del conflicto a la hipótesis del intercambio, que a su vez gradualmente deja de concebirse como equitativo o comercial para revestir la forma del engaño o aprovechamiento de los indígenas por parte de los europeos.

Federico (8):

E:- ¿Qué se conmemora el 12 de Octubre?, ¿por qué no hubo clases?

F: -El Día de la Raza.

E: -Muy bien. ¿De qué raza?, ¿por qué te parece el Día de la Raza?, ¿qué significa eso?

F: -Por el encuentro de una cultura española y una de los indios.

E: -¿Y este encuentro cómo se produjo?

F: -Por un cambio de oros, por especias, armas para cuidarse de los demás.

Nicolás (10):

E: - Vos me decís que cuando Colón llegó se encontró con gente a la que le puso "indios"...

N: -...y empezaron a comerciar. Suponete: Colón le daba espejos y ellos le daban collares. Cambiaban.

Entre los alumnos de más edad (10 a 12 años), y en la medida en que la información recibida, que proviene ya de la enseñanza disciplinar, se enriquece, la violencia de los hechos no puede ser contenida por ese primer formato. Entonces se produce una ruptura argumental y el relato único se escinde, quedando: por una parte *el descubrimiento*, de carácter pacífico y centrado en Colón, y por la otra *la conquista*, signada por lo agresión y protagonizada por los españoles. Esta estrategia de desdoblamiento permite que el concepto de descubrimiento siga siendo portador de un sentido constructivo y anclaje de la identificación positiva de los niños con los nativos de América, que se complementa con la temprana representación de la nación como categoría preexistente y fundamentalmente territorial.

Tadeo (10):

T:-Primero lo recibieron bien, pero después empezaron las guerras y empezó a morir gente, entonces ahí... Cuando descubrieron América ellos después volvieron para avisar en España y se quedaron hombres, pero ya habían matado gente y ahí empezó la guerra, pero Colón no quería que haya guerra.

E: -¿Qué quería Colón?

T:- O sea_ él no quería que haya guerra, él quería que esté todo bien, y que y los españoles y los indios tengan buena relación, no mala (como guerras y esas cosas).

Así, ellos interpretan que es a partir de la mirada de *los otros- españoles* que el *nosotros-indígenas* adquirió existencia y visibilidad, es decir: como respuesta de esos otros al requerimiento y la carencia, estigmatizadas en la desnudez.

Mariela (10)

E: -¿A vos te parece que si Colón no hubiera existido hubiera pasado lo que pasó?

M:- No, para mí seguiríamos siendo todos como antes.

E: -¿Cómo seríamos?

M: -Seríamos indígenas, vestidos con taparrabo. No habría edificios ni nada y las casas estarían hechas con paja y con barro.

De modo que podemos observar ya la importancia que tiene este evento histórico en la formación de las primeras representaciones de origen de la argentinidad, signadas por la ambigüedad de las identificaciones y por el desplazamiento del valor de una gesta universal al proceso de revelación de la identidad nacional, a través de la mirada de los que llegan. El origen de la nación podría entonces ser situado en el momento en que al llegar los europeos, este territorio – preexistente pero oculto hasta entonces- ingresa en la Historia (única y con mayúscula) del mundo, como se infiere de los narraciones más esencialistas de los alumnos:

Tadeo (10)

E: Bueno, si yo te preguntara cuál fecha te parece más importante que se festeje, que se celebre, el 9 de Julio, el 12 de Octubre o el 25 de Mayo, ¿vos qué me dirías?

T: Y, el 12 de Octubre, porque si el 12 de Octubre no hubiera pasado tampoco se festejaría el 25 de Mayo y el 9 de Julio.

b.2) Darwinismo social e identidad nacional:

En la transición entre la escuela primaria y la secundaria, las representaciones de los alumnos tienden a organizarse dentro esquemas explicativos integradores. Ello genera una creciente complejidad argumental y la búsqueda de mayores conexiones entre los hechos narrados, lo que se adecua a las características de la forma de “comprensión filosófica” (Egan, 1997).

Matías (12):

-Un señor llamado Colón acabó de descubrir (en realidad no fue el 12 de Octubre, pero más o menos antes) que la Tierra era esférica. Se dio cuenta porque era un excelente navegante, conocía las estrellas y entonces nadie le creía, porque la Iglesia cristiana era anti-opinista, o sea, no daba libertad de opinión. Entonces, en esos

momentos estaba en guerra Turquía, por esos lugares, y entonces no podían ir a buscar especias y mercaderías a la India, entonces por más que nadie le creyera le tenían que hacer caso porque si daba la vuelta al mundo era el único camino que tenían para llegar a donde querían ir. Entonces, construyeron unas embarcaciones y partieron y después llegaron a América, y Colón pensó que era la India, pero en realidad era un continente nuevo, y después se dieron cuenta porque no había indios. Entonces, no se sabe si le erró al tamaño de la Tierra porque le erró o para que la gente quiera ir al otro lado. Entonces, eso fue lo que pasó.

Una diferencia significativa en las representaciones se produce a partir de la entrada de los alumnos a la escuela media. Por una parte, ello refleja un cambio de actitud de la institución escolar respecto de los festejos patrios¹¹, y, por la otra, en factores evolutivos ligados a la adquisición de nuevas formas de comprensión narrativa, y al carácter mayormente disciplinar de los saberes transmitidos en este nivel de educación. Las representaciones de este grupo de edad tienden a organizarse dentro de esquemas explicativos integradores de mayor complejidad argumental, y donde se destaca la búsqueda de conexiones entre los hechos narrados, lo que deriva también en una visión crecientemente social y menos personalista de la historia. Si bien una parte de nuestros entrevistados, e incluso de los mayores entre ellos, sigue sin poder disolver su compromiso emocional con Colón, que se mantiene como una figura heroica, debemos destacar la tendencia dominante en las narrativas de este grupo a reconectar las dos partes del relato original que se habían escindido: descubrimiento y conquista. Ahora, éstas son re-integradas en un esquema regido por leyes que se postulan como universales e inexorables, y que combinan el paradigma del darwinismo social con el ideal de progreso. Como resultado de ello, descubrimiento y conquista se configuran como dos etapas de una misma empresa civilizatoria (“Los indígenas comienzan a civilizarse... Dejan de ser indios para ser más educados”)

¹¹ En la escuela media sobresale la notable des-afectivización de las efemérides, que pierden su carácter festivo y adoptan uno formal y burocrático. Este cambio de actitud, que incluye la ausencia de otros participantes de la familia en estos actos, puede relacionarse de modo general con los objetivos de la escuela media desde su origen, que no tiene ni tuvo en su origen como objetivo la formación de la identidad nacional, sino de las habilidades y conocimientos requeridos por demandas y tendencias modernizadoras de las sociedades de mediados del siglo XX, vinculadas con la inserción laboral de los individuos en nuevos contextos económicos.

Federico (14)

E: ¿Qué consecuencias trae eso para los indígenas?

F: Que empiezan a civilizarse.

E: ¿Qué quiere decir eso para vos?

F: Que empiezan a ser más como el común ahora, dejar de ser indios para ser más educados.

Agustina (12)

E: ¿Y los indígenas tenían su propia forma de ser, su propia cultura?

A: Sí, los indígenas según donde estaban y sobre el tiempo que estaban eran más o menos inteligentes, eran como si hubieran estado en Europa pero esa civilización se desarrolló mucho después. Y estaban aprendiendo a hacer las cosas, por ejemplo a armar estructuras como los mayas o los incas. Los mayas, los incas y los aztecas eran unos de los más avanzados, y acá en Argentina cuando se fueron expandiendo, cuando llegaron de Asia...

La idea de *progreso* aparece en estas narrativas como resultado de las leyes de selección natural, donde el concepto de *adaptación* vendría a neutralizar y naturalizar la violencia cultural.

Pablo (14)

E: - ¿Y qué pasó con los indios que habían en la época de Colón...?

P: -Supongo que fue cuando los españoles vinieron y poblaron... no sé, supongo que habrá sido así, que cuando vinieron y poblaron América o esta parte, se fueron cambiando las culturas, le dieron con todo toda su propia manera y su vida, la trajeron acá.

E: -¿Y qué pasó con los indios que había en la época en que vino Colón, sabés qué pasó con esos indios?

P: Muchos los mataron y otros se tuvieron que adaptar, no podía haber más como un rey de cada tribu y todo eso

El progreso histórico se homologa por lo tanto a la evolución natural, y se postula como un imperativo moral que justifica la imposición cultural. De modo que el fin -el triunfo de la civilización sobre la barbarie- justifica los medios, aún cuando estos no son aceptados por la mayor parte de los alumnos:

Sonia (13):

*“Yo creo que a los indios por ahí les sirvió, porque **los mejoró**, pero no tendría que haberlo hecho de esa forma, porque ellos para mí tenían ganas de descubrir nuevas tierras y colonizar. Y, bueno, yo creo que tendría que haber sido de otra forma, haberles explicado que iba a mejorar todo, algo así más gubernamental...”*

La visión esquemática obstruye el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad, y podemos observar que, aún después de enumerar a los diferentes grupos nativos y sus costumbres, muchos alumnos terminan por sostener que todos ellos (sin distinciones singulares) recibieron de los europeos “la cultura”. Es decir: el estigma de la desnudez es resignificado como un símbolo de la naturaleza en oposición al mundo social, y al que se suman otras manifestaciones de la carencia cultural, como la “falta de tecnología” (sic), de religión, o, incluso, de lenguaje.

Federico (12):

E: ¿Qué es lo que no conocían los indígenas?

F: Y, la forma en que hablaban, la ropa, no sabían cómo se hacía todo eso.

Manuel (14):

E: Cuando vos decís no tenían educación los indios, a qué te estás refiriendo?

- No sabían hablar bien.

E: ¿Y cómo eran estos grupos?

- Eran todos así sin educación.

Daniela (16):

- *Me parece que está bien porque aparte... está mal mejor dicho primero, porque que maten a muchos indios y les roben las cosas, por ejemplo el oro, todas esas cosas, pero después está bien que van a tener tecnología, todo eso.*

Lo interesante es que pese a ello, son los indígenas quienes se configuran para los alumnos en primeros referentes de su identidad nacional, a quienes suelen definir como “los verdaderos argentinos”. Es decir: la mirada del otro-europeo viene a descubrir –literalmente- al americano a quien luego cubrirá con los atributos de la civilización. . De modo que la argentinidad no aparece como producto del mestizaje sino de la imposición cultural, que es reinterpretada como triunfo del progreso, que propició la “adaptación” de los indígenas y, finalmente su *investidura*.

Ignacio (14):

“ El 25 de Mayo sería como una fecha patria. Cuando dejamos de ser españoles y nos hicimos argentinos. Y el 12 de Octubre también sería como una fecha patria porque dejamos de ser indígenas y comenzamos a ser españoles”

Laura (14):

L: - La verdad que no sé por qué es el Día de la Raza, supongo que porque es como que ellos son nuestros antepasados.

E: ¿Ellos quiénes son?

L - Los indios. (...)Claro. Ahora acá somos todos, pero por las inmigraciones, estamos muy diversos, pero los verdaderos son ellos.

Solo entre muy pocos de los alumnos mayores, de 16 años de edad, los esquemas totalizantes tienden a flexibilizarse para dar lugar a una visión con diferentes versiones de la historia, que incorpora la capacidad de reconocer grupos e intereses diferentes.

Clara (16):

“Y... desde una perspectiva europea es un descubrimiento, porque no lo conocían, no sabían que estaba y bueno, lo descubrieron... los que lo inventaron... no lo encontraron, estuvo siempre ahí, ellos lo encontraron, punto (...) Pero estos indios, a diferencia de los africanos a los que ellos estaban acostumbrados a explotar, no eran tan resistentes a hacer trabajos forzados, entonces morían un montón... la pólvora es lo que los dominaba a los indios más que nada”

Diego (16):

“Era un modo diferente. Ellos, a diferencia de los españoles, ellos creían que lo material era lo más importante... a diferencia de los indios, los indios tenían las riquezas, oro, estaban llenos de oro, pero no era algo material, era algo simbólico. No, más que nada era el español, o el europeo, como quieran llamarlo, era más individual, no era colectivo como un indígena”.

Sin embargo, se mantiene el núcleo evolucionista del esquema previo, que sigue rigiendo la interpretación y comprensión del relato. El ideal de progreso es resignificado en clave del presente como *desarrollo*, un concepto que sigue refiriendo a un bien civilizatorio necesariamente traído por otros (“Yo digo desarrollo porque ellos lo traían de afuera”).

Mario (16):

“Yo digo desarrollo porque ellos lo traían de afuera”.

Fernanda (16):

“Si, fue positivo, porque sino estaríamos todos... estaríamos así, todos vestidos de indios... o sea, fue bueno por una parte... lo que tuvo de bueno fue que introdujeron una parte de su cultura, bah, la cultura, pero tampoco no fue que la impusieron bien, en una forma pacífica, sino que fue en una forma de guerra, tipo así, contra los indios, que no los entendían... fue como que lo tomaron todo así muy de golpe...”

Lo más singular de las narrativas de este grupo de alumnos es la conciencia que muestran acerca del carácter conflictivo de la composición de la identidad nacional.

Este relato histórico los lleva a preguntarse quiénes son y qué posición tomar ante este problema, y entonces se explicitan algunas cuestiones relativas a los orígenes de la argentinidad como un conflicto de identidad no resuelto, especialmente en lo relativo a sus raíces indígenas.

Tomás (16):

“Me parece totalmente injusto lo que pasó, porque la tierra tenía que ser de los americanos, no de los europeos, porque en realidad nosotros no somos del todo americanos, somos... como si fuéramos una especie de americanos, pero no somos del todo, tenemos un problema de identidad para mí”

Juan Pablo (16):

J.P.: - El desarrollo tecnológico no creo tanto, porque incluso los incas, no sé, un ejemplo, podían operar... lo único que no tenían era pólvora ellos; la ventaja que ellos tenían eran los caballos y la pólvora, si no hubiesen ganado pienso los indios. Y además lo injusto que es, es que los indios los recibieron bien a ellos y le pagaron mal (...) No sé, cuando vinieron a sacar a los indios... eso para mí está mal, porque los indios tenían sus tierras, sus costumbres... incluso les trajeron enfermedades que ellos no conocían.

E: -¿Los europeos?

J.P.: -Los europeos. Ahora, yo viéndolos desde acá, me parece mejor, pero yo soy descendiente de españoles, de italianos, estoy bien (...) Yo no estaría acá si no... pero ellos no... yo quiero lo mío...

c) Discusión: La gesta del “descubrimiento” como mito de origen.

La llegada de Colón a América puede definirse como el origen lejano, profundo y conflictivo de la argentinidad, y de una nación que se postula tempranamente como categoría teleológica, ahistórica, anclada a la dimensión territorial. En este sentido, la efeméride se configura como *leit motiv* que actualiza cada año problemas no resueltos ligados a la legitimidad de la identidad argentina, que desde el proyecto nacionalista original se propuso como blanca y católica, en continuidad con España, la “Madre Patria”, y en ruptura con las identidades indígenas locales, cuya negación y

destrucción ha sido reiteradamente confirmada por la historia oficial¹², crecientemente contestada en los últimos años.

A través de nuestro estudio hemos podido comprobar que los hechos históricos recordados en esta fecha, pese a lo polémica que resulta su presencia en el calendario escolar actual, se sigue configurando en la mente de los alumnos, desde el inicio hasta el final del proceso de escolarización, como hito fundacional de la identidad argentina.

El análisis de las sucesivas formas de comprensión y resignificación de este relato de origen nos llevan a destacar: a) el temprano reconocimiento de la figura de Colón como héroe y prócer que forma parte del panteón patrio; b) el carácter vivencial de las narraciones de los más pequeños, que muestran cómo las efemérides se incorporan como experiencia propia de vida; c) la primera estrategia utilizada por los alumnos para conciliar el conflicto entre los dos componentes de la identidad, americanos y europeos: el desdoblamiento del relato en dos partes autónomas, *descubrimiento* y *conquista*, para conservar el valor positivo de la gesta fundacional; y d) la estrategia prevaleciente entre los alumnos mayores: la reconexión de los términos escindidos en un esquema explicativo de carácter evolucionista.

En la etapa final de escolarización notamos que los alumnos tienden a construir una concepción de la historia más social y compleja, pero que debido a que es esquematizada usando los términos del darwinismo social, esa historia termina siendo una interpretación moral regida por el imperativo del progreso. En ella, la identidad argentina está formada por diferentes elementos, principalmente: a) los españoles, agentes por excelencia de la historia cuyo rol es *despertar* el espíritu argentino, al irrumpir con su mirada que descubre y obliga a los *descubiertos* a *cubrirse*, transformarse, civilizarse; b) los americanos, “auténticos argentinos” pero sujetos a las leyes de la adaptación natural, y paradójicamente víctimas necesarias de su propia evolución.

En conclusión, podemos decir que la significación central de la *argentinidad* conformada por las representaciones históricas de los alumnos vinculadas con esta efeméride, nos remite a una matriz bárbara en progresión permanente a la civilización, y según la cual el exterminio originario debe ser interpretado como un mal necesario.

¹² En este sentido, la empresa más importante a destacar es la llamada “Conquista del desierto”, campaña militar comandada por el Gral. Roca a finales del siglo XIX y que cumplió su objetivo de acabar con los dominios indígenas e incorporar sus tierras al territorio del estado nacional. Obsérvese la importancia de dicho personaje histórico, que fue posteriormente Presidente de la Nación, y hoy se encuentra representado en los actuales billetes argentinos de mayor valor (100 pesos).

La identidad nacional es, por lo tanto, el resultado de sucesivas transformaciones violentas y no de procesos de construcción, de mestizaje ni de hibridación. Una consecuencia no poco importante de estas representaciones es que en ellas la agencialidad está puesta en *los otros* y no en el *nosotros*; el progreso histórico de la nación no responde a procesos de crecimiento interno sino a lo que esos *otros* - originariamente de Europa y luego de EEUU- traen de afuera (un afuera indentificado con “*el mundo*”) y que recibe significativos nombres, como “cultura” y “desarrollo”. La valorización de estos bienes es tan alta que justifica para la gran mayoría de los alumnos los altos precios pagados por ellos, empezando nada menos que por la misma existencia de los “primeros argentinos”.

No hay dudas de que esta particular variación del parricidio original podría resultar muy sugerente a quienes conocen como sigue la historia... Por lo pronto, nos invita a seguir preguntándonos qué imaginarios de presente y de futuro corresponden a estos imaginarios de origen, o dicho de otro modo: cómo interviene esta comprensión del pasado común en la construcción actual de las identidades y en la proyección de las ciudadanías del mañana.

Bibliografía,

- 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: Pekka Suvanto.
- Amuchástegui, M., (1995). “Los rituales patrióticos en la escuela pública”. En A. Puiggrós (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. Londres: Verso. Edición en español, *Comunidades imaginadas. reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE, 1993.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: FCE.
- Boyd, C. P. (1997). *Historia patria: politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton: Princeton University Press. Edición en español,

Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975.
Barcelona: Pomares-Corredor, 2000.

- Carbonell, C. (1981). *L' historiographie*. París: Press Universitaires de France. Edición en español, *La historiografía*. Madrid: FCE, 1986.
- Carretero, M. (2006) *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Paidós.
- Carretero, M., Jacott, L. y López Manjón, L. (2002), "Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 651-65. Edición en español, "La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?". En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- Carretero, M. y Kriger, M (2004): "La enseñanza de la historia en la era global", en: M. Carretero y F. Voss (comp.) (2004) : *Pensar y enseñar la historia*, Bs. As. , Amorrortu, 2004
- Carretero, M. y Kriger, M (2006a): "La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas", en: M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (comps) (2006): *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*, Bs. As, Ed. Paidós.
- Carretero y Kriger (2006b) "O passado e o futuro da escola", en Revista Patio, Nº 38, Artmed Editora, Brasil.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (comps) (2006): *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*, Bs. As, Paidós...
- Cheney, L. (1988). *American Memory: A Report on the Humanities in the Nations Public Schools*. Government Printing Office.
- Egan, K. (1997). *The educated mind*. Chicago: The university of Chicago Press. Edición en español, *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris: Payot. Edición en español, *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. Buenos Aires: FCE, 1993.
- Hein, L. y Selden, M. (Ed.) (2000). *Censoring History*. Nueva York: East Gate

- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press. Edición en español, *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 2000.
- Nash, G. B., Crabtree, Ch. y Ross, E. D. (1997). *History on Trial: Culture wars and the teaching of the past*. Nueva York: Vintage Books, 2000.
- Ortiz, R (1997) , *Modernización y Cultura*, Buenos Aires, Alianza Editorial
- Perez Siller, J. (ed.) (1992): *La "découverte" de l'Amérique? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris: L'Harmattan et Georg-Eckert- Institut.
- Sánchez Ferlosio, R. (2006) "Austerlitz". *Diario El País*, 6 de Enero, p.12.
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique: la question de l'autre*. París: Éditions du Seuil. Edición en español, *La Conquista de América: el problema del otro*, México: FCE, 1995.
- Vattimo, G. (1985). *La fine della modernità: nichilismo ed ermeneutica nella cultura post-moderna*. Milán: Garzanti. Edición en español, *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1987 [2000, 8º reimpresión].
- Vázquez, J. Z. y Gonzalbo Aizpuru, P., (Comps.) (1994). *La enseñanza de la Historia.*, Washington: Interamer OEA.