

**La Construcción de Juicios Morales en el Conocimiento Histórico de un Proceso  
Nacional Moralmente Conflictivo**

Lic. María L. Sarti

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Trabajo de Tesis para la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Director de Tesis: Dr. Mario Carretero

Co directora de Tesis: Dra. Alicia Barreiro

18 de noviembre de 2024

**Nota de la autora**

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: Project #:02400098 "*History teaching through dialogical controversies in synergy with documentary films: fostering historical comprehension, identity development and prejudice reduction*" 2024 -2028 IPs Mario Carretero y Alicia Barreiro. Además, ha sido posible gracias a la Beca PICT (2012-2014) de la *Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación* (AGENCIA I+D+i - FONCyT); y la Beca Doctoral (2015-2018) del *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*.

### Agradecimientos

Deseo dejar escritas algunas palabras de agradecimientos que espero que, a quienes están dirigidas, les resuenen repetidas. Ojalá haya transmitido mis agradecimientos en la calidez de la oralidad.

Me siento profundamente agradecida con Mario Carretero y Alicia Barreiro, por la apuesta que hicieron a mi formación. Me han destinado, aún sin conocerme mucho en el caso de Mario, a proyectos importantes. Gracias por cada una de las posibilidades que me han dado, y por las risas, los chistes, por todas las vivencias de disfrute que atravesaron el trabajo académico.

Agradezco a los docentes de la Maestría y a sus propuestas de formación. Hemos pasado jornadas intensivas, horas buceando en marcos teóricos y perspectivas del conocimiento, y del sujeto, en sus múltiples atravesamientos. Fueron muy importantes mis compañeros: Cristian, Julio y Andrea. Atesoro para siempre recuerdos con ellos.

Gracias a mis compañeras y compañeros de la Universidad Nacional de Luján por acompañarme en los últimos meses de escritura de la Tesis: a Daniel Duro, Silvina Cimolai, María José Sosa y María Vila.

Crecí en una familia de inmigrantes que apostó a los estudios universitarios como camino de ascenso social. Mis padres, además, vieron en el conocimiento, en los *libros*, un camino para la transformación de las desigualdades económicas, sociales y culturales. La forma que tuvieron y tienen de transitar sus vidas, sus apuestas al conocimiento y sus posicionamientos humanos frente a los otros, marcaron mi identidad y mis elecciones. Le agradezco profundamente a mis padres por creer en mí, por haberme regalado palabras potenciadoras, y por mostrarme que el conocimiento es un camino sin retorno a la autonomía y a la independencia. Y a mis hermanas y hermano, por ser parte de mi vida, por compartir la *historia*.

Agradezco a mis amigas que me acompañan siempre, y me acompañaron en el proceso de la escritura final de la Tesis. En especial a Guadalupe. Gracias por cada uno de los mensajes, por seguir el minuto a minuto. De a dos, una, siempre siente, que es más fácil.

A mi grupo más cercano. A Lucho, Fran y Agos, por compartir esta alegría conmigo, y por habernos elegido. Y a *Manú*, gracias, muchas, por el día a día más agradable que haya podido imaginar.

### **Resumen**

El Trabajo de Tesis aborda la elaboración de juicios morales en el conocimiento histórico sobre un proceso nacional moralmente conflictivo. Se enmarca en las teorías del desarrollo del juicio moral de orientación constructivista, y en los hallazgos de la teoría sociocultural sobre la producción y apropiación de narrativas históricas. Presenta el análisis de narrativas sobre la ‘Conquista del Desierto’, indagadas a través de entrevistas semiestructuradas, en una muestra de 46 jóvenes estudiantes universitarios de carreras no vinculadas a las Historia, con un rango de edad de 19 a 29 años. Específicamente, la muestra estuvo constituida por estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional, residentes en una ciudad fundada por las campañas militares. Los resultados dan cuenta de la apropiación de la narrativa hegemónica en ambos grupos, con elementos diferenciales. Asimismo, en ambos casos los entrevistados no se identifican con el grupo nacional del pasado y la mayoría de los participantes presentan un razonamiento social que implica una superposición entre los dominios moral y convencional que resulta en la justificación de los fines perseguidos y la relativización del daño a las comunidades indígenas. Finalmente, se proponen orientaciones para la enseñanza de procesos moralmente conflictivos con el propósito de contribuir al desarrollo del pensamiento histórico y a la construcción de una identidad nacional plural y heterogénea.

## Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>I. La construcción del conocimiento histórico.....</b>	<b>12</b>
1.1 Pensamiento narrativo y pensamiento paradigmático.....	14
1.2 El texto histórico como artefacto literario .....	17
1.3 Historia, memoria e identidad.....	20
1.4 La enseñanza escolar del conocimiento histórico... ..	23
1.4.1 Investigaciones sobre la apropiación de narrativas nacionales... ..	30
1.4.2 Dimensiones de las narrativas históricas nacionales .....	34
<b>II. El desarrollo del juicio moral.....</b>	<b>37</b>
2.1 La Teoría de Piaget... ..	38
2.2 La Teoría de Kohlberg... ..	40
2.3 La Teoría de Turiel.....	41
<b>III. Un proceso histórico nacional moralmente conflictivo: la llamada ‘Conquista del Desierto’.....</b>	<b>52</b>
<b>IV. Método.....</b>	<b>60</b>
4.1 Objetivos.....	60
4.2 Diseño .....	60
4.3 Participantes.....	61
4.4 Unidad de análisis .....	62
4.5 Instrumentos y procedimientos... ..	62
4.5.1 Técnicas de recolección de datos .....	62
4.5.2 Técnicas de análisis de la información.....	64
4.6 Aspectos éticos.....	65
<b>V. Resultados.....</b>	<b>66</b>

5.1 Diseño y resultados del estudio piloto para poner a prueba el guion de la entrevista.....	66
5.2 Resultados del estudio realizado con estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires .....	70
5.3 Resultados del estudio realizado con estudiantes de una ciudad del sur de la Provincia de Buenos Aires .....	74
5.4 Semejanzas y Diferencias entre los Grupos .....	85
<b>VI. Discusiones, Conclusiones y Limitaciones.....</b>	<b>88</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>100</b>

### **Introducción**

El presente trabajo se inscribe en los estudios sobre la construcción del conocimiento histórico desde una perspectiva sociocultural (Wertsch, 1999; Carretero, 2011), y los estudios de la psicología del desarrollo constructivista, específicamente en aquellos que abordan el desarrollo del juicio moral (Turiel, 1984, 1998, 2008). Se propone indagar la elaboración de los juicios morales a través del análisis de las narrativas de estudiantes universitarios acerca de un proceso histórico donde el gobierno argentino llevó a cabo políticas y acciones moralmente cuestionables hacia un grupo social (Lenton, 2010).

En primer lugar, este trabajo de tesis recupera los estudios acerca de la producción y apropiación de narrativas históricas nacionales (Wertsch, 1997, 2002) que dan cuenta de que el conocimiento histórico de los estudiantes deriva de su elaboración contextual y se desarrolla por -y gracias a- la interacción con el conjunto de los instrumentos culturales disponibles (Bruner, 1990, 1997). En este sentido, la narrativa, es una de las formas más comunes que adquiere el lenguaje para representar acontecimientos pasados (Wertsch, 1997) de modo que la narración constituye un formato del lenguaje que estructura el conocimiento del pasado y da coherencia a los elementos de información (Barton, 2010). Al no ser accesibles a la experiencia directa, los acontecimientos históricos se presentan a través de narrativas que se almacenan en la memoria colectiva de los grupos sociales (Halbwachs, 1950/ 1992) y se transmiten de generación en generación en distintas prácticas sociales donde intervienen instrumentos semióticos. Las narrativas históricas son instrumentos semióticos construidos histórica y socialmente que permiten la comprensión de los acontecimientos históricos desde la interpretación que contienen, mientras impiden el acceso a otras interpretaciones en tanto no estén incluidas en ellas (Wertsch, 1999, 2002).

En segundo lugar, este trabajo considera los resultados de numerosos estudios realizados por la psicología del desarrollo constructivista que sostienen que los individuos juzgan de manera particular los hechos que involucran el daño a otro, las injusticias y las violaciones de los derechos (Turiel, 1984, 2008). Los acontecimientos que son considerados como daño hacia otro, o que atentan contra sus derechos, son juzgados como intrínsecamente malos y universalmente rechazados más allá de las circunstancias, las intenciones o el consenso social.

Asimismo, los estudios realizados en las últimas décadas sobre la construcción del conocimiento histórico sobre la nación y su relación con la identidad nacional, dan cuenta de que las narrativas nacionales tienden a posibilitar la construcción de un sentimiento de orgullo en los ciudadanos en tanto brindan un sentido de origen común y un horizonte de futuro compartido (Carretero y Kriger, 2011). En esta línea, en el recuerdo colectivo se almacenan eventos que son admirados, condenados o recordados, según se los juzgue como eventos positivos o negativos, buenos o malos. En este proceso de selección de información, los acontecimientos históricos nacionales que conllevan una interpretación negativa suelen desaparecer del recuerdo colectivo para dar lugar a una perspectiva gloriosa del progreso nacional (Barton y Levstik, 2004). Dicha perspectiva positiva se sostiene en la memoria colectiva a través de distintos recursos simbólicos construidos histórica y socialmente.

En este marco, el presente trabajo pretende contribuir a los análisis acerca de los procesos interactivos de producción-apropiación de narrativas históricas nacionales de estudiantes universitarios sin formación específica en Historia. En este sentido, recupera los resultados de los estudios realizados en diferentes países en los que se han identificado seis dimensiones comunes a las narrativas sobre la nación (Carretero y Bermúdez, 2012; Carretero, et al, 2013): a. los sujetos históricos se establecen a través de una operación de

inclusión y exclusión; b. se presenta un proceso de identificación con un agente histórico; c. los relatos nacionales tienen un carácter mítico y heroico; d. se establece un motivo central que es la búsqueda de libertad mientras que se simplifican otros elementos constitutivos de los procesos sociales; e. se constituyen como ejemplo y premisas directivas de carácter moral; y f. sostienen una concepción ontológica y esencialista de la nación y de los nacionales. En este sentido, los estudios realizados dan cuenta de que la dimensión moral se constituye sobre la operación de exclusión “nosotros-ellos” y apela al anclaje afectivo a través del cual los estudiantes se identifican con el “nosotros”. En consecuencia, las personas buenas y los eventos positivos tienden a ser atribuidos al “nosotros” de quien está narrando y las acciones, decisiones o procesos moralmente cuestionables son atribuidos a un grupo externo, a un “ellos” (Carretero y Bermúdez, 2012).

En este sentido, si bien existen estudios destinados a indagar la dimensión moral de las narrativas históricas (Carretero y Kriger, 2011; López, et al, 2013; Siexas, 2012; Ruiz Silva, 2011; Sarti y Barreiro, 2014, 2018), aún es escasa la evidencia empírica que podría contribuir a esclarecer cómo intervienen los juicios morales sobre las acciones del pasado en la comprensión de los procesos históricos (Barton y Levstik, 2004; Carretero y Bermúdez, 2012).

Específicamente, este trabajo se centrará en el análisis de tres de las dimensiones nombradas: a. la exclusión-inclusión como operación lógica que contribuye al establecimiento del sujeto histórico; b. la identificación como soporte de la distinción y formación de grupos en oposición; y c. la dimensión moral que representa el modo en que son comprendidos los procesos históricos nacionales en términos de personas y decisiones buenas o malas, en lugar de ser comprendidos en términos de procesos sociales y políticos más abstractos.

De esta manera, se abordará la construcción del juicio moral entendido como un razonamiento que se produce en las intersecciones entre las tres dimensiones mencionadas. Además, se indagará las formas en que las dimensiones se definen mutuamente para dar cuenta de los modos particulares de comprender una parte de la historia nacional, y las relaciones entre este contenido histórico y la identidad grupal en el presente.

A fin de indagar el modo en que se articulan los elementos de las narrativas y se construye un razonamiento moral, este trabajo analizará las narrativas históricas de jóvenes universitarios, que cursan carreras no vinculadas a la Historia, sobre las campañas militares conocidas como “Conquista del Desierto”. Se trata de un proceso moralmente cuestionable llevado a cabo por el Estado argentino a fines del siglo XIX, identificado como uno de los grandes genocidios indígenas (Lenton, 2010).

Teniendo en cuenta que las narrativas históricas nacionales presentan una valoración positiva de las acciones que llevó a cabo la nación en el pasado, es interesante investigar qué sucede en los juicios morales cuando se narra acerca de procesos en los que el propio Estado nacional llevó a cabo políticas y acciones moralmente condenables. De este modo, el objetivo general del trabajo es analizar y comparar los juicios morales de las narrativas históricas de dos grupos de estudiantes universitarios. En primer lugar, se informa un primer estudio realizado con estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Sarti y Barreiro, 2018) y, en segundo lugar, se presenta un estudio en el que se analizan las narrativas de estudiantes universitarios residentes en una ciudad ubicada en el sur de la Provincia de Buenos Aires. Se considera que este último grupo, al vivir en una ciudad fundada a raíz de esas campañas militares, tendrá diferencias en las formas de narrar el proceso con respecto a los estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entendiendo que los recursos simbólicos presentes en esa ciudad (Barreiro

et al, 2017) podrían generar las condiciones para una apropiación del conocimiento histórico diferenciada y específica. Además, el trabajo se propone analizar las relaciones que establecen los participantes entre la nacionalidad de los grupos históricos involucrados y la propia identidad nacional; explorar las dimensiones en que los procesos de apropiación y las representaciones históricas colaboran a formar una imagen crítica de la propia nación; y analizar el papel de la justificación moral en los procesos históricos en relación a las posibles soluciones a las situaciones conflictivas.

El diseño de la investigación consistió en un estudio descriptivo transversal; con una muestra no probabilística, intencional y por cuotas (Hernández Sampieri, Collado y Baptista, 2010). Participaron del estudio estudiantes universitarios ( $n = 46$ ) que no han atravesado por aprendizajes universitarios específicos de contenidos históricos. El grupo de estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires estuvo constituido por 27 participantes con edades entre 19 y 29 años, mientras que el grupo de residentes de una ciudad del sur de la provincia de Buenos Aires consistió en 19 entrevistados con edades entre 18 y 22 años. Se utilizaron procedimientos cualitativos para construir categorías de respuesta de acuerdo a los lineamientos ofrecidos por Strauss y Corbins (2002) para el análisis de este tipo de información.

La contribución individual de este Trabajo de Tesis a la comprensión de los procesos de apropiación del conocimiento histórico y al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar de la historia nacional es poco significativa si se la considera de manera aislada. Se elaboró con la esperanza de que las intersecciones y complementariedades entre los diversos abordajes que vienen realizando, desde hace varios años, los equipos de investigación que le dieron origen sean enriquecedoras en su síntesis para mejorar los modos de entender y actuar sobre la construcción disciplinar del conocimiento histórico en la escuela, sobre los procesos de visibilización de las historias

contra hegemónicas y sus efectos en la comprensión de las relaciones de poder entre los grupos.

## CAPITULO I

### La Construcción del Conocimiento Histórico

El objetivo de este capítulo es presentar una constelación de marcos teóricos e investigaciones sobre los procesos de producción y apropiación del conocimiento histórico que le dieron origen a la pregunta de investigación del trabajo y que se constituyen como claves analíticas para reflexionar sobre los resultados obtenidos.

La psicología sociocultural ha realizado contribuciones significativas en la tarea de explicar las relaciones entre las funciones psicológicas y las situaciones culturales, institucionales e históricas en las que el individuo participa (Wertsch et al, 1997/2006). Tal relación se concibe a través de la interacción con signos y artefactos culturales con un rol central en el desarrollo del pensamiento, dando cuenta de que las formas de comprender la realidad están mediadas por la información y las particularidades de los recursos simbólicos disponibles. Al concebir a la acción humana como estructuralmente de naturaleza sociocultural (Vigotsky, 1978), las investigaciones se han aproximado al estudio, por un lado, de los procesos de producción de los artefactos culturales y, por otro lado, de los procesos de apropiación que llevan a cabo los individuos en los contextos específicos de interacción (Wertsch, 1997). En este sentido, los estudios que abordan los procesos de apropiación deben considerar el potencial que tienen los instrumentos culturales para dar forma a la acción humana y el empleo efectivo que los individuos hacen de ellos, es decir la reconstrucción intrapsicológica que implica la acción mediada (Leontiev,1981). En esta línea, si bien los artefactos culturales desempeñan un rol fundamental, no determinan ni causan la acción, ya que ésta es esencialmente de naturaleza activa. En otras palabras, los instrumentos culturales carecen de poder por sí mismos y solo pueden producir algo cuando los individuos los utilizan (Wertsch, 1985).

Pero también, toda mediación de instrumentos culturales comporta alguna forma de limitación y de restricción (Wertsch, 1991).

El concepto de restricción acuñado por la psicología neoinnatista ha sido utilizado posteriormente en un sentido amplio por la psicología cultural (Castorina y Faigenbaum, 2003). Desde esta última orientación, el concepto de restricción se define como una función inherente a los instrumentos culturales desplegada en los procesos de internalización que realizan los individuos. Específicamente, refiere al doble carácter del instrumento cultural: como posibilitador, en tanto permite el desarrollo hacia una determinada dirección y abre vías para la acción, y como limitador a la elaboración de aquellas ideas que se le contrapongan o no contenga. En este sentido, las interpretaciones individuales acerca de la historia se constituyen por las mediaciones de las narrativas históricas disponibles para el individuo en sus contextos de interacción.

Wertsch (1991) piensa las restricciones como instrumentos semióticos (...) la narrativa histórica permite el despliegue de la comprensión de los procesos históricos, del mismo modo que un instrumento técnico, como una garrocha, permite el despliegue de las habilidades de acción. A la vez, esos instrumentos impiden cierta interpretación de la historia o determinan el nivel de la habilidad puesta en juego. (Castorina, et al, 2010, p. 238)

En este sentido, las limitaciones que portan los instrumentos culturales sólo pueden reconocerse a posteriori cuando aparecen nuevos instrumentos que permiten la acción mediada en un nivel que supera las limitaciones del anterior (Wertsch, et al, 1997/2006).

En síntesis, el núcleo central del capítulo es la presentación, por un lado, de las teorías e investigaciones acerca del modo en que se producen las narrativas históricas en contextos históricos, institucionales y culturales y, por otro lado, las investigaciones de

los procesos de apropiación de las narrativas construidas socioculturalmente, es decir, cómo son utilizadas activamente por los estudiantes en sus acciones mediadas (Wertsch, 1997, 2002).

### **Pensamiento Narrativo y Pensamiento Paradigmático**

Desde el campo de la psicología cognitiva, Bruner (1990) ha recuperado el énfasis puesto por la teoría sociocultural en la indagación sobre el modo en que los seres humanos construyen significados sobre la realidad a través del lenguaje. Bruner (1990) sostiene que existen dos modos de ordenar la experiencia, de construir la realidad que, si bien son complementarios, son irreductibles entre sí debido a que poseen principios de funcionamiento propios. Las dos modalidades a las que refiere son la modalidad lógico-paradigmática y la modalidad narrativa, y cada una de ellas responde a la diferencia entre explicación e interpretación respectivamente (Bruner, 1997).

El funcionamiento cognitivo lógico científico se caracteriza por la construcción de enunciados que responden a la descripción y a la explicación, y lo hacen a través de la categorización y conceptualización que, puestos en relación, constituyen sistemas formales y lógicos. Esta forma de construir enunciados acerca de la realidad utiliza procedimientos para verificar la verdad empírica guiados por principios de coherencia y no contradicción y, en consecuencia, permite la construcción de teorías sólidas basadas en hallazgos empíricos que son pensados a través del razonamiento lógico y permiten la construcción de argumentaciones consistentes (Bruner, 1997). Las habilidades y competencias cognitivas que utilizan los expertos en la historia (Wineburg, 2001; Carretero y López, 2008) son habilidades que predominantemente siguen formas de funcionamiento mental lógico-paradigmático en tanto construyen enunciados acerca de la realidad pasada a través de mapas cognitivos, de la interpretación de un acontecimiento

dentro de un contexto histórico, de la elaboración de argumentos basada en la evaluación y la comparación de fuentes (Van Sledright y Limón, 2006). En esta línea, Seixas (2004) habla del concepto de conciencia histórica para dar cuenta de las habilidades del experto en historia en tanto competencias propias del pensamiento científico, como la comprensión de la relevancia histórica, la fundamentación en las pruebas históricas, la comprensión del cambio y la continuidad, la perspectiva histórica, y la comprensión de la dimensión ética. Asimismo, Voss y Wiley (2006) han propuesto que las actividades cognitivas centrales que realizan los expertos en historia intentan alcanzar niveles de abstracción cada vez más altos por medio de la evaluación de evidencias en la obtención de información, la solución de problemas como la comprobación de hipótesis y la distinción entre causas y antecedentes, y la construcción y análisis de narrativas apoyadas en evidencias.

Por el contrario, la modalidad de pensamiento narrativo es la forma más antigua del ser humano de aproximarse a la realidad, es el artefacto por excelencia para describir y caracterizar situaciones humanas (Egan, 1997; Bruner, 2003). Se caracteriza por estar centrado en dar sentido a la realidad a través de la interpretación de los avatares de las intenciones humanas y de sus acciones en el transcurso de un periodo de tiempo. Incluso, es por medio de la narración que las situaciones novedosas se estructuran en guiones previsibles y conocidos, es decir, “otra característica de la narración es su especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente” (Bruner, 1990, pp. 276). De hecho, al buscar semejanzas con la vida, no requiere de un procedimiento de comprobación empírica, sino que busca interconectar coherentemente los elementos para que un relato sea verosímil. De este modo, la coherencia de la narrativa va a estar definida por la forma en que se presentan interconectados los elementos de la trama y no sólo por los valores de verdad de las proposiciones que contiene (Wertsch, 1997). La narración

cuenta con dos dimensiones. La primera alude al panorama de la acción, es decir, a la gramática del relato y está constituido por el agente, la intención o meta, la situación y el instrumento, mientras que la segunda dimensión refiere a lo que saben y piensan los personajes que intervienen en la acción, es decir, el panorama de la conciencia (Bruner, 1997). En relación a la presencia de la realidad psíquica en las narrativas, Egan (1997) propone que, una de las funciones de la narratividad del pensamiento, es la de orientar emotivamente la comprensión de los acontecimientos, interrelacionando aspectos cognitivos y emotivos, y sostiene que esta modalidad funciona como un dispositivo de constitución de subjetividad en el que “intervienen la significación, el pensamiento y la acción” (Egan, 1997, p. 274). Asimismo, las narraciones están estructuradas con un principio, un desarrollo y un final que se caracterizan por un comienzo en un estado de calma, de equilibrio habitual, que es interrumpido deviniendo en una crisis o estado de desequilibrio, y finaliza con la solución y restitución de la calma (Bruner, 1997).

En relación al conocimiento histórico, la narración como instrumento del pensamiento ocupa un lugar central en la construcción y significación del pasado, y la proyección del futuro:

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventarnos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos los mundos posibles de la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser. La mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de modo fiel el pasado. (Bruner, 2003, p.130)

En efecto, las narrativas son los recursos mediacionales privilegiados para construir representaciones sobre el pasado cuya característica central es la construcción

de un conjunto integrado e interrelacionado de elementos: de personas, acciones y eventos (Wertsch, 1997). Tanto en las obras históricas (White, 1982) como en el conocimiento histórico de los estudiantes (Barton, 2010) la representación del pasado se realiza mediante narrativas estructuradas y coherentes, y no a través de enunciados o piezas aisladas y diferenciadas.

## **1.2 El Texto Histórico como Artefacto Literario**

Los debates en la filosofía de la historia a partir de la década del 70 dieron un giro hacia la comprensión de las formas que construye la historiografía para elaborar diferentes interpretaciones acerca del pasado, y acentuó la indagación de los mecanismos que determinan la producción de relatos históricos. Las contribuciones más relevantes y controversiales fueron las postuladas por White (1973/1992, 1975, 1982, 2003) acerca de la relación entre discurso y acontecimiento histórico. Su enfoque formalista de la obra histórica como artefacto verbal, propone que el trabajo del historiador consiste en proporcionar una imagen verbal de la realidad pasada apoyada en una forma discursiva particular: la narrativa o el relato. White (1973/1992) postula que la narrativa histórica organiza los acontecimientos y los constituye en una totalidad con principio, medio y fin, y le atribuye valores y jerarquías a los elementos, por lo que tiene un carácter no neutral en tanto no implica meramente presentar eventos reales en un orden cronológico, lo que sería una simple crónica. En este sentido el tipo de configuración narrativa, que otorga un sentido y una coherencia al evento fáctico que representa, produce significados que son en sí mismos portadores de una orientación moral. Ningún relato histórico es valorativamente neutro porque significar el pasado implica otorgarle una orientación específica a cada interpretación (White, 2003). Más aún, la producción de significado muchas veces es disimulada u oculta cuando se intenta ver en la obra histórica un modo

neutral de hablar acerca de lo real (Barthes, 1987). En este sentido, la narrativa histórica es una forma impuesta al pasado, no porque no hayan existido los acontecimientos que interpreta sino porque no puede atribuirse a los sucesos pasados el haber ocurrido en la forma en que los historiadores dicen que ocurrieron (White, 2003).

Todorov (2002) lo plantea de este modo:

Cuando un individuo emprende por su propia cuenta un trabajo de recuperación del pasado se agrega un segundo proceso de selección, consciente y voluntario: de todos los rastros dejados por el pasado, escogeremos retener y consignar sólo unos determinados por juzgarlos por alguna razón, dignos de ser perpetuados. A este trabajo de selección necesariamente le sigue otro, de disposición y por lo tanto de jerarquización de los hechos: algunos serán puestos en relieve, otros, expulsados a la periferia (...) ese trabajo de selección y de combinación está necesariamente orientado por la búsqueda, no sólo de la verdad, sino también del bien. (p 3)

En otras palabras, la narración histórica no es un modelo verbal de un conjunto de hechos externos a la mente del historiador, sino que está atravesada por las valoraciones que realizan quienes construyen la obra histórica (White, 1975). Las valoraciones son mecanismos primarios que nacen de los lazos emotivos por medio de los cuales los seres humanos se vinculan con el pasado y están presentes en las formas que adquieren los discursos de los historiadores y de lo que intentan transmitir a través de ellos. Más aún, aunque se pretenda adoptar un discurso ligado a las evidencias, siempre será la conformidad o no con los intereses y deseos los que generan la adhesión a uno u otro relato (White, 1973/1992). En este sentido, en el trabajo de los historiadores existe una correlación entre el compromiso teórico epistemológico y las técnicas narrativas que utilizan, correlación que responde a la existencia de un nivel implícito, preconceptual que

es determinante del nivel conceptual explícito. Al nivel preconceptual o precrítico el autor lo llamó acto poético primario y prefigurativo, y le otorgó un rol central en la definición de las interpretaciones sobre el pasado porque es a través de este primer acto -vinculado con sus valoraciones- por medio del cual el historiador realiza el registro histórico, aplica su concepción ideológica y sus creencias epistemológicas (White, 1973/1992). Estas configuraciones del discurso culturalmente universales se aplican a un material fáctico y operan sobre él, distorsionándolo (White, 1982).

El acto prefigurativo da cuenta también del rol que tiene la audiencia que recibe el relato histórico, en tanto el trabajo del historiador contiene sus preocupaciones (Ricoeur, 2004) y le ofrece un conocimiento del pasado a través de la información y a través del modo en que él la presenta, mostrando un desarrollo de los acontecimientos que las personas invocan para darle sentido a sus propias historias (White, 2003).

En cuanto al relativismo histórico que podría atribuirse a los postulados de White (1982), el autor sostiene que existe el progreso en la obra histórica en tanto:

Cada nueva representación del pasado representa una posterior puesta a prueba y un refinamiento de nuestras capacidades para figurar el mundo en el lenguaje, de modo que cada generación es heredera, no sólo de más información acerca del pasado, sino también de un conocimiento más adecuado de nuestras capacidades para comprenderlo (p 117).

En conclusión, la narrativa es también una distorsión del registro fáctico al cual el discurso pretende representar en tanto el historiador excluye hechos que son incluidos por otras versiones, construye un orden cronológico propio, y los dota de funciones particulares en el marco de la significación (White, 1975), es decir, la obra histórica incluye dimensiones subjetivas de quienes las crean (Jelin, 2002).

### **1.3 Historia, Memoria, e Identidad**

Tanto la historia como la geografía fueron disciplinas sociales que nacieron junto a la formación de los Estados-nación en el siglo XIX, y desde entonces se han constituido como asignaturas al servicio de la construcción de la nación como identidad común a todos los ciudadanos del Estado (Pérez Garzón, 2008). En este sentido, los sentimientos de identidad de cada individuo, y de cada grupo, se edifican desde las relaciones y condiciones sociales existentes en cada época y lo hacen utilizando el conocimiento histórico en base a las distinciones que la identidad exige, es decir, la marcación de una diferenciación del propio grupo frente a otros (Ricoeur, 2004).

Las ciencias sociales han ido construyendo herramientas para pensar las condiciones sociales de producción de las experiencias transmitidas en la configuración de la identidad de grupo, los usos sociales de la historia y la producción del recuerdo y del olvido (Ricoeur, 2004; Lavabre, 1998; Flier y Lvovich 2014). En este contexto, la obra sociológica pionera de Maurice Halbwachs sobre la génesis social de los recuerdos publicada en la década del 50 ha sido de gran interés. Ante todo, los grupos sociales conmemoran su pasado y celebran su identidad a través de aquellos elementos del pasado que cumplen una función social de integración de los individuos al grupo en el presente. A este trabajo de reconstrucción del pasado determinada por imperativos del presente del grupo Halbwachs lo llamó memoria colectiva o marcos sociales de la memoria (Halbwachs, 1950/1992).

Halbwachs define la memoria colectiva como el conjunto de recuerdos, imágenes y representaciones compartidas por los miembros de un grupo social. Los recuerdos individuales tienen una génesis social en tanto el pensamiento individual es capaz de recordar siempre y cuando participa de los marcos de la memoria del grupo. Estos son los portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. De

este modo “sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva” (Halbwachs, 1992, p 172).

Por otro lado, Ricoeur (1999) sostiene que la memoria consiste en un “conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado el curso de la historia de los grupos” (p 19), huellas que son puestas en la escena social a través de celebraciones públicas. Ricoeur (2004) argumenta que las instituciones y los gobiernos hacen uso de una manipulación de la memoria cuando “el centro del problema es la movilización de la memoria al servicio de la búsqueda, del requerimiento, de la reivindicación de la identidad” (p.110).

El grupo de pertenencia del individuo (el individuo aislado es una ficción) le entrega los instrumentos para reconstruir su pasado y le proporciona los calendarios y las palabras que expresan el recuerdo, así como las convenciones, los espacios y las duraciones que dan su significación al pasado. En el fondo, la selectividad de la memoria no es otra cosa que la capacidad de ordenar el sentido del pasado en función de las representaciones, visiones del mundo, símbolos o “naciones” que permiten a los grupos sociales pensar el presente. (Lavabre, 1998, p 9)

De este modo, el concepto de memoria colectiva da cuenta de que el pasado no se conserva, sino que se reconstruye a partir del presente, al tiempo que, al otorgarle una función social de integración, el pasado se mitifica y es convocado a justificar las representaciones sociales actuales (Halbwachs, 1950/1992). La memoria colectiva se sirve de las modalidades del lenguaje común y de símbolos que materializan la unidad del grupo, y es transmitida de generación en generación a través de las prácticas de socialización enmarcadas en las instituciones sociales, que organizan la memoria del grupo a través de monumentos y conmemoraciones de culto (Ricoeur, 1999). En este

sentido, Sábato (2000) sostiene que “el pasado se convierte en cantera para la recuperación de materiales y experiencias ordenados como relato que encarnan a la vez que buscan instituir un recuerdo ejemplar para un grupo humano” (p.13).

En lo que refiere a la construcción de la memoria de los Estados- nación, para constituirse como principio de cohesión de los ciudadanos, la memoria colectiva sobre el pasado es necesariamente selectiva en tanto debe realizar un trabajo de oclusión de los elementos disruptivos (Flier y Lvovich 2014; Ricoeur, 2004) y seleccionar aquellos hechos que se consideran relevantes para dar sentido a la identidad y al destino del grupo (Yerushalmi, 1989/1998). En este sentido “la memoria se vincula explícitamente con la construcción de identidad, o mejor, de formas identitarias que, aunque cambiantes y heterogéneas, dan cohesión a grupos humanos, a comunidades culturales, e incluso a las naciones” (Sabato, 2000, p 14).

Durante los dos últimos siglos los Estados-nación han ido construyendo soportes culturales involucrados en la producción y reproducción de la identidad nacional, a fin de sostener un terreno común de intercambio y comunicación, y generar un sentimiento de pertenencia de los ciudadanos (Anderson, 1993). En tanto el conocimiento histórico es inaccesible a la experiencia directa, los instrumentos culturales que lo transmiten no solo son las obras históricas de los expertos, sino que es accesible a través de los diseños curriculares, los manuales escolares, las películas, las canciones, los rituales, las celebraciones, los monumentos históricos (Carretero, 2007).

Por ejemplo, el análisis de manuales escolares permite distinguir funciones relacionadas con la producción y mantenimiento de la identidad nacional (Wertsch, 1997). En primer lugar, cumplen una función cognitiva porque proveen conceptos y modelos acerca de lo que es una nación, mediante los cuales las personas se perciben a sí mismas como parte de ese grupo. Esta función de los manuales escolares consiste en lo

que Anderson (1993), en su análisis de las raíces culturales del nacionalismo llamó comunidades imaginadas. Anderson definió a la nación como una comunidad política imaginada refiriéndose con este término a la imagen que construyen los nacionales de pertenecer a una misma comunidad que los une en la fraternidad, en el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo nacional que se admira y honra, por estar enlazados en una historia y una visión de destino común, es decir, por compartir los mismos conceptos y modelos acerca del mundo. En segundo lugar, los manuales escolares cumplen la función de generar en los ciudadanos un sentimiento de lealtad hacia la nación y lo hacen a través de la construcción de relatos atractivos del pasado que fortalecen la importancia de las causas justas de su Estado y consecuentemente permite que los ciudadanos se movilicen hacia acciones políticas precisas, es decir, comportan los patrones de conducta deseada y predecibles (Wertsch, 1997).

En los apartados anteriores se ha desarrollado, desde distintas perspectivas, la relación entre la obra histórica como artefacto cultural, la construcción de las memorias individuales en los marcos sociales de la memoria colectiva y el vínculo entre el conocimiento histórico y la construcción de las identidades de un grupo. En lo que sigue, se desarrollará la particularidad de la enseñanza de la historia escolar y su vínculo con la construcción de las identidades nacionales.

#### **1.4 La Enseñanza Escolar del Conocimiento Histórico**

El conocimiento del pasado de la nación está disponible para los ciudadanos a través de diferentes recursos simbólicos presentes en los contextos cotidianos: películas, series televisivas, canciones, museos, entre otros. Estas herramientas simbólicas conforman el registro de la historia cotidiana o de sentido común (Carretero, 2007). Por su parte, la historia que se enseña en la escuela conforma un registro distinto pero

relacionado con la historia cotidiana siendo que, en ambos, el formato narrativo ha sido considerado la herramienta privilegiada de transmisión del conocimiento sobre el pasado. Si bien los programas escolares desarrollan una multiplicidad de narrativas históricas, las narrativas nacionales son las que tienen mayor presencia y ocupan una gran parte de las prácticas escolares (Barton y Levstik, 2004).

En esta línea, la enseñanza del pasado nacional en la escuela presenta, a lo largo de la historia, particularidades que son relevantes a los fines del Trabajo de Tesis en tanto se constituyen como los contextos en los cuales los estudiantes han interactuado con narrativas nacionales estructuradas con ciertas particularidades, y en consecuencia, los procesos de apropiación que realizan deben estudiarse como producto de la interacción con estas formas particulares de presentar el pasado de la nación (Wertsch, 1997).

La función de la enseñanza de la historia en los sistemas educativos ha llevado a controversias tanto en el campo de la investigación académica, como en los debates sobre política educativa, entre dos perspectivas teóricas que han influido en la organización de los sistemas educativos de los estados liberales desde el siglo XIX (Carretero, et al, 2012; Barton y Levstik, 2004; Vansledright y Limón, 2006). Por un lado, la centralidad en los aspectos identitarios y emocionales del Romanticismo y, por otro lado, la racionalidad crítica de la Ilustración (Carretero, 2011; Carretero y Bermúdez, 2012). Estas perspectivas teóricas enmarcadas en las prácticas escolares fueron indagadas en diferentes investigaciones que han considerado la existencia de objetivos contrapuestos en la enseñanza escolar de historia (Barton y Levstik 2004; Wineburg, 2001; Levstik y Barton, 2008). Por un lado, como dispositivo cultural (Anderson, 1993) al servicio de la construcción de las ciudadanía nacionales (Hobsbawm, 1990) dirigidos a hacer que los estudiantes tengan un sentimiento de amor hacia su país (Barton y Levstik, 2008) y, por otro lado, que comprendan el pasado de modo complejo y crítico (Seixas, 2004). Es decir,

en la enseñanza escolar de historia subyace la tensión entre la racionalidad crítica y la emotividad identitaria (Carretero, 2007; Carretero, et al, 2006). Estos objetivos han sido definidos como objetivos románticos y objetivos disciplinares o ilustrados (Carretero, 2011). Los primeros, son objetivos presentes en la enseñanza de historia escolar desde el siglo XIX. Los mismos apuntaron a desarrollar un sentido de pertenencia a una comunidad para construir la unidad nacional y legitimar el sistema político a través de la evaluación positiva del pasado, presente y futuro del grupo nacional (López, et al, 2013). Incluso, guiados por estos objetivos identitarios, tanto los contenidos históricos como las prácticas escolares, han portado y continúan sosteniendo cierta evaluación positiva de la historia política del país que permite una identificación con los eventos del pasado nacional y con sus héroes (Alridge, 2006; Barton y Levstik, 2004; Barton y McCully, 2010). En cambio, los objetivos disciplinares de la enseñanza escolar de historia tienden a fomentar la construcción de posicionamientos críticos a través de la comprensión de diferentes periodos históricos -que permite la comprensión del tiempo histórico-, la comprensión de las complejas variables multicausales de los procesos históricos, y el abordaje de las formas propias de construcción del conocimiento de la historiografía (Carretero, et al, 1989).

En efecto, existen múltiples prácticas discursivas que muchas veces son contradictorias entre sí, produciendo una tensión en la mente de los estudiantes entre la función de la formación de la identidad y la función crítica disciplinar, en una realidad social global a la vez que local (Carretero, et al, 2012; Hammack, 2011).

Con respecto a la enseñanza de la historia en la Argentina, transcurrido algún tiempo del proceso de Independencia nacional, las preguntas en torno a qué era la nacionalidad argentina se materializaron en un programa que apeló al discurso histórico y el recurso al pasado (Quatriocchi-Woisson, 1998), instrumentalizados en la enseñanza

escolar de la historia nacional y la repetición de rituales patrióticos (Carretero, 2007; Carretero y Bermúdez, 2012). En palabras de Carretero:

Las versiones escolares parecen articular, por un lado, una construcción de narraciones sobre la base de un relato único, que funciona como un implante de recuerdos más que como una memoria; ese conjunto de recuerdo, ornamentado al modo de una bella estampa, pide dosis intermitentes de vivencia y de olvido, lo que en términos orwelianos se vincularía expresamente con la cuestión del poder”. (Carretero, 2007, p. 24)

La educación histórica al servicio de la construcción de una identidad nacional no está apoyada sólo por los aspectos cognitivos propios del contenido histórico, sino que se basa fundamentalmente en la dimensión afectiva y emocional (Carretero, 2011; Levstik y Barton, 2008). De este modo, la comprensión emocional de la historia nacional cumple un rol estructurante de la comprensión cognitiva del conocimiento histórico.

Así, en el ámbito de la enseñanza formal, los programas escolares producen una selección del conocimiento historiográfico según aquello que responde mejor a sus objetivos. Muchas veces, la selección deviene en la desaparición del contenido narrativo que presenta los errores del pasado nacional, dejando lugar solo a una perspectiva triunfal de su progreso (Barton y Levstik, 2004). En este sentido, el contenido histórico vinculado con la construcción del orgullo por la identidad nacional tiende a valorar positivamente a ciertos grupos del pasado que son presentados en continuidad con grupos del presente, a explicar las características de lo nacional en términos esencialistas más que históricos, a ocultar fuentes que entran en conflicto con la mirada gloriosa de ciertos acontecimientos y a utilizar de modo acrítico las figuras de los héroes en continuidad con objetivos del presente nacional (Carretero, 2007). Asimismo, la caracterización de lo nacional que predomina en los discursos educativos se corresponde con la negación de lo diverso como

componente del propio grupo, y si en el exogrupo no puede ser negado, se lo valora por contraposición a lo propio (Novaro, 2003).

Las versiones escolares de la historia nacional “unen historias con diferentes grados de importancia y jerarquía en una larga cadena narrativa, unidas así en virtud del papel que desempeñan en la construcción de lo que podríamos llamar la “saga” de la nación” (Carretero y Kriger, 2011, p. 179). En este registro escolar, las narrativas que contienen los manuales escolares suelen ser presentadas a través de un patrón narrativo de carácter autocelebratorio, acrítico, unidimensional y heroico, llamadas narrativas maestras (Aldridge, 2006). Como estructuras de elementos discretos, marcos generales, utilizados para darle forma a la representación de los procesos históricos, suelen generar plantillas narrativas esquemáticas en las representaciones de los estudiantes que se sostienen a lo largo del tiempo y son el trasfondo por medio del cual los estudiantes interpretan los procesos históricos específicos, sobre todo los nacionales, generando una comprensión de acuerdo al esquema narrativo de base (Wertsch y Rozin, 1998) en lugar de utilizar marcos interpretativos específicos de acuerdo a los procesos a los que refieren (Carretero y González, 2008).

Por su parte, las prácticas de celebración de las efemérides escolares también se constituyen como dispositivos identitarios nacidos de políticas estatales marcadas por los idearios de educación patriótica del siglo XIX que ubicaron a la escuela como un “importante agente de cohesión de poblaciones étnicas y culturalmente heterogéneas, en el interior de proyectos educativos nacionalizantes que concedieron una gran importancia a la formación del sentimiento patriótico” (Carretero y Kriger, 2010, p 63). Con una amplia vigencia en Latinoamérica<sup>1</sup>, la celebración de las efemérides es una práctica

---

<sup>1</sup> En Argentina, la celebración de las efemérides son prácticas obligatorias incorporadas al sistema educativo. En la actualidad, especialmente el nivel de educación primario, otorga gran

colectiva, un acto simbólico de transmisión intergeneracional del repertorio de imágenes y valores de la historia oficial que, por su estructura, no solo genera adhesión emocional a los significados presentados por ellas, sino que también interviene en la comprensión histórica de los estudiantes, desde edades muy tempranas (Carretero, 2007; Carretero y Kriger, 2004, 2008). En palabras de Todorov (2000):

La conmemoración ritual no es simplemente de endeble utilidad para educar a la población cuando uno se limita a confirmar en el pasado la imagen negativa de los otros o su propia imagen positiva; contribuye también a desviar nuestra atención de las urgencias presentes, preocupándonos una buena conciencia barata. (p.12)

Si bien la historia, en la academia y en la escuela, ha servido en gran medida como fuente de legitimación del poder, también se consolidó como fundamento de las críticas a las historias oficiales y de basamento de las posiciones de contrapoder (Pérez Garzón, 2008). La construcción del conocimiento histórico con respecto a los mitos nacionales ha abierto un lugar de disputa de símbolos y acontecimientos del pasado a incorporar en los procesos de formación de las identidades y en la memoria colectiva, “han sido historiadores revisionistas de distinto cuño quienes, en varios países, han contribuido recientemente de manera decisiva al cuestionamiento de las identidades heredadas, de los motivos fundantes de las memorias nacionales” (Sábato, 2000, p.15).

Los profundos procesos de transformación planteados por la globalización creciente han marcado la necesidad de constantes conexiones sociales, políticas y culturales entre distintas naciones, y entre distintas áreas geográficas. En este contexto, la función de la enseñanza de la historia escolar, nacida de la necesidad de consolidación de

---

importancia a la preparación de estas fechas, asignando tiempos y espacios específicos, y vertebrando el calendario escolar (Carretero y Kriger, 2010)

las naciones, presenta tensiones por los retos que la globalización impone en el siglo XXI: “las oleadas migratorias, organizaciones supranacionales que trastocan las identidades, los espacios, las fronteras” (Pérez Garzón, 2008, p. 40). Estos cambios estructurales generan profundas transformaciones en las identidades nacionales en tanto los grandes relatos de los hitos patrióticos han sido cuestionados bajo la descomposición de certezas que antaño eran indiscutibles, y se ha producido la visibilización de las identidades históricas particulares y de las historias opuestas a los relatos oficiales (Carretero y Montero, 2008).

En las últimas décadas la enseñanza de la historia escolar ha producido un giro poniendo un mayor énfasis en la construcción de representaciones mentales en los estudiantes que le permitan comprender el presente a través de una interpretación compleja, es decir, hacia la formación de ciudadanos críticos y autónomos en detrimento de los aspectos moralizantes y aleccionadores de la enseñanza al servicio de los Estados nacionales (Carretero y Voss, 2004). De este modo, los planes de estudio han ido abandonando los relatos de grandes personajes o acontecimientos para dar lugar a prácticas escolares que enfatizan los aspectos cognitivos y disciplinares del pensamiento histórico -habilidades propias de la historiografía- a través de intervenciones que permiten comprender los procesos de cambio en el tiempo histórico, la evaluación de evidencias e interpretaciones, la comprensión de las relaciones causales, y la empatía (Seixas, 2004; Wineburg, 2001). De todos modos, a pesar de las transformaciones en los programas escolares oficiales, que ya no presentan los contenidos históricos dirigidos explícitamente a crear una identidad nacional o cultural específica, la enseñanza de la historia todavía está íntimamente relacionada de manera implícita con la comprensión nacionalista del pasado (Carretero, et al, 2012; Carretero y Kriger, 2011, 2008, 2004). En este sentido, la

apropiación del conocimiento sobre el pasado nacional no se produce sin tensiones y sin conflictos (Carretero, 2011).

#### **1.4.1 Investigaciones sobre la Apropiación de Narrativas Nacionales**

En los últimos años se han desarrollado una serie de estudios que abordaron los procesos de apropiación de narrativas históricas originarias y fundacionales de la nación de jóvenes de distintos países (Carretero y Kriger, 2008, 2011; Carretero y van Alphen, 2014, Carretero y González, 2006).

El estudio de Carretero y Kriger (2008) sobre las representaciones de niños y adolescentes argentinos del ‘Descubrimiento de América’ da cuenta de que este proceso histórico se configura como un hito fundacional de la identidad argentina, que sitúa como primer referente identitario a los indígenas en tanto la nación se concibe como categoría teológica, ahistórica y fuertemente anclada en la dimensión territorial de la argentinidad. Aunque el relato tradicional del ‘Descubrimiento’ resulta intolerable en la actualidad, los estudiantes implementan estrategias de conciliación del conflicto que les permite conservar el valor positivo de la gesta fundacional a través del desdoblamiento del relato en dos partes autónomas: la representación del descubrimiento, por un lado, y la conquista, por el otro. Incluso los resultados de este estudio dieron cuenta que los adolescentes construyen un esquema explicativo basado en el evolucionismo social por medio del cual justifican la violencia histórica de la conquista en nombre de la civilización. En este sentido, el exterminio originario es interpretado en clave del sacrificio pagado por el progreso histórico. Por lo tanto, los indígenas son concebidos como los referentes de la identidad argentina y su transformación de la barbarie a la civilización es ubicada como la condición necesaria y moralmente positiva del progreso cultural y económico argentino.

Por otro lado, en una muestra de jóvenes universitarios, Carretero y Kriger (2011) estudiaron las representaciones históricas sobre el origen de la nación. Del análisis de las narrativas se desprende un conflicto en la forma en que los estudiantes presentan la narrativa oficial. El conflicto se produce porque, por un lado, sostienen que los indígenas fueron los primeros habitantes argentinos, y por otro lado plantean que la nación se creó en el siglo XIX. Estos resultados dan cuenta de que los entrevistados consideran que el origen de los argentinos precede a la creación misma de la Argentina, que la identidad nacional es anterior a la creación del Estado nación. Los autores desarrollan la existencia de una ambivalencia constitutiva (Carretero, 2011) entre conceptos conceptualmente contradictorios que los estudiantes tienden a conciliar o neutralizar más que a resolver, lo que implicaría romper la idea del destino como creencia para entrar en el dominio del conocimiento historiográfico que no contempla una única historia.

El estudio de Carretero y van Alphen (2014) indagó la apropiación de la narrativa del '25 de mayo de 1810' en estudiantes de secundaria argentinos a través del análisis del sujeto histórico, la identificación, los acontecimientos históricos y la conceptualización de la nación. Los resultados del análisis comparativo de estudiantes de distintos cursos dieron cuenta de un avance progresivo del concepto de nación hacia una comprensión histórica disciplinar. Asimismo, la trama narrativa aparece simplificada y se centraliza en la búsqueda de libertad desapareciendo otros elementos que darían complejidad a la comprensión histórica. Por otro lado, el estudio dio cuenta que, en la dimensión de identificación, la utilización del "nosotros" para referirse al grupo del pasado no desaparece con el avance en los años de estudio, sino que se mantiene como una voz colectiva omnipresente.

En esta línea, en su estudio acerca de la construcción del conocimiento escolar de historia y los procesos de identificación con la propia nación, Ruiz Silva (2011) abordó

los elementos representacionales y morales que modulan la apropiación de las narrativas nacionales sobre la ‘Conquista del Desierto’ en estudiantes del nivel secundario, pertenecientes a un contexto socioeconómico marginal de Argentina. La nación se concibe, en esta muestra, desde narrativas ontologizantes y esencialistas que funciona como principio ordenador, destino común y fundamento moral de la sociedad nacional. A su vez, las dimensiones morales e ideológicas presentes en las narrativas nacionales de los participantes contienen elementos de carácter identificadorio y combinan sentimientos y juicios morales que orientan las acciones, decisiones, intenciones e intereses de las personas sobre cómo vivir en sociedad. En este sentido, la orientación moral en el aprendizaje de la historia de la nación contribuye a la adquisición y construcción de los imaginarios sociales que funcionan como modos para comprender el funcionamiento de la sociedad (Ruiz Silva, 2011).

Otros estudios en distintos países son relevantes para comprender la forma en que los estudiantes se apropian del conocimiento histórico presentado en la enseñanza escolar. Por ejemplo, el estudio sobre la apropiación que realizan los jóvenes de Argentina, Chile y España de las narrativas escolares sobre el ‘Descubrimiento de América’ de Carretero y González (2006) ha mostrado que no se hallaron diferencias significativas en las narrativas de los tres grupos, dando cuenta de que, las representaciones encontradas, tienen cierta generalidad y no son específicas de un país determinado. Las cuatro categorías de respuesta que identificaron sobre el encuentro entre indígenas y colonizadores fueron: el 49, 58% de los sujetos desarrollan una narrativa centralizada en los regalos u ofrendas que los indígenas entregaban a los colonizadores; el 16% menciona la apropiación o robo por parte de los españoles; el 11.5% refiere una situación de conquista; mientras que el 10% lo hace utilizando la categoría de intercambio o trueque. De este modo, la agrupación de las categorías por la valoración que sostienen da por

resultado que la mayor cantidad de respuestas porta una valoración pacífica en tanto lo entienden como un intercambio entre dos grupos. Además, analizaron el tipo de valoración que realizan del proceso y hallaron que el 64% de los participantes valoran positivamente el ‘Descubrimiento’ y la posterior colonización de América sostenida en argumentos ligados al mejoramiento de la calidad de vida por la civilización, la tecnología y la cultura. Finalmente, el 87% de los entrevistados sostiene que los colonizadores se apropiaron de las tierras indígenas sin derecho, al tiempo que el 64% valora el proceso histórico de forma positiva. Este carácter conflictivo de las representaciones y valoraciones se refleja en que los entrevistados pueden apoyar a los indígenas y reconocer el daño que les produjo la colonización americana y, aun así, identificarse mayoritariamente con la cosmovisión europea. En este sentido, el carácter conflictivo se debe a que los entrevistados, aunque juzgan condenable la apropiación sin derecho, no pueden sustraerse a la valoración positiva porque representa algo del propio origen del grupo nacional, considerándolo un proceso que, aunque condenable, les permitió existir (Carretero y González, 2006).

También en España, López, Carretero y Rodríguez Moneo (2014) estudiaron la comprensión de estudiantes universitarios españoles del concepto de nación a través de cinco dimensiones interrelacionadas del concepto: sujeto histórico, identificación, territorio, reclamo legítimo y esquema conceptual general. El análisis de las 31 entrevistas realizadas sobre la narrativa histórica fundacional llamada ‘Reconquista’ da cuenta de que la mayoría de los participantes han presentado una concepción romántica del proceso que lo ubica como un proceso de pérdida y recuperación de un territorio nacional preexistente a la nación, lo que refleja una visión teleológica y atemporal del concepto de nación. Incluso, en la evaluación moral que realizan, los resultados dan cuenta de que existe un sesgo positivo hacia las acciones realizadas por el propio grupo nacional

producto de la conexión que establecen entre el territorio nacional actual y sus habitantes. Producto de este razonamiento, se legitimarían las acciones de conquista a través de una representación naturalizada e inmutable de la frontera nacional. Incluso, la mayoría de los entrevistados utilizaron pronombres de la primera persona del plural para referirse a los protagonistas de la ‘Reconquista’, lo que demuestra una identificación explícita con una identidad nacional presupuesta y atemporal. En cambio, cuando se trata del conocimiento sobre el pasado de naciones ajenas, es decir, cuando hay un distanciamiento identitario, los estudiantes suelen tener menos sesgos en la comprensión de estos acontecimientos, por ejemplo, tienen una concepción del territorio menos esencialistas y juicios morales menos sesgados (López, et al, 2014).

#### **1.4.2 Dimensiones de las Narrativas Históricas Nacionales**

Tal como se ha mencionado, los principales aportes que han realizado distintas investigaciones en las últimas décadas acerca del modo en que los estudiantes comprenden el pasado de su nación se han dirigido a indagar los procesos de producción-apropiación de narrativas históricas nacionales y se han ocupado del análisis de los modos de elaboración del conocimiento y los elementos claves presentes en esa construcción (López, 2021; Wertsch, 1997). Distintos estudios han identificado dimensiones comunes a las narrativas maestras de jóvenes de distintos países (Carretero y Bermúdez, 2012; Carretero, et al, 2013).

La primera dimensión es el establecimiento de los sujetos históricos a través de la conformación de dos grupos opuestos y homogéneos. La idea de nación porta en sí misma la significación de una comunidad cerrada que deviene en una construcción simbólica acerca de la relación entre las personas que son parte y los que no, es decir, entre un “nosotros” y un “ellos” basado en un mecanismo de exclusión -inclusión. La distinción,

que implica un “nosotros” nacional versus un “ellos”, está sostenida en rasgos emotivos y afectivos que facilitan un proceso de fuerte identificación entre el grupo del pasado y del presente, siendo ésta la segunda dimensión identificada en los estudios. El proceso de identificación con agentes y eventos del pasado nacional se caracteriza por la presencia de valores y sentimientos que motorizan el vínculo simbólico de los ciudadanos con su nación a través de sentimientos de pertenencia y de filiación (Barton y Levski, 2004; Carretero, 2007).

La tercera dimensión de las narrativas maestras refiere al aspecto moral; los procesos históricos son comprendidos en términos de personas y decisiones buenas o malas, en lugar de ser comprendidos en términos de procesos sociales y políticos más abstractos. Las personas buenas y los eventos positivos tienden a ser atribuidos al endogrupo y las acciones, decisiones o procesos moralmente cuestionables son atribuidos al grupo en oposición. En este sentido los procesos de identificación producen los fenómenos de lealtad hacia el grupo nacional, la valoración favorable de las creencias colectivas y los sentimientos de orgullo, admiración y gratitud por los logros nacionales (Ruiz Silva y Carretero, 2010).

La cuarta dimensión de las narrativas de los estudiantes es la presencia de elementos que dan cuenta de una visión teleológica de los acontecimientos históricos dirigidos a causas como la búsqueda de la libertad o de justicia que tiende a favorecer los intereses nacionales del pasado y del presente. La quinta dimensión es la presencia de héroes nacionales con características míticas que representan los valores del grupo nacional. Y por último, se refiere a una dimensión que da cuenta de una concepción esencialista de la nación y de los nacionales en el sentido de que son representadas como entidades naturales, atemporales y permanentes en vez de ubicarlas como producto de transformaciones a lo largo del tiempo atravesadas por múltiples variables complejas.

Asimismo, la nación y el territorio son comprendidos como algo fijo y permanente que ha pertenecido desde siempre al grupo nacional.

Como se ha mencionado en la introducción, este trabajo se centró en el análisis de las dimensiones sobre el sujeto histórico, el proceso de identificación y la elaboración de juicios morales. El apartado que sigue presenta las investigaciones y desarrollos teóricos de la psicología del desarrollo constructivista sobre la construcción del razonamiento social en los dominios convencionales y morales.

## CAPITULO II

### El Desarrollo del Juicio Moral

En el campo de la psicología, extensos desarrollos teóricos e investigaciones dieron respuesta a la preocupación acerca de la manera en que las personas, a lo largo del desarrollo, razonan sobre problemas morales. La indagación acerca de la construcción de la moralidad ha sido un tema de gran interés en el campo de las psicologías estructuralistas (Piaget, 1932/1984; Kohlberg, 1969/1992; Turiel, 1984).

En la década del 30, Jean Piaget presentó su trabajo pionero acerca de las transformaciones progresivas en la organización del pensamiento moral a través de un análisis extenso sobre los juicios morales infantiles. El desarrollo moral para este autor consiste en un proceso progresivo de descentramiento cognitivo que posibilita el ejercicio de una conciencia moral autónoma. Recién a finales de la década del 50 las indagaciones acerca de los juicios morales desde una perspectiva constructivista se retomaron de la mano de Kohlberg (1958,1969/1992) quien, al igual que Piaget, consideró el desarrollo moral como un proceso secuencial que se despliega en etapas sucesivas. Asimismo, con una orientación interaccionista, Turiel (1984) ha propuesto un modelo del desarrollo moral diferente a las propuestas anteriores. Principalmente será crítico de la concepción del desarrollo por etapas sucesivas y propondrá, junto a otros autores, la teoría de los dominios de conocimiento social. Los tres dominios que postula el autor, convencional, moral y psicológico, se desarrollan en paralelo desde los primeros años de vida y se aplican a acontecimientos particulares de cada dominio.

#### 2.1 La Teoría de Piaget

En 1932, Piaget publicó el primer análisis exhaustivo de la ontogénesis del desarrollo de los juicios morales. En su investigación sobre el desarrollo moral, consideró las reglas del juego como un prototipo de las reglas sociales y planteó una analogía con las reglas morales presentes en contextos no lúdicos. En este trabajo, la moralidad fue estudiada en términos del respeto del individuo hacia los sistemas de reglas previamente elaboradas por la sociedad. En este sentido, a través del análisis de lo que los niños hacen con las reglas mientras juegan, y de las conceptualizaciones acerca de sus prácticas y de las reglas, va a definir que lo moral está relacionada al sentido del deber y obligación que el niño tiene hacia las reglas.

Mediante la observación de cómo los niños usaban las reglas en un juego reglado, el juego de las canicas, describió los momentos de la práctica de la regla, y a través de entrevistas clínicas utilizando situaciones del juego como disparadores, ha analizado las formas de conceptualizar las prácticas lúdicas, lo que llamó la conciencia de la regla.

Piaget (1932/1984) plantea la existencia de una progresión genética en la construcción del juicio moral que presenta distintos cortes descriptivos en los cuales existe un desfase entre la práctica de la regla y la conciencia, debido a que resultará necesario un intervalo entre las acciones sobre el mundo y la conceptualización de tales acciones. Es decir, que el pensamiento va atrasado respecto de la acción en tanto se requiere la toma de conciencia como mecanismo por medio del cual el niño va a conceptualizar sus prácticas.

La secuencia de desarrollo moral que plantea Piaget define que la coerción de la orientación heterónoma asociada a la convención y a la tradición precede a la cooperación de la moral autónoma, que la desplaza. El desarrollo entonces supone, para Piaget, la diferenciación progresiva entre moral y costumbre, y no un punto de partida. La moralidad de la coerción heterónoma se caracteriza por considerar a las reglas como exteriores al individuo, sagradas e intangibles, provenientes de una autoridad superior y,

en consecuencia, incuestionables. La intervención social se materializa en la presión progresiva del ambiente dirigida a moldear la conducta del niño con el objetivo de lograr conductas socialmente aceptables. Los grupos ofrecen formas socialmente aceptadas de ser y hacer que el niño toma como sagradas e inmutables, e imitará las reglas en función de acomodarse a los otros sociales, es decir, a las acciones válidas que realizan los mayores. La manera de formar un juicio en este momento, se basa en el respeto unilateral hacia los adultos entendidos como autoridad fija, fuente de las reglas y prohibiciones. Por lo tanto, los juicios morales serán formulados en base a la obediencia a reglas fijas determinadas externamente. Asimismo, responderán al realismo moral, por el cual, cualquier acto que obedezca a una regla será bueno mientras que cualquier acontecimiento que no lo haga será malo. En consonancia, la evaluación moral se hará en función del contenido de la regla más que de los motivos que la sostienen. De este punto se desprende también que lo que se considera bueno está determinado por la obediencia y en consecuencia, la evaluación del acto no va a considerar los motivos que lo originaron sino la conformidad con la regla externa. Finalmente, este tipo de juicio moral se basará en una concepción objetiva de la responsabilidad centrada en la evaluación de las consecuencias materiales, la cantidad de daño y el grado de desviación de la regla, en vez de considerar, por ejemplo, las intenciones y los motivos de los agentes. A este tipo de concepción de la justicia, Piaget la denomina justicia retributiva, referida a la relación directa entre el acto cometido y su castigo proporcional.

El desarrollo avanza hacia la orientación moral autónoma. La posibilidad del descentramiento cognitivo del desarrollo intelectual y el aumento de la importancia de las relaciones con pares en intercambios igualitarios, facilitan la conceptualización de la regla como el resultado de acuerdos que se logran por el consentimiento de todos los participantes, es decir, acuerdos producto de la cooperación. Debido a la sustitución

progresiva del predominio de las relaciones sociales unilaterales por relaciones de respeto mutuo, la moralidad comenzará a conceptualizarse como basada en la cooperación. De este modo, las normas comenzarán a entenderse desde la reciprocidad y la justicia. En este momento del desarrollo moral, el más avanzado, el modo de concebir la justicia se basa en la igualdad o desigualdad en la repartición de recursos. Los castigos por las transgresiones son entendidos como restitutivos y funcionales para transmitir información a quien transgredió sobre las consecuencias de sus actos, y además deben guardar relación proporcional con el acto cometido. El castigo permite, en este estadio, restaurar la situación al estado anterior de la transgresión.

## **2.2 La Teoría de Kohlberg**

Kohlberg (1958) retomó los aportes de Piaget sobre el desarrollo de la moral y la justicia, y amplió su teoría sobre el desarrollo de juicios relacionados con la defensa y el respeto a los derechos y la dignidad humana. La concepción de la moral que adopta Kohlberg está ligada a la justicia como imparcialidad, equidad y el reconocimiento del otro. La posición cognitivo-evolutiva que adoptó le permitió sostener que el desarrollo sigue una dirección en el que el campo moral se orientará a una capacidad progresiva de razonamiento en términos universales y según principios de justicia. El razonamiento en temas morales sufre transformaciones a lo largo del tiempo gracias a las relaciones entre conceptualización e interacciones sociales. El razonamiento más avanzado, en relación a la complejidad de elementos y articulaciones que incluye, es aquel que puede concebir los principios universales de respeto a los derechos de las personas. En la Declaración

Universal de los Derechos Humanos<sup>2</sup> se reconoce que son derechos resultantes de procesos históricos que tendieron a valorar a la persona como un fin en sí misma y no como medio para la consecución de otros fines. Las tres características elementales de ellos son a. que son iguales para todas las personas, sin distinción; b. que son inalienables, es decir, las personas no pueden ser privadas de ellos porque nadie puede dejar de ser humano; y c. que son universales porque corresponden a todas las personas en cualquier circunstancia.

Asimismo, el nivel de complejidad más avanzado del juicio moral prioriza los procesos de negociación según pautas de reciprocidad entre las personas, y los concibe como los procesos de mayor validez en la toma de decisiones. En su esquema de desarrollo, Kohlberg (1969/1992) adoptó los términos preconvencional, convencional y posconvencional, en los que agrupa una serie de respuestas comunes a los sujetos de acuerdo a su edad. Cada uno de estos niveles de estructura es una construcción jerárquica, cualitativamente única y que cursa una secuencia universal e invariable. En el nivel más avanzado de desarrollo moral, el posconvencional, el niño logra comprender las normas de la sociedad, no por razones impuestas por la mayoría, ni por preocupaciones referidas a la autoridad, sino por el cumplimiento de principios morales universales.

### **2.3 La Teoría de Turiel**

Turiel (1984, 1998) ha realizado contribuciones significativas acerca del modo en que se producen cambios cualitativos progresivos en la organización psicológica durante la construcción de los modos de razonamiento acerca de las categorías sociales a través

---

<sup>2</sup> La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento creado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 que desarrolla, en sus 30 artículos, los derechos humanos considerados básicos.

de las interacciones recíprocas entre sujeto y medio. El autor sostiene que el desarrollo del pensamiento social está constituido, por un lado, por la acción del sujeto como fuente de la construcción conceptual, y por otro lado, una vez que el sujeto ha formado un juicio social, éste se desencadenará en las situaciones en las que el sujeto actúa.

La propuesta de Turiel para el desarrollo social es crítica con los postulados conductistas y freudianos sobre los procesos que determinan la conducta dentro de los dominios sociales. Para el modelo conductista de la actividad humana, la moralidad es concebida como hábitos fijos y representaciones directas de valores y reglas, y el desarrollo de la moralidad se realizará mediante mecanismos psicológicos de condicionamiento y aprendizaje de reglas y valores. Por su parte, para el modelo freudiano el desarrollo moral está asociado a la formación de una conciencia moral como instancia psíquica encargada de transformar los impulsos más primitivos en formas sociales aceptadas. Ambos modelos postulan que, en su desarrollo, el niño incorporará información acerca de normas y prohibiciones externas a él, provenientes del grupo. De este modo, en ambos modelos el medio social es el encargado de controlar y regular la conducta del niño para volverla socialmente aceptable, postulado que implica ubicar al desarrollo moral como producto más de presiones externas que de una actividad racional del individuo.

A diferencia de estos modelos, el enfoque constructivista e interaccionista que orienta las investigaciones de Turiel sostiene que el desarrollo moral se produce a partir de la interacción entre un sujeto activo y su medio social. Va a coincidir con el postulado piagetiano de que la construcción del conocimiento se inicia con las acciones sensorio motrices e internalizadas del niño sobre objetos, acontecimientos y personas. De este modo, el conocimiento no es el despliegue de la estructura biológica del sujeto ni proviene solo del medio, sino que es el resultado de las múltiples acciones cognitivas que el sujeto

realiza con el objeto y a su vez de las características de los objetos que impondrán sus posibilidades de construcción, es decir, de la interacción recíproca entre ellos (Piaget, 1975).

Sin embargo, los desarrollos de Turiel plantean diferencias con la propuesta piagetiana acerca del desarrollo de la moralidad, en tanto Piaget, al extender al campo de las reglas morales las reglas del juego, supuso que el sujeto tiene un pensamiento unitario sobre ellas. Los postulados piagetianos acerca de que los niños pequeños no logran distinguir los acontecimientos ligados a la reciprocidad y a la justicia, de aquellos vinculados a las tradiciones y a las costumbres, no es concordante con los resultados que presenta Turiel (1998).

Turiel construyó una teoría acerca de los juicios sociales y las transformaciones a lo largo del desarrollo en niños y adolescentes utilizando en sus indagaciones el método clínico crítico piagetiano con el propósito de acceder a información acerca de la organización del pensamiento y sus transformaciones secuenciales. En sus investigaciones da cuenta de la relación entre las características de la interacción social y la formación de conceptos sociales. Para Turiel, el individuo irá construyendo categorías en la medida en que realice interacciones cognitivas en su mundo social, en el que se encuentran otras personas, las relaciones entre ellas, y ciertas formas de interacción institucionalizadas. La acción cognitiva del sujeto se basará, para este autor, en la construcción de diferentes teorías sobre las categorías presentes en las interacciones sociales de su experiencia:

El niño obtiene conocimiento actuando sobre los acontecimientos y abstrayendo a partir de ellos, pues los individuos no se limitan a experimentar sucesos en que participan, sino que seleccionan, interpretan y sistematizan los elementos de sus experiencias. Las experiencias sociales están sistemáticamente relacionadas con

el desarrollo de los conceptos de este ámbito y, al igual que éstos no pertenecen todos a una misma clase, tampoco aquellas son todas del mismo tipo. Existen diferentes formas de experiencias sociales asociadas con el desarrollo de cada dominio de conocimiento. (Turiel, 1984. p.47)

El tipo de organización conceptual se constituirá en categorías de pensamiento generales llamadas dominios de conocimiento. Desde muy pequeños, los individuos organizan el mundo social en tres categorías generales: un dominio psicológico que contiene los conceptos de sistemas psicológicos y abarca el terreno de la elección personal; un dominio convencional constituido por los conceptos de sistemas de relaciones y organizaciones sociales, y un dominio moral constituido por los juicios prescriptivos de justicia, derecho y bienestar. A continuación, se presenta una síntesis de los conceptos y principios propios de cada dominio.

### ***Dominio Personal***

Está conformado por los acontecimientos que se consideran pertenecientes al sí mismo y que por lo tanto no pueden ser juzgados por la regulación social. Son los temas relativos a las decisiones de las personas que le permiten construir un sentido de lo singular, de lo único. Las acciones dentro de este dominio no pueden ser evaluadas como correctas o incorrectas, como buenas o malas sino como alternativas posibles, por ejemplo, la decisión sobre la elección de amigos o el deporte (Nucci, 2003).

### ***Dominio Convencional***

Está constituido por las normas y pautas de relación de una comunidad en un momento particular. En las interacciones sociales existen actos que simbolizan la organización social, que son arbitrarios, definidos a través del consenso en un contexto social particular, y que además son plausibles de ser cambiados en la medida que cumplan funciones similares. Este conjunto de conceptos se refiere a las uniformidades en las

conductas que un grupo social acuerda en función de la coordinación de intereses entre los miembros de un sistema social. Sus justificaciones se basan en el entendimiento de la organización social, incluyendo el rol de la autoridad, las costumbres y la coordinación social (Turiel, 1998). En palabras de Turiel (1984)

Las convenciones sociales son uniformidades conductuales que coordinan las interacciones de los individuos dentro de los sistemas sociales. Los miembros de la sociedad disponen de un conocimiento compartido acerca de las convenciones. (...) las convenciones (por ejemplo, modos de saludo, formas de tratamiento) proporcionan a las personas medios para saber qué se espera de cada uno y, por lo tanto, sirven para coordinar las interacciones entre ellas. Las convenciones implican una coordinación a nivel de la organización social, son uniformidades que coordinan las interacciones estables de los individuos que actúan dentro de un sistema social y tienen como objetivo la obtención de fines socio-organizativos. (p. 49).

### ***Dominio Moral***

El dominio moral hace referencia a la serie de prescripciones obligatorias sobre qué tipo de acciones no deben realizarse a fin de no afectar el bienestar físico o emocional del otro. En lo moral, los juicios hacen referencia al bienestar y a la igualdad de las personas, al respeto por la dignidad, sus derechos y la justicia. Las situaciones de daño hacia otra persona, sea físico o emocional, se consideran como acciones morales.

Las características de esta categoría general de conocimiento es que la prescripción moral no se percibe como alterable a través del consenso ni arbitraria, en cambio, están determinadas por factores inherentes a las relaciones sociales y no a una particular forma de organización social. Si bien los conceptos del dominio moral son disociables de los contextos sociales específicos, se aplican en ellos, es decir, guían los

modos de organización social. Las prescripciones morales son caracterizadas como incondicionalmente obligatorias, generalizables e impersonales.

Las prescripciones morales son obligatorias, universalmente aplicables, pues sirven para cualquier persona en circunstancias similares, e impersonales, pues no se basan en preferencias individuales o inclinaciones personales. Por consiguiente, están determinadas por criterios que no son el acuerdo, el consenso o la convención institucional. (Turiel, 1984, p. 51)

El contenido del dominio moral si bien no es alterable en función del sistema social o de prácticas institucionalizadas, no es fijo e inalterable -por ejemplo, a lo largo de la historia se ha modificado la concepción de la esclavitud-. Por lo tanto, el contenido de los dominios sociales está culturalmente determinado, es decir que los temas que un grupo define como justos, de daño o de bienestar van a variar de una cultura a otra. Esta transmisión cultural define la diferencia entre los contenidos de cada dominio, no así en las formas de razonamiento. Es decir, frente a un acontecimiento que el grupo social define y transmite como relativo a un daño a otro, el individuo va a desencadenar un tipo de razonamiento basado en los criterios de juicio correspondientes al dominio moral, más allá del contenido específico, y más allá de que en otras culturas ese acontecimiento no implique un daño a otro (Wainryb, 1991; Wainryb y Turiel, 1995).

A modo de síntesis, los juicios morales se construirán en las experiencias relacionadas con las acciones interpersonales que tienen consecuencias intrínsecas, mientras que los conceptos del dominio convencional se formarán en las experiencias con elementos del sistema social. Ahora bien, la relación entre acontecimiento y razonamiento no es unívoca ya que existen situaciones que no son exclusivamente de un dominio, es decir, acontecimientos que suponen su combinación y por lo tanto, la coordinación de categorías conceptuales pertenecientes a dominios diferentes (Turiel, 1984). Según Turiel

(1984) existen tres tipos de acontecimientos que implican la coordinación entre el dominio moral y el convencional. El primer caso plantea la coordinación total entre ambos, tanto si entran en conflicto o si se presentan en concordancia. Este caso de combinación se da, por ejemplo, cuando las decisiones morales están en contradicción con funciones socio-organizativas. Un segundo tipo de coordinación de dominios se produce frente a temas que plantean cierta indeterminación en el contenido por contar con múltiples dimensiones. En este caso, sucede que frente a la ambigüedad del acontecimiento las personas divergen en la asignación de un dominio u otro. Por último, una tercera forma de coordinación de dominios, concebida como de segundo orden, es aquella en que la transgresión en las convenciones de los otros se concibe como moralmente juzgable para ese grupo en la medida que las personas experimentan un daño psicológico en dicha transgresión.

En las situaciones de coordinación de segundo orden, existe una combinación en grado mínimo, es decir, son acontecimientos de orden convencional donde predomina el contenido de este dominio y solo en un grado mínimo el contenido moral, sin constituir una mezcla total. Por otro lado, el primer caso de coordinación de dominios representa a acontecimientos que implican una coordinación de dominios más profunda, aquellos en los que aparecen aspectos constitutivos de ambos dominios. Es decir, situaciones en los que se presentan funciones de la organización social en conflicto con principios de justicia, derechos o bienestar.

Para indagar los juicios en los acontecimientos que requerían una coordinación de los dominios convencional y moral, se administró una entrevista a jóvenes donde se presentaban situaciones que contenían conceptos de ambos (Turiel, 1984). Los resultados arrojaron que los sujetos lograron determinar, dentro del mismo acontecimiento, los componentes relativos a cada dominio. Asimismo, la mayoría de los entrevistados

lograron relacionar de modo coordinado los componentes de ambos dominios. En segundo orden, se encontraron respuestas en las que predominaban las consideraciones morales con rechazo de las expectativas sociales. Un porcentaje mucho menor tuvo respuestas en las que se resolvía la coordinación de dominios con la predominancia del contenido convencional (7%).

Desde muy pequeños los niños juzgan diferencialmente las transgresiones morales, por ejemplo, infringir un daño, de las transgresiones convencionales como es comer de un modo diferente al esperado (Turiel, 1984,1998). Frente a las transgresiones en los acontecimientos convencionales, los niños refieren que los juzgan malos en tanto existe una regla escolar que lo indica, que, de no estar, podrían ser acontecimientos buenos. En cambio, frente a las transgresiones morales los niños indican que el acontecimiento sería igualmente malo, aunque no existiese la regla escolar:

(¿Has visto lo que acaba de ocurrir?) *Si. Estaba jugando y John le golpeó demasiado fuerte.* (¿Es algo que se debe hacer o no?) *No golpear tan fuerte.* (¿Hay alguna regla acerca de ellos?) *Sí.* (¿Cuál?) *No puedes pegar fuerte.* (¿Qué pasaría si no hubiera una regla sobre pegar demasiado fuerte? ¿Estaría bien hacerlo entonces?) *No.* (¿Por qué?) *Porque podría dolerle y comenzar a llorar.* (Turiel, 1984, p.65)

Cabe destacar que, por un lado, en los acontecimientos de transgresión moral los niños reaccionan espontáneamente frente al hecho y resaltan, como los elementos principales del juicio, sus consecuencias intrínsecas, expresando estados emocionales y señalando el dolor experimentado o la pérdida producto de la transgresión. En cambio, en las transgresiones convencionales los niños no responden de modo espontáneo, sino frente al adulto que invoca las reglas y prohibiciones del sistema institucional, o cuando la transgresión convencional sucede entre pares (Nucci y Turiel, 1978). Por otro lado, los

elementos del juicio en las transgresiones convencionales se centran en el contexto social y en las reglas, mientras que las transgresiones morales se juzgan por las consecuencias de daño de las acciones realizadas. Las personas, independientemente de su edad, no conciben la idea de que un contenido del dominio moral tenga legitimidad más allá de que exista una norma escolar que lo permitiese y afirman que el acontecimiento es en sí mismo malo debido a las consecuencias de daño sobre otras personas (Weston y Turiel, 1980). En suma, la autoridad de las prescripciones morales no se sustenta en los enunciados de personas específicas ni en la organización social, sino que provienen de inferencias acerca de las consecuencias de daño sobre las personas.

Las investigaciones realizadas con el fin de comprobar las hipótesis acerca de las dimensiones de los criterios de juicio de cada dominio utilizaron el método clínico crítico y consistieron en la presentación de acontecimientos modelos de cada dominio -por ejemplo, acontecimientos que implican infringir un daño físico a otro, o no colocar objetos en los lugares asignados- y el análisis de las respuestas frente a ellos (Davidson, et al, 1983; Dodsworth-Rugani, 1982; Nucci, 1981; Smetana, 1980). Los resultados dieron cuenta de que desde los tres y cuatro años de edad, las personas consideran que los acontecimientos morales no son contingentes a las reglas -es decir, que serían igualmente malos aún sin reglas-, y que la violación a las consideraciones morales es mala incluso en contextos diferentes. Asimismo, las transgresiones morales fueron juzgadas como más serias que las convencionales y que merecían un castigo mayor. Es llamativo que la comprensión de la transgresión moral se presentaba en el desarrollo antes que la comprensión estable de la transgresión convencional (Smetana, 1980).

En síntesis, tanto la propuesta teórica de Kohlberg, como la de Piaget, acerca de la construcción de la moralidad, acuerdan en sostener que los niños más pequeños no muestran una diferenciación entre la moralidad de las reglas, la autoridad o la convención.

En cambio, los resultados de las investigaciones presentadas por Turiel, y sus colaboradores, dieron cuenta de que las personas, desde muy temprana edad, clasifican los temas sociales a través de la caracterización del acontecimiento presentado según los elementos de dominio - personal o psicológico, convencional y moral- y construyen juicios diferentes en función de las particularidades de cada uno de ellos.

Al mismo tiempo, en los resultados de la investigación de Piaget aparecen dos tipos cualitativamente diferentes de formas morales: la heterónoma basada en la coerción, y la autónoma basada en la cooperación. Ambas son parte de una secuencia del desarrollo donde el niño progresa hacia la autonomía basada en la cooperación y la justicia. Tanto los cambios en el desarrollo cognitivo del niño (desde el egocentrismo a la descentración) como los tipos de relaciones sociales en las que participan, serán los elementos que explicarán las transformaciones en el progreso del desarrollo moral. Es evidente que estos resultados son discordantes con los desarrollos posteriores de Turiel y sus colaboradores (1984, 2008), en tanto un dominio no puede entenderse como la manifestación más primitiva del otro. Los resultados de las investigaciones presentadas no muestran que la orientación moral de los niños pequeños sea heterónoma, sino que hay evidencia acerca de que los juicios morales de los niños no dependen de la autoridad, ni que la adhesión a los contenidos convencionales se considere moralmente buena en todos los casos y contextos (Nucci, 1981; Weston y Turiel, 1980; Davidson, et al, 1983).

Investigaciones más recientes sobre los juicios basados en razonamientos morales apoyan los resultados anteriormente presentados. Killen y Stangor (2001) analizaron los juicios sobre la exclusión de pares en las actividades de grupo según el género y la raza en niños y adolescentes europeo-americanos de clase media. De manera masiva, los entrevistados interpretaron la exclusión directa por motivos de género o raza incluso en contextos estereotipados, como mal desde un punto de vista moral. Las razones dadas

para rechazar la exclusión fueron principalmente la equidad y los derechos, la igualdad de trato y la igualdad de acceso, dejando en un segundo plano las consecuencias relativas al costo que aquello les implica a nivel del funcionamiento del propio grupo. Asimismo, los autores resaltan la relación entre juicio y experiencia en tanto hallaron que las personas que experimentaban exclusión o solían ser objeto de discriminación solían ser más sensibles a la toma de decisiones que involucran inclusión y exclusión, hipótesis consistente con el hallazgo de que las niñas, históricamente ubicadas en una posición desigual respecto al varón, presentaban mayor preocupación por la justicia y la igualdad de acceso.

En síntesis, las investigaciones desarrolladas afirman que los juicios sociales que realizan los niños pequeños se apoyan en las justificaciones racionales subyacentes a las reglas, es decir que no responden a una obediencia heterónoma hacia la autoridad. En referencia al dominio convencional, *a.* no existiría una orientación hacia la autoridad o la tradición como base en la justificación de las reglas, *b.* las reglas convencionales son plausibles de modificarse, alterarse y son relativas a los contextos sociales. En cambio, en relación al dominio moral, concluyen que *a.* las reglas cuya justificación se basa en la evitación del daño, la justicia, los derechos y el bienestar son inalterables y no están determinadas por un acuerdo general.

En este marco, las teorías sobre el desarrollo moral son fundamentales a los fines del presente Trabajo de Tesis en tanto se propone indagar la elaboración de los juicios morales, en jóvenes universitarios sobre un proceso histórico en el que el propio grupo nacional llevó acciones genocidas hacia otro grupo, la llamada ‘Conquista del Desierto’.

### CAPITULO III

#### **Un Proceso Histórico Nacional Moralmente Conflictivo: la llamada ‘Conquista del Desierto’**

Los procesos de construcción del conocimiento implican procesos continuos de apropiación de narrativas disponibles en los escenarios sociales, presentes en las interacciones en las que participan los individuos. Particularmente, este trabajo analiza la apropiación de las narrativas históricas sobre un proceso en el que, el propio Estado nación, llevó a cabo acciones ante las cuales, de acuerdo a los hallazgos de la psicología del desarrollo, la condena moral es ineludible (Turiel, 1984, 2008; Smetana, 1981; Nucci, 1981). A tal fin, el trabajo analiza las narrativas históricas de jóvenes universitarios sobre las campañas militares conocidas como ‘Conquista del Desierto’, dado que se trata de un proceso moralmente condenable llevado a cabo por el Estado argentino a fines del siglo XIX, identificado como uno de los grandes genocidios indígenas (Lenton, 2010). Se trata de un hito histórico en la definición política, geográfica y cultural de la nación argentina que deviene en la consolidación del Estado-Nación actual.

#### **3.1 Una Política de Ataque en Territorio Indígena**

La llamada ‘Conquista del Desierto’ (1878 – 1885) fue un proceso que refiere a un conjunto de campañas militares llevadas a cabo por el Ejército argentino durante varios años marcados por la implementación de diversas políticas de gobierno – elegido a través de elecciones presidenciales- dirigidas a avanzar militarmente sobre territorios de comunidades originarias - -las campañas recorrieron la llanura pampeana, el norte de la Patagonia y llegaron al valle del Río Negro- (Halperin Donghi, 1980/1995).

Bajo la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880) se produjo un avance significativo en el desarrollo económico debido a la ampliación del modelo agroexportador y con ella, la creciente necesidad de tierras para producir materias primas. En este contexto de expansión económica, el gobierno argentino implementó una serie de políticas tendientes a fomentar la inmigración europea a través de la oferta de tierras y trabajo (Halperin Donghi, 1980/1995). Durante el mandato de su primer ministro de Guerra, Adolfo Alsina (1854-1887), se realizaron campañas militares que tuvieron el objetivo de extender la frontera del país hacia el sur de la provincia de Buenos Aires para establecer poblados, tender líneas telegráficas y construir fortines para la defensa del territorio fronterizo con las poblaciones indígenas. Las políticas implementadas por Alsina fueron diversas, pero marcaron el primer gran giro en las relaciones que el gobierno nacional tendría con los grupos indígenas cercanos. Al finalizar su gestión, se obtuvo la extensión de la frontera en cincuenta y seis mil kilómetros cuadrados y la fundación de nuevas ciudades (Halperin Donghi, 1980/1995). Anterior a estas políticas y acciones de Alsina, hay evidencia de la celebración de múltiples tratados entre el gobierno nacional y los caciques de algunos grupos indígenas que dan cuenta de que, la relación entre el gobierno nacional y grupos indígenas, estuvo atravesada por la intención de construir un país que, de algún modo, incluyera y legitimara la presencia indígena en territorio cercano (Martínez Sarasola, 2011).

Tras la muerte de Alsina en 1887, las campañas militares de avance de la frontera sur continuaron a cargo del nuevo ministro de Guerra Julio Argentino Roca, que fue el principal exponente del desarrollo de políticas de avance sobre territorio indígena a través de un plan sistemático de ataque destinado a la dominación y al exterminio (Nagy, 2014). Sobre este objetivo expansionista se montó una construcción de sentidos que ubicó al indígena como un “otro” enemigo para los principios de una clase social dominante que

pretendía una nación civilizada, “blanca” y europea (Nagy, 2014). Asimismo, las campañas comandadas por Roca estuvieron sostenidas en la pretensión de absorción y asimilación del indígena a la cultura dominante y su posterior invisibilización como grupo cultural (Delrio 2005; Halperin Donghi 1980/1995; Gasió y San Román, 1984)

Al finalizar estas campañas de conquista estatal, se produjo uno de los capítulos finales del genocidio de los pueblos originarios: la pérdida de los territorios indígenas libres de las regiones de Pampa, Patagonia y Chaco que, hasta fines del siglo XIX, estuvieron bajo dominio de los indígenas, y la anexión definitiva de éstos a la nación argentina (Martínez Sarasola, 2012) a través del sometimiento e incorporación a la matriz estado-nación-territorio (Delrio, 2010). Las acciones llevadas a cabo por el gobierno argentino sobre los grupos indígenas consistieron, además, en su captura para destinarlos a campos de concentración, a la esclavitud y a la servidumbre; mientras que grandes porciones de tierras ganadas fueron entregadas tanto a los militares participantes como a los grandes terratenientes que habían adquirido bonos para el financiamiento de las campañas militares (Bayer, 2010).

A lo largo de la historia argentina, la ‘Conquista del Desierto’ ha sido presentada en las escuelas a través de los manuales escolares y de los diseños curriculares como una gesta patriótica que posibilitó la ampliación del territorio nacional y su consecuente progreso económico (Novaro, 2003). De este modo, inicialmente fue entendida como una de las causas determinantes del progreso económico y cultural de todos los ciudadanos argentinos y, por lo tanto, se edificaron monumentos a los militares y comandantes, enmarcados en un relato que los constituyó como los grandes héroes nacionales (Valko, 2012). Llamativamente y en tensión con lo dicho anteriormente:

La calificación como “crimen de lesa humanidad” de las distintas medidas tomadas por el gobierno y la sociedad civil hacia la población originaria sometida

formaba parte de los discursos del mismo contexto de las campañas de 1878-1885. Quienes utilizaron esta categoría citaban como ejemplos episodios que presumían conocidos por el conjunto de los ciudadanos. No obstante, no fue esta interpretación la que se impuso como hegemónica en relación a la descripción de las políticas de sometimiento e incorporación indígena. (Delrio, 2010, p. 16)

En este sentido, a lo largo de la historia, la ‘Conquista del Desierto’ ha sido interpretada en términos de esta narrativa hegemónica donde militares y terratenientes argentinos fueron los responsables de la ampliación territorial del país, la organización de la nueva nación más próspera, y el avance tecnológico y económico, al tiempo que se la ha responsabilizado de haber logrado terminar con la avanzada de los grupos indígenas de la frontera, incivilizados, bárbaros y violentos (Valko, 2012). Porque, en palabras de Todorov (2000) “se sabe que la historia siempre fue escrita por los vencedores, porque el derecho de escribir la historia era uno de los privilegios que acordaba la victoria” (p. 5).

De modo que, a través de diversas acciones estatales y de las construcciones de sentido que devinieron de las campañas, progresivamente la identidad nacional argentina se iría consolidando predominantemente como blanca o europea (Carretero y Kriger 2011) y en su contracara, se iría ocultando la presencia de indígenas en el escenario de la sociedad civil y en las ciudades (Balazote, et al, 2022). Para ello se fabricaron distintos instrumentos simbólicos que, a lo largo de la historia, han sostenido la narrativa hegemónica construida y transmitida colectivamente en la práctica de significación del pasado. De este modo, se edificaron monumentos nacionales, se escribieron manuales escolares, se nombraron las calles y se dio cuerpo a este conjunto de elementos que han colaborado con la imagen positiva del grupo nacional (Barreiro, et al, 2017). Del mismo modo, estos instrumentos simbólicos no han incorporado la historia en su vertiente de los

hechos condenables de saqueo, apropiación, matanza y esclavización, sino que en su lugar se han elaborado diversas estrategias de invisibilización del daño. Según Delrio (2010):

Los centros de detención y concentración a menudo fueron desestimados por la historiografía al ser asimilados con la existencia de la figura de los “indios amigos”, que formaban parte de las tropas auxiliares tanto en el momento previo a las campañas de conquista (1878-1885) como durante las mismas. (p. 221)

las medidas gubernamentales (...) comprendían la entrega de tierras a caciques y sus familias. Esto producía un efecto “empate” ya que es bien sabido que las campañas también implicaron entregas de tierra tanto a los militares participantes (...) Esta visualización del “resultado” de la conquista posibilitaba, por un lado, representarla como evento incruento y, por el otro, minimizar, por ejemplo, cualquier impacto significativo con respecto a la utilización de la población originaria como fuerza de trabajo (...). (p.224)

Las investigaciones historiográficas que examinaron la relaciones entre sociedad hispano-criolla y pueblos originarios posteriores a la ‘Conquista del Desierto’ han hallado distintas formas de invisibilización del daño, lo que da cuenta de que, también en ese momento histórico, las acciones llevadas a cabo hacia los indígenas eran condenables por gran parte de la sociedad civil argentina. En este sentido, Lenton (2010) sostiene que “lo verdaderamente anacrónico, entonces, es justificar hoy, por la exaltación exitista de sus efectos, un proceso histórico que fuera cuestionado desde la ética en el mismo momento en que se producía” (p. 9).

Por otro lado, el análisis del modo en que se presenta a la ‘Conquista del Desierto’ en los manuales escolares argentinos, muestra que las referencias en los textos son, o bien al gran territorio ocupado por los indígenas poco explotado y desaprovechado, o bien a

los ataques que sufrían las poblaciones “blancas” (Novaro, 2003). Incluso, las narrativas de los manuales escolares presentan una visión uniformizante y excluyente de la nación que clasifica de modo dicotómico y simplista “en una bipolaridad entre civilización y barbarie, orden y caos, progreso y atraso” (Novaro, 2003, pp. 5). Las propuestas editoriales también mencionan el saqueo, la dominación y la expropiación de tierras, pero son presentados como inevitables y subsumidos en procesos generales de expansión territorial y desarrollo económico de la nación (Novaro, 2003; Sarti, 2016). En este sentido, es llamativo el modo en que los mapas históricos y los relatos territoriales sobre la ‘Conquista del Desierto’ son utilizados en los manuales de historia argentinos editados entre los años 2010 y 2013 (Parellada, 2014). El análisis de los manuales escolares da cuenta de que los relatos territoriales sostienen una concepción de las tierras del sur como pertenecientes a Argentina desde antes de las campañas, desde la época del virreinato del Río de la Plata. Es decir, contienen una representación del territorio nacional como preexiste a su delimitación histórica. Esta visión esencialista del territorio aparece reforzada con la utilización de un mapa del territorio actual que grafica el corrimiento de las fronteras internas dando cuenta de la representación de un país consolidado en sus límites externos y con conflictos al interior, en función de su unificación. Parecería que “el conflicto violento con los nativos, caracterizado por algunos investigadores como genocidio, hubiera sido una especie de “guerra civil” y no un exterminio sistemático y planificado para ampliar los límites del territorio” (Parellada, 2014, p. 209). En esta línea, dentro de las estrategias de selección de los modos de representación y transmisión de la ‘Conquista del Desierto’ resulta importante mencionar que, en la historia argentina, no hay imágenes que permitan pensar una historia que involucre a los pueblos originarios a excepción de aquellas que evocan representaciones visuales de hordas saqueando campos y llevándose a mujeres cautivas; mientras que la imagen del pintor Juan Manuel Blanes,

que representa el arribo del Ejército argentino, se eligió para imprimirse en el billete que, durante muchos años, fue el de mayor valor en el país (Delrio, 2010).

De todos modos, en la actualidad, el genocidio indígena perpetrado durante estos años es un tema controversial en la sociedad argentina en tanto existen narrativas que expresan diferentes versiones en conflicto. En este sentido, Sábato (2000) considera que:

Con el fin del mito nacional, el pasado se ha abierto a apropiaciones e interpretaciones diversas que ha dado lugar a confrontaciones (...) Sin embargo, esta rivalidad de memorias que se considera un rasgo fundamental de toda sociedad pluralista, no está asegurada. La memoria -como alerta Oliver Mongin- puede convertirse en esencialista, totalizadora, cuando grupos que propugnan una identidad fuerte, sustancial, intentan fundar dogmáticamente el futuro a partir de la remisión a un pasado estable depositario de valores de tradición. (p, 14)

En la indagación de las tensiones y contradicciones en el recuerdo colectivo de la ‘Conquista del Desierto’, sus implicancias en las identidades colectivas y las relaciones intergrupales, Barreiro, et al (2017) examinaron lo que hacen visible, y lo que ocluyen, las narrativas acerca de este proceso histórico en habitantes de la ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires donde residen los estudiantes entrevistados para este Trabajo de Tesis. Es una pequeña ciudad fundada en las campañas militares descritas, y en la que actualmente conviven los descendientes de militares fundadores y descendientes de la comunidad indígena mapuche que habitaba ese territorio antes de las campañas militares. Los autores sostienen que, si bien existen muchas interpretaciones de la historia argentina que responden a diferentes perspectivas e intereses de los grupos sociales, actualmente hay presencia de al menos dos narrativas contrapuestas: una narrativa hegemónica -la tradicional, mencionada anteriormente- y una contra narrativa construida por los pueblos indígenas locales y legitimada en las últimas décadas por la historiografía (Halperin

Donghi 1980/1995; Novaro 2003) , y que es crítica con el genocidio y los abusos perpetrados por el gobierno argentino contra las comunidades indígenas. A través de un estudio etnográfico, los autores dan cuenta de los elementos constitutivos de la narrativa hegemónica transmitida por las exhibiciones del museo histórico local y, los elementos de la contra narrativa registrada a través de conversaciones informales con miembros de la comunidad mapuche local (Barreiro, et al, 2017). En síntesis, en la actualidad, la ‘Conquista del Desierto’ se interpreta o bien como una gesta patriótica — de acuerdo con la narrativa hegemónica — o bien como un genocidio, aunque existe toda una gama de posiciones intermedias (Lenton, 2010). El plan sistemático de aniquilamiento de los pueblos originarios no concluyó en la ‘Conquista de Desierto’, sino que continúa en la actualidad simbolizada en la invisibilización de las comunidades indígenas, en la ausencia de políticas estatales tendientes a reconocer al pueblo indígena en su trayecto histórico y a reparar, con políticas específicas, los daños cometidos por el Estado argentino (Balazote, et al, 2022; Barreiro, et al, 2017, 2016). En la actualidad, los indígenas aparecen en el escenario social argentino como uno de los grupos más excluidos y pobres (Bayer, 2010).

A continuación, se presentará el Diseño de Investigación elaborado a los fines de acceder a los contenidos de las narrativas y a las formas que los participantes del estudio razonan moralmente.

## CAPITULO IV

### Método

#### 4.1 Objetivos

##### *Objetivo General*

El objetivo general del estudio es analizar los juicios morales de estudiantes universitarios sobre un proceso histórico moralmente cuestionable llevado a cabo por el propio Estado-nación.

##### *Objetivos Específicos*

- a. Describir la gramática de las narrativas históricas de los participantes acerca de la ‘Conquista del Desierto’, considerando los elementos constitutivos de las narrativas.
- b. Indagar la caracterización de los personajes involucrados.
- c. Describir las relaciones que establecen entre la nacionalidad de los grupos históricos involucrados en el conflicto y la identidad argentina.
- d. Indagar la formulación de argumentos en el razonamiento moral.
- e. Analizar la relación entre los juicios morales que elaboran y la gramática de la narrativa que presentan.
- f. Analizar si existen diferencias en los puntos indagados en los objetivos anteriores en función de la historia del lugar de residencia de los participantes.

#### 4.2 Diseño

El trabajo consistió en un estudio descriptivo con comparación de grupos (Hernández Sampieri, et al, 2010). Además, fue un estudio de corte transversal (Hernández Sampieri, et al, 2010) con sólo un periodo de recolección de datos para cada grupo.

### 4.3 Participantes

La muestra fue no probabilística, intencional, y por cuotas (Hernández Sampieri, et al, 2010). Participaron del estudio dos grupos de estudiantes universitarios ( $n = 46$ ). El criterio de inclusión en la muestra fue no contar con aprendizajes universitarios específicos de contenidos históricos o similares.

El primer grupo estuvo compuesto por 27 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 18 mujeres y 9 varones, con edades entre 19 y 29 años. El segundo grupo consistió en 19 estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional, 7 mujeres y 12 varones, con edades entre 18 y 22 años. En este último grupo, se trabajó con 15 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Administración Rural, 2 estudiantes de la carrera de Analista Universitario en Sistemas, y 2 estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial. Ni el género referido ni la carrera fueron variables que se incluyeron en el análisis de los resultados debido a los objetivos del Trabajo de Tesis.

Los participantes del segundo grupo son residentes de una ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires<sup>3</sup> que se fundó por la ‘Conquista del Desierto’, y que transmite, a través de múltiples recursos culturales, información histórica sobre la ‘Conquista del Desierto’ (Barreiro, et al, 2017). Asimismo, es una ciudad donde actualmente conviven descendientes de los militares argentinos fundadores, descendientes de inmigrantes que fueron atraídos por las ofertas de tierra y trabajo, y descendientes de la comunidad mapuche que habitaba ese territorio antes de las campañas militares (Barreiro, et al, 2017).

---

<sup>3</sup> Con el fin de preservar la identidad de los entrevistados de esta muestra, y del estudio de Barreiro, Wainryb y Carretero (2017), se decidió no incluir el nombre de la ciudad a la que se alude.

Inicialmente, este grupo estuvo compuesto por 25 estudiantes. Por dificultades en el audio, 6 entrevistas no pudieron ser desgrabadas y, por lo tanto, no formaron parte de la muestra.

Los estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fueron entrevistados en el año 2014 y un año después -en 2015- se realizaron las entrevistas en la ciudad del sur de la Provincia de Buenos Aires.

#### **4.4 Unidad de análisis**

La unidad de análisis del estudio son las narrativas de los jóvenes participantes acerca de la ‘Conquista del Desierto’, entendidas como un modelo o matriz a través del cual el ser humano comprende la realidad otorgándole un sentido (Bruner, 1997). En tanto la investigación examina los juicios morales en el conocimiento histórico, la narrativa se constituye como unidad de análisis central porque es la forma privilegiada que adquiere el lenguaje para producir representaciones sobre el pasado (Wertsch, 1999).

#### **4.5 Instrumentos y procedimientos**

##### *4.5.1 Técnicas de Recolección de Datos*

En primer lugar, se solicitó información demográfica a través de un cuestionario que indagó la edad, el género auto percibido, la ciudad de residencia, y la carrera. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas según los lineamientos propuestos por el método clínico crítico piagetiano (Piaget, 1926/1973; Delval, 2001). Se trata de una modalidad de entrevista clásica en la psicología del desarrollo en la que, aunque el entrevistador sigue un guion de preguntas fijadas previamente, la dinámica de la entrevista se ajusta a las respuestas del entrevistado, realizando todas las interrogaciones que sean necesarias para poder comprender sus representaciones y

creencias sobre el tema estudiado. De esa manera, el rasgo fundamental de este tipo de entrevistas es el acercamiento progresivo al objeto de estudio por un proceso dialéctico de interacción entre las hipótesis del investigador y las respuestas del entrevistado.

Las entrevistas con los miembros de ambos grupos siguieron un guion compuesto por cuatro secciones destinadas a indagar: a). la gramática de la narrativa, b). los agentes o sujetos históricos, c) la identificación con los agentes, y d). el modo en que razonan moralmente.

La **Esquema de la narrativa** se indagó, en el primer grupo de entrevistados, a través de la consigna *¿Qué sucedió en la ‘Conquista del Desierto’?* En el segundo grupo de entrevistados se consideró que los resultados del piloto (Sarti y Barreiro, 2014), y las respuestas del primer grupo de entrevistados presentaban, en todos los casos, una gramática común basada en un conflicto de indígenas y un grupo -al que nombraron de distinto modo-. Por esta razón, y para evitar la significación que porta en sí mismo el nombre asignado al proceso - la conquista de un desierto-, la recolección de datos del segundo grupo se realizó con la siguiente consigna inicial: *Vamos a charlar sobre un conflicto muy importante que hubo acá entre los indígenas y otras personas, ¿vos sabés algo sobre lo que pasó en ese momento? Te pido que me digas todo lo que sepas sobre lo que pasó hace un tiempo con los indígenas.* En el caso que el entrevistado no lograra recordar ningún proceso histórico, se nombraba que refería a la ‘Conquista del Desierto’. En los dos grupos de entrevistados, luego de la primera narrativa surgida a partir de esta consigna inicial, se les pidió que intentaran recordar lo más posible, aclarando que no se trataba de un examen de historia sino de sus recuerdos espontáneos: *¿sabés algo más? ¿te acordás de alguna otra cosa que puedas contarme?* En ambos grupos de entrevistados, se buscó profundizar la primera narrativa referida con el fin de indagar

específicamente las acciones realizadas, los motivos, los agentes involucrados, y las consecuencias.

Posteriormente, para acceder en profundidad a los elementos de la narrativa se presentaron las siguientes preguntas: *¿Por qué estaban en conflicto? ¿qué pasó entre ellos? ¿qué hizo cada uno? ¿qué querían?*

La caracterización de los **sujetos históricos** se indagó a través de las siguientes preguntas: *¿Quiénes eran los grupos que estaban en conflicto? ¿de dónde eran? ¿qué nacionalidad tenían? ¿eran argentinos?* Mientras que la **dimensión moral** se indagó con las preguntas: *¿Vos qué pensás de lo que hicieron los [grupo A], ¿estuvo bien, mal, ¿qué te parece? ¿por qué? y ¿qué pensás de lo que hicieron los [grupo B], ¿estuvo bien, mal, ¿qué te parece? ¿por qué?* Cabe aclarar que la dimensión sobre **Identificación** no requirió la elaboración de una pregunta específica debido a que puede ser inferida a través del análisis del uso de los pronombres personales en el relato.

#### 4.5.2 Técnicas de Análisis de la Información

Se utilizaron procedimientos cualitativos para constituir categorías de respuesta de los sujetos de acuerdo a los lineamientos del método comparativo constante ofrecido por Strauss y Corbins (2002). En un primer momento se realizó la comparación de incidentes, luego se codificó cada incidente en los datos dentro de una variedad de categorías que fueron emergiendo del análisis de las entrevistas, se realizó la comparación de incidentes con incidentes, y de ellos con propiedades de las diferentes categorías. Finalmente se procedió a cuantificar el número de incidentes por categorías.

#### 4.6 Aspectos Éticos

Los participantes fueron previamente informados de la finalidad de la investigación y se dio garantía de confidencialidad y anonimato. A tal fin, los nombres de los entrevistados que se presentan en los resultados para ejemplificar las categorías fueron reemplazados por otros. La investigación no presentó otras cuestiones éticas a considerar.

En el capítulo siguiente se presentará el estudio piloto realizado al comienzo de la investigación con el fin de poner a prueba el guion de la entrevista, los resultados del análisis de las entrevistas a estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y el análisis de las entrevistas de los estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional.

## CAPITULO V

### Resultados

#### 5.1 Diseño y resultados del estudio piloto para poner a prueba el guion de entrevista

La investigación acerca de los juicios morales en las narrativas acerca de la ‘Conquista del Desierto’ comenzó en el año 2013 en el marco del Proyecto de Investigación PICT-2008-1217: “*Comprensión de conceptos históricos y sociales y construcción de la identidad nacional en adolescentes y jóvenes*”, dirigido por Mario Carretero.

A fin de comenzar el proceso de investigación, se realizó un estudio piloto<sup>4</sup> que tuvo por objetivo evaluar el guion de la entrevista para explorar las características que presenta el conocimiento histórico sobre la ‘Conquista del Desierto’. Participaron 6 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 3 varones y 3 mujeres, con edades entre 21 y 24 años. Se decidió trabajar con estudiantes de esa carrera porque eran sujetos que no habían llevado a cabo aprendizajes universitarios específicos de contenidos históricos. El instrumento de indagación fue una entrevista basada en el método clínico crítico piagetiano (Delval, 2001). El análisis de los datos se llevó a cabo considerando los siguientes ejes: a) estructura general de la narrativa, b) sujetos históricos, c) identificación y d) dimensión moral.

Para dar inicio a la entrevista se les presentó a los participantes una imagen titulada ‘Conquista del Desierto’ que reproduce un cuadro de Juan Manuel Blanes. Se recurrió a esta estrategia para permitir que el entrevistado fuera quien denomine el proceso histórico al que ésta hace referencia, evitando así condicionar su narrativa. Los resultados dan

---

<sup>4</sup> El estudio piloto y sus resultados fueron publicados en Sarti y Barreiro, 2014

cuenta de que esta estrategia no tuvo utilidad debido a que los participantes no lograron reconocer la imagen presentada como correspondiente a la 'Conquista del Desierto'. Sólo uno de los participantes la vinculó con ese proceso histórico; el resto hizo referencia a otros acontecimientos de la historia argentina. Dicha imagen es la que en ese momento se encontraba impresa en el billete de cien pesos argentinos.

Las entrevistas fueron desgrabadas y se utilizaron procedimientos cualitativos para constituir categorías de respuesta de los sujetos de acuerdo a los lineamientos del método comparativo constante ofrecido por Strauss y Corbins (2002). El análisis de los resultados da cuenta que, en primer lugar, los relatos de los entrevistados presentaron el mismo **Esquema Narrativo**: un grupo de personas que masacró a los pueblos originarios que habitaban el territorio que querían conquistar. En todos los casos, la información acerca de dimensiones económicas, sociales, políticas o de caracterización de los agentes involucrados, resultó ser escasa.

En relación al análisis de los **Sujetos Históricos**, los seis entrevistados delimitaron dos grupos homogéneos opuestos entre sí, sin descripciones ricas en contenido de las características particulares de cada grupo. Por un lado, mencionaron a **los nativos, indios o aborígenes** y, por otro lado, mencionaron a **Roca y su ejército, un grupo con poder o soldados**. En todos los casos, el grupo de los aborígenes, nativos o indígenas fue considerado como víctima y el grupo de los militares, Roca o gente con poder, fue ubicado en el lugar de victimario. La nacionalidad argentina fue atribuida por 3 de los entrevistados de manera espontánea al grupo de los nativos. No mencionaron la pertenencia del grupo victimario al Estado argentino y en algunos casos, le atribuyeron al grupo victimario una herencia cultural española. Asimismo, se encontraron narrativas que sostuvieron que, al momento de la 'Conquista del Desierto' no existía una identidad argentina constituida. Además, en la mayoría de las narrativas no se mencionó la

organización social indígena y por lo tanto tampoco su resistencia. En cambio, nombraron rasgos de vida que tenían el propósito de, simplemente, vivir entre ellos.

En relación a la dimensión de **Identificación**, no se encontraron indicadores que permitan inferir la identificación de los entrevistados con el grupo correspondiente a su propio Estado-nación. Los participantes no utilizaron de manera recurrente la primera persona del plural -el nosotros-, para referirse a ninguno de los dos grupos identificados en sus narrativas.

Finalmente, en la dimensión de **Juicio Moral**, el análisis de las entrevistas permitió diferenciar dos categorías: 1) La presencia de un **juicio moral** basado en el rechazo enfático a la masacre y 2) La presencia de un **juicio oscilante** entre un juicio del dominio convencional y un juicio del dominio moral. En esta categoría se agruparon las respuestas en las que se condena la masacre y se justifican sus fines.

#### **Juicio Moral -rechazo enfático a la masacre-**

En la mayoría de las narrativas los entrevistados utilizan el término exterminio, o la idea de una masacre “total” de los grupos indígenas como el núcleo central -y único- del proceso histórico. En estas narrativas no aparecen aspectos que llevarían a una mejor comprensión de las variables económicas y sociales que sostuvieron la avanzada militar como una política de un Estado-nación como, por ejemplo, los propósitos de los agentes involucrados, los factores causales y el contexto histórico. En cambio, se centran en la representación del exterminio. Esta representación totalizadora refleja la invisibilización por un lado de la esclavización de los indígenas y otras formas de abusos y sometimiento, y por otro lado, de la existencia actual de grupos indígenas, descendientes de esos pueblos originarios. El siguiente fragmento es un ejemplo de las respuestas agrupadas en esta categoría:

Rocío (24) *Lo poco que sé me genera bastante asco [¿por qué?] porque lo que sé es que fue una campaña en que fueron a matar a los aborígenes, en las tierras del sur, entonces me genera bastante rechazo todo lo que tenga que ver con la muerte y las matanzas.*

Las narrativas que despliegan este tipo de respuestas apelan, en su justificación, a una reacción emocional vinculada estrechamente con los juicios morales pero que, como todas las reacciones “viscerales” (Haidt, 2001), son mucho más básicas que los argumentos.

### **Juicio Oscilante -rechazo a la masacre y justificación del fin expansionista-**

En esta categoría se agrupan los sujetos que cuando centran su razonamiento en la masacre a los pueblos nativos, construyen un juicio desde el dominio moral donde rechazan enfáticamente el proceso histórico por el daño causado a otro grupo, mientras que cuando el razonamiento se centra en los fines que perseguía el otro, al que nombran como victimario, relativizan el juicio moral previo de rechazo a la masacre por la importancia del fin expansionista para la organización social. De este modo, oscilan entre uno y otro. En esta categoría se encuentran las respuestas que, aún sin poder precisar el fin perseguido por la ‘Conquista del Desierto’, sostienen que debe haber sido muy importante y, en este sentido, ofrecen alternativas a la masacre, para conseguirlo. El siguiente fragmento de entrevista representa las respuestas agrupadas en esta categoría:

María Luz (22) [¿Cuál era el objetivo?] *Me parece que si es algo que no lo puedes resolver hablando justamente como esta gente que en realidad fue objetivo de un exterminio, habrá sido algo muy importante, realmente no puedo entender que para conseguir algo tengas que matar a tanta gente [...] no sé cuál habrá sido el objetivo perseguido... porque no creo que nadie se le ocurra matar gente porque sí, porque es un hobby o que ese es el único objetivo que tengo... me parece que*

*no [...] También se podría instruir a esa gente, capacitarla para poder trabajar con ellos [...] así como hicieron una campaña para matarlos me parece que hubiera estado mejor una campaña para instruirlos, para formarlos [...].*

La necesidad de ampliar el territorio utilizando algún método que no implique la matanza es una solución que, si bien se enmarca en el dominio convencional, al generar un daño en el grupo indígena da lugar a una situación de superposición o conflicto entre dominios. Por lo tanto, condena moralmente el medio, pero lo justifica en función del fin, aun desconociéndolo.

## **5.2 Resultados del estudio realizado con estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

En esta sección se presentarán los resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires<sup>5</sup>. En primer lugar, del total de entrevistados ( $n = 27$ ), 7 participantes (25.9 %) no lograron construir una narrativa sobre el proceso histórico indagado y, por lo tanto, fueron excluidos del análisis. El resto de las entrevistas presentaron una narrativa con falta de información acerca del contexto social, económico y político, y de las características de los grupos involucrados.

En los casos en que sí lograron desplegar un relato ( $n = 20$ ), al igual que en el piloto, los entrevistados presentaron un **Esquema Narrativo** que ubicó a la ‘Conquista del Desierto’ como un proceso histórico en el que **un sujeto tácito plural masacró a los indígenas que vivían en el territorio que querían conquistar**.

---

<sup>5</sup> Los resultados del análisis de datos de las entrevistas a estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires fueron publicados en Sarti y Barreiro, 2018

En cuanto a la dimensión **Sujetos Histórico**, los participantes nombraron dos sujetos históricos claramente diferenciados, con roles de victimarios y víctimas, en su interior homogéneos, sin caracterizarlos en sus particularidades. En relación a los victimarios, un grupo de entrevistados (35%,  $n = 7$ ) mencionó a '**Roca y los militares**', mientras que otro grupo (35%,  $n = 7$ ) señaló a '**grupos sociales poderosos**'. En un tercer grupo (30%,  $n = 6$ ), si bien la figura de Roca tiene una clara presencia en el relato, se lo menciona como un representante del **Estado argentino**. Al preguntar por la nacionalidad de 'Roca y los militares' o del 'grupo social dominante' considerados como victimarios, el 25% ( $n = 4$ ) dijo que eran **españoles o europeos**, mientras que el 75% ( $n = 10$ ) dijo **no conocer** de qué nacionalidad eran. Del total de la muestra ( $n = 20$ ), el 70% ( $n = 14$ ) de los participantes **no atribuye responsabilidad al Estado argentino** por las políticas y acciones de daño hacia los indígenas. Para mostrar estos resultados, se presentan dos fragmentos de entrevistas referidos a los sujetos históricos, con el fin de exponer con claridad las respuestas agrupadas en estas categorías. El primero corresponde a la categoría de "**grupos sociales poderosos**", y el segundo a la categoría con menor representación entre los entrevistados y en la que se ubica al **Estado argentino** en el lugar del victimario.

Lucia (26) *Gente de dinero, gente de la política [. . .] acostumbrados a organizarse, avanzar y bueno, empezar sus conquistas.*

Manuel (21) *La Conquista del Desierto fue la que llevaron a cabo bajo el mando de Julio Argentino Roca, varios terratenientes y con un cuerpo del ejército de en ese entonces ya formada Argentina [. . .] Justamente el Estado apoyó la Conquista del Desierto [. . .] Roca, a pesar de que no era presidente en ese momento, ya tenía un cargo importante. No recuerdo si era ministro. Así que tuvo un apoyo del Estado.*

Siguiendo con la dimensión **Sujetos Históricos**, en las narrativas de los entrevistados el grupo considerado como victimario se presentaba como opuesto al que posicionan en el rol de víctima. Todos los entrevistados dicen que se trató de un proceso llevado a cabo sobre los **indígenas, aborígenes o indios**, los cuales fueron caracterizados como sujetos pasivos que sólo tenían interés en la naturaleza y en vivir entre ellos. Asimismo, fue llamativo que, al preguntar por la nacionalidad de los indígenas, indios o aborígenes, el 60% ( $n = 12$ ) de los participantes afirmó que eran argentinos, mientras que el 25% ( $n = 5$ ) dijo que su nacionalidad era indígena, y el 15% ( $n = 3$ ) refirió no saber.

La dimensión **Identificación** se abordó a través del análisis del uso del pronombre personal de la primera persona del plural “nosotros” siguiendo el criterio establecido por trabajos previos (Carretero y van Alphen, 2014; López, Carretero y Rodríguez Moneo, 2015). Este trabajo permitió la construcción de dos categorías: **Ellos**, y **Nosotros, los argentinos**. El 70% ( $n = 14$ ) de los entrevistados no utilizó el pronombre personal nosotros en sus narrativas, resultado que podría dar cuenta de que, para los participantes, la ‘Conquista del Desierto’ involucró a dos grupos externos, referidos como ellos. El 30% ( $n = 6$ ) restante utilizó el nosotros cuando se referían al Estado argentino. Fueron los mismos entrevistados que identifican al Estado argentino como grupo victimario. A continuación, se presentan ejemplos de las dos categorías

Lucía (26): *Ellos pensaban, tomaron como que no había nadie [refiriéndose al grupo victimario que denomina como los burgueses] [. . .] Porque para ellos no eran gente [. . .] Ellos [refiriéndose a los aborígenes] trataron de defenderse. Algunos habrán escapado.*

Juan Cruz (28) [‘¿Me puedes contar algunas características que recuerdes de ese gobierno?’] *Tenían una cierta ideología de progreso social [. . .] un modelo que se vino desarrollando y expandiendo de libre cambio donde nosotros*

*debíamos insertarnos como productores de materias primas para estar en la división internacional del trabajo.*

Con respecto a la dimensión de **Juicio Moral** fue posible identificar dos categorías en las narrativas de los entrevistados. La primera corresponde a un **juicio moral de rechazo a la masacre** y representa al 35% ( $n = 7$ ) de los sujetos, mientras que la segunda categoría representa la **oscilación entre dominios**, y corresponde al 65% ( $n = 13$ ) de los entrevistados. La categoría denominada como juicio moral de rechazo a la masacre refiere a las narrativas en las que se rechaza enfáticamente a la masacre de los indígenas y que no tienen en cuenta otros temas o contenidos en el razonamiento sobre lo ocurrido. Por ejemplo:

*Daniela (19) Estuvo horrible. No se puede despojar a nadie de sus territorios, que, si fue por una movida política, esas personas, los aborígenes, estaban ahí, no molestaban a nadie, no tenían por qué venir a sacarles los terrenos por más que quisieran unificar al país [. . .] No creo que esté muy bien sacar a las personas del lugar donde están viviendo, donde vivieron sus antepasados, sus costumbres, siempre se desarrollaron ahí, para poner un tren o un avance tecnológico. Podes tener un avance tecnológico en otro lado sin necesidad de despojar, asesinar o torturar o esclavizar a una persona.*

En cambio, en la segunda categoría los entrevistados rechazaron enfáticamente la masacre, pero justificaron su finalidad, en tanto sostuvieron que fue un hecho necesario para el desarrollo del país. Por lo tanto, condenaron la masacre en tanto medio y justificaron el fin expansionista del grupo victimario. Además, algunos participantes señalaron que se tendría que haber implementado algún modo de negociación con los indígenas para llevar a cabo los objetivos expansionistas.

Brenda (22) *Por lo poco que sé te digo que me parece que se podría haber llegado a otro tipo de acuerdo, cuantas menos personas salgan lastimadas obviamente que mejor [...] se tendría que haber llegado a otro tipo de acuerdo [...] No digo que no haya que explotar el campo para la ganadería y para la agricultura, pero no sé si de esa forma.*

### **5.3 Resultados del estudio realizado con estudiantes de una ciudad del sur de la Provincia de Buenos Aires**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes universitarios residentes en una ciudad del sur de la Provincia de Buenos Aires. El guion para la realización de las entrevistas y la técnica para el análisis de los datos fueron los mismos que para el otro grupo de participantes, con la variante en la pregunta inicial señalada en el capítulo anterior.

En todos los casos, los datos mostraron indicadores de que el proceso histórico indagado no era conocido por los participantes en profundidad, dando respuestas sistemáticas de “no sé, no me acuerdo” a lo largo de la entrevista. De un total de 19 participantes, 4 (21%) no lograron armar una narrativa presentando respuestas como la siguiente:

Daniela (22) *No, no tengo nada. Nunca jamás me fue bien en historia y no, no. [...] No, no. No puedo ni armar una respuesta. No.*

Asimismo, 3 (20%) de las 15 entrevistas restantes, presentaron una narrativa que refería a otro proceso histórico similar a la ‘Conquista de América’. A modo de ejemplo:

Lucía (19) *Cuando llegaron a América [...] Cuando acá había los indios y llegaron a América [...] Colón y todos esos. Y quisieron conquistar América porque se dieron cuenta que además de haber oro, y demás, los suelos eran muy*

*productivos en cuanto a lo agrícola. Y hacían trabajar a los indios, después cuando no les servían más los mataban. Traían enfermedades de otro país para América. Y empezaron a colonizar.*

Por lo tanto, para el análisis de la gramática de la narrativa y de las dimensiones de las narrativas nacionales se consideraron las 12 entrevistas que contenían narrativas que aludían al proceso histórico indagado. Todas las entrevistas presentaron falta de información acerca del contexto social, económico y político, y de las características específicas de los grupos involucrados. Debido a que la consigna inicial indicaba que se trataba de un conflicto entre indígenas y otro grupo, sólo se analizó la forma de nombrar el segundo grupo referido.

En todas las entrevistas el **Esquema de la narrativa** se ubica en **un conflicto en el interés del grupo victimario en avanzar sobre tierras donde habitaban los indígenas**. Los entrevistados refieren que se trató de acciones vinculadas a una especie de despojo que fue vehiculizado gracias al **desplazamiento** de los indígenas de esas tierras. En la narrativa espontánea desarrollada luego de la primera consigna -es decir, sin otras preguntas de la entrevistadora- los participantes nombraron términos como: los sacaron, los corrieron, los desalojaron, les quitaron, tomaron tierras, los desplazaron, los desterraron, entre otros. Los dos fragmentos de entrevista que se presentan a continuación ejemplifican las acciones del esquema general de la narrativa:

*Fidel (21) Vinieron a sacar la tierra a los indígenas, sacarles la tierra. Los indígenas tenían las tierras. Los han ido corriendo con las armas y todo ese tipo de armamento*

Las acciones de desplazamiento se ubican como el motivo que causó el enfrentamiento entre grupos, una guerra. De este modo, en el **Esquema de la narrativa**, la matanza de los indígenas es una consecuencia del enfrentamiento debido a la

precariedad del desarrollo armamentístico que tenían en comparación con el grupo victimario.

Floreal (20) *Los fueron sacando para poder tener lo que son las ciudades o las provincias que tenemos, fueron sacándolos para conquistar las tierras [¿Cómo hicieron para sacarlos?] Hubo un enfrentamiento, una guerra de ambos grupos.*

En relación a la dimensión **Sujetos Históricos**, en todas las entrevistas se ha ubicado a los indígenas como agente víctima, frente a un agente victimario que definen de distintos modos: militares, otra civilización, un grupo de personas, soldados, terratenientes, apoderados, españoles, invasores o inmigrantes. Si bien, como se verá en la dimensión moral, aparecen argumentos que funcionan como matices del daño, todos los participantes le atribuyen a los **indígenas, indios o aborígenes** haber sufrido un perjuicio en la ‘Conquista del Desierto’. En cuanto a las acciones que realizaron los indígenas, el 92% de las entrevistas refiere que las acciones fueron defensivas. Asimismo, todos los participantes refieren que, como consecuencia de la ‘Conquista del Desierto’, se produjo una casi desaparición de los indígenas. Para ello utilizan dos explicaciones. Por un lado, dicen que, producto de la guerra que se produjo, hubo una masiva matanza de indígenas y, por otro lado, refieren una desaparición progresiva por la pérdida de sus costumbres y por el desplazamiento a territorios inhóspitos. En cuanto a la asignación de nacionalidad u origen, el 75% ( $n = 9$ ) de los entrevistados sostiene que los indígenas eran argentinos, mientras que el 25 % ( $n = 3$ ) refiere que tenían una identidad de origen propia y diferente -nativos, Inca-. En cuanto a la caracterización que realizan al interior del grupo de los indígenas, la mayoría de las entrevistas no presenta particularidades acerca de la forma de vida, de la visión del mundo, de los nombres de los distintos grupos o de sus intereses. El análisis de las referencias a las expectativas, deseos o intereses muestra que todos los entrevistados manifiestan que los indígenas sólo querían continuar viviendo del

modo en que lo estaban haciendo, poseyendo las tierras que habitaban y desarrollando su cultura. A su vez, todas las entrevistas sostienen que los indígenas estaban en las tierras desde hacía tiempo. Del total de entrevistas, sólo el 25% ( $n = 3$ ) refieren algunos elementos que permiten pensar el modo de caracterizar al grupo, aunque presentaron escasa información. El resto de los participantes ( $n = 9$ ) no dio caracterizaciones que permitan comprender a este sujeto histórico. Asimismo, en la dimensión **Sujetos Históricos**, las narrativas plantean que el proceso histórico se inició debido al interés de un grupo con poder por las tierras donde habitaban los indígenas. El 92% de los participantes refiere que los intereses en las tierras se vincularon con el desarrollo económico, haciendo alusión a: el desarrollo de la agricultura, la explotación para mejores cosas, vender las tierras y producirlas, para poder construir ciudades y provincias, para mayor riqueza y ganancias. No obstante, las consideraciones acerca de que se trató de una especie de robo de tierras hace que ubiquen a este grupo en el lugar de victimario. El sujeto histórico que aparece en oposición es un grupo que se presenta con mayor poder, con un poder histórico. Del total de entrevistas ( $n = 12$ ) un entrevistado respondió no saber acerca de la nacionalidad del grupo victimario. En cambio, el 66.6% de los participantes ( $n = 8$ ) sostiene que se trató de **soldados, apoderados, otra civilización, terratenientes**, que venía de otro lado que de Argentina. Todos le atribuyen de un modo u otro, un vínculo con **Europa**. O bien manifiestan claramente que su nacionalidad era europea o bien nombran su procedencia, su ascendencia, o la sangre “que llevan por dentro”, como europea. El siguiente fragmento representa las respuestas que ubican la nacionalidad europea del grupo victimario y su vínculo con las acciones de conquista:

Ana (22) *De Europa, de otro continente, como siempre invadiendo [...] porque Argentina es muy rica en todo su suelo, en lo que es petróleo, todo lo que es agricultura, el agua. O sea, vinieron acá a hacer plata hablando mal y pronto.*

Asimismo, el 25% ( $n = 3$ ) de los participantes refiere que el sujeto histórico que realizó la ‘Conquista del Desierto’ fue el **gobierno, ejército y militares argentinos**. En este grupo, los entrevistados logran ubicar la nacionalidad argentina en el grupo victimario: 2 participantes refieren que fueron los soldados y militares argentinos, mientras que 1 participante refiere que fue el gobierno argentino el que planificó las acciones en la ‘Conquista del Desierto’. Asimismo, éste último fue el único participante que otorgo nacionalidad Inca a los indígenas. Además, fue el único que negó el conocimiento de la existencia indígena por parte del gobierno argentino reforzando el argumento de un intento de progreso económico y desplazamiento de indígenas:

Tobías (21) [¿El gobierno de dónde?] *el gobierno argentino [¿cómo hizo para sacarles lo que les pertenecía?] Y por una cuestión de demografía. Es como que necesitaban esas tierras entonces vieron que no había construcciones y a lo mejor lo veían como si fuese un campo normal y fueron ahí a usurpar esa parte y cuando fueron se encontraron que había gente"*

Los participantes que asignan nacionalidad argentina al grupo victimario en la narrativa espontánea -es decir, la que relatan a partir de la primera consigna- también ubican que la centralidad de las acciones fue el desplazamiento y el destierro.

La identidad argentina queda asignada en la mayoría de las entrevistas (75%) al sujeto histórico ubicado como víctima, esto es, a los indígenas. El siguiente fragmento extenso ejemplifica claramente la atribución de la nacionalidad argentina a grupos indígenas a los que en la narrativa se le otorgan acciones positivas, de defensa y liberación, y que están en oposición a los españoles -invasores-.

Simón (22) *Los invasores venían de afuera y querían robar las tierras [¿quiénes eran los invasores que nombras?] los españoles que vinieron a la Argentina [...]*  
*las otras personas vinieron a sacar la propiedad de los indios [¿los indios de*

dónde eran?] *Los indios de acá, son de la zona de acá, como decían...que la Argentina antes tenía muchas razas [...] había muchas razas de indios [¿los indígenas eran argentinos?] Si, sí, porque para que después pasó lo de las invasiones inglesas y todo eso [¿cómo, no entendí lo de las invasiones inglesas?] Lo de los españoles que venían para acá, los argentinos tiraron, o sea lo liberaron con agua y todo eso y mandaron a los españoles para otro lado. [¿los invasores que recién nombraste eran argentinos?] Había gente que venía de afuera o era de acá y como que quería tener mayor riqueza o algo así, tratar de tener territorios para tratar de tener más o sea mejor capital para ellos [¿ya estaba conformado el país, Argentina, ¿en ese momento?] Sisi, para mí sí [¿tenían alguna relación los invasores que me acabas de nombrar con el Estado argentino?] no, para mí que no. Para mí venían y trataban de robar lo que más podían, porque para España o de donde sea que venían los invasores, venían a obtener riquezas que por ejemplo allá en España no tenían [...] se obtenía la exportación que iba todo a Europa.*

Para la dimensión **Identificación** se analizó el uso del pronombre personal de la primera persona del plural “nosotros” siguiendo el criterio establecido por trabajos previos (Carretero y van Alphen, 2014; López, Carretero y Rodríguez Moneo, 2015). El 83.3% ( $n = 10$ ) utiliza el pronombre personal de la tercera persona del plural “ellos” dando cuenta de que los grupos involucrados son externos al entrevistado. Solo 2 participantes (16.6%) utilizaron el nosotros en la entrevista para referirse a “los argentinos”. En estos dos casos, no hay un uso de la primera persona del plural que refiere a la identificación con alguno de los dos grupos involucrados en la ‘Conquista del Desierto’.

Eva (21) [¿Por qué vinieron?] *como a conquistar, a explotar lo que teníamos nosotros.*

En este caso, el nosotros es utilizado en oposición al grupo victimario al que ubica como soldados españoles. A lo largo de la entrevista, cuando se indaga por la presencia actual de comunidades indígenas, Eva ubica al grupo de indígenas como un exogrupo diferenciándose de ellos, lo que podría dar cuenta de que el “nosotros” refiere a los argentinos, y no a los indígenas:

Eva (21) *siguen con sus creencias y todas esas cosas no sé si, digamos, se adaptan a nosotros, por eso pienso que deben estar medio encerrados.*

Asimismo, el fragmento que se presenta a continuación corresponde al entrevistado que utiliza el nosotros para referirse al grupo victimario que, en las preguntas específicas acerca de *quiénes fueron y de dónde eran*, relata que fue un grupo de personas y no sabe su origen, indicador que permite inferir que el uso del “nosotros” refiere al grupo de los “argentinos” contemporáneo:

Floreal: *Los aborígenes estaban ubicados acá en la Argentina, el grupo de personas se supone que somos...nosotros. Un grupo que ha sacado a los indígenas para conquistar lo que es hoy la Argentina [...] Está bien, hoy en día estamos nosotros, pero ellos hicieron bien, para que no los pudieran sacar.*

Finalmente, por dificultades en el audio, no se registraron datos del **Juicio Moral** de una participante, por lo tanto, quedó excluida del análisis de esta dimensión. Del total de entrevistas ( $n = 12$ ), el 42% sostuvo que se trató de un corrimiento de los indígenas de las tierras donde habitaban y una consecuente matanza, el 25% sostuvo que sólo se trató de un corrimiento de indígenas, mientras que el 33% sostuvo las tres acciones: que se desplazó a los indígenas, se los mató y también se los esclavizó. El robo, hurto o apropiación, junto con las acciones de corrimiento de indígenas, son el centro del razonamiento moral de todos los entrevistados. En las respuestas sobre el juicio moral, sólo en 2 entrevistas hubo indicadores de dudas sobre la legitimidad que tenía la propiedad

en manos de los indígenas. En cambio, el 80% de los participantes refiere que eran tierras de propiedad legítima de los indígenas. Del análisis de las respuestas surgieron dos categorías en la dimensión de **Juicio Moral**: 1) el 36% de los participantes realizan un juicio moral de **Rechazo al robo**, 2) mientras que el 64% de los entrevistados oscilan entre un juicio moral y un juicio convencional dando cuenta de un **Rechazo al robo y una justificación del fin expansionista**

#### **Juicio Moral -rechazo al robo-**

En esta categoría se agrupan las respuestas que reflejan un razonamiento puramente moral, es decir, en la elaboración del juicio no presentan elementos de contenidos convencionales. Los entrevistados sostiene que es injusta la apropiación o robo de la propiedad privada de otra persona, injusta en cualquier circunstancia. Además, dan argumentos sobre las consecuencias intrínsecas del daño ante la violación de este derecho. No proponen alternativas menos condenables a las formas en que se realizó este robo porque no conciben justificable la apropiación de la propiedad privada bajo ninguna situación. El fragmento de Simón representa las respuestas agrupadas en esta categoría:

*Simón (22) Cada uno trató de defender lo que era suyo y uno se agarró lo que no es de él [...] cada indígena tenía supuestamente su territorio. Por ejemplo, en el sur, en el centro, y más en el norte, cada uno tenía su nombre [...] uno tiene su territorio y otro venga así de la nada a tratar de sacarte lo que es tuyo. Para mí que estuvo mal, porque queda mal que uno en la vida actual venga uno y te saque tus cosas. Es como un robo. Para mí estuvo mal en ese momento.*

Como refleja el fragmento citado, en esta categoría todas las respuestas presentan indicadores de que el entrevistado, al elaborar su juicio moral, realiza una comprensión empática del daño que produce el robo de la propiedad. El siguiente fragmento refleja con

mayor precisión este tipo de comprensión empática del perjuicio que refieren vivir cotidianamente en sus vidas:

Franco (21) *Uno no puede básicamente tener pertenencias porque siempre hay alguien que quiere arrebátártelas o quedarse con ello. Ya sea de la clase social que sea, ya sea el tipo de gente por así decirlo que sea. Siempre que vos tenés algo el otro quiere lo tuyo, siempre.*

Asimismo, los entrevistados que construyen este juicio moral refieren que el agente victimario de la ‘Conquista del Desierto’ fue un grupo de personas -nombrado de distinto modo- de nacionalidad europea.

#### **Juicio Oscilante -rechazo al robo y justificación del fin expansionista-**

Las respuestas agrupadas en esta categoría contienen un juicio moral de rechazo al robo de tierras, a las acciones que tuvieron los agentes históricos de adueñarse de algo que no les pertenecía. En un segundo momento del razonamiento, tienen en cuenta contenidos convencionales, como la necesidad de expansión territorial para el avance económico y la organización social. Estos elementos convencionales hacen que el juicio oscile entre moralidad y convención. De este modo, en todos los casos, se juzgan moralmente condenables las formas del trato, el desplazamiento o la distribución desigual de tierras, pero no los objetivos, por lo que proponen formas alternativas para alcanzarlos. Es decir, los contenidos convencionales matizan el juicio moral previo. De este modo, al proponer otros medios o formas, se justifica la necesidad e importancia de los objetivos de expansión territorial, y de progreso económico y tecnológico. El siguiente fragmento de entrevista ejemplifica la categoría:

Luciano (19) *No es justo. Si fuera justo... vamos lo que es justo, no, porque si algo es tuyo no te lo pueden quitar, y menos de la manera esa. Pero a ver... cuáles eran los intereses? Seguramente eran mayores que lo que, por así decir [en qué*

sentido eran mayores, a qué te referís con los intereses eran mayores?] *capaz que los indios tenían un método de vida anticuado, antiguo, que se manejaban de una manera, cómo se dice esto cuando son... bueno... muy? Capaz que los intereses de formar una colonia, de producir, que tenían los blancos por así decirlo, los militares, eran mayores a los que podían tener los indios que son los mismos... o sea, le iban a dar un uso a esto. A eso me refiero, le podían dar un mejor uso, y por eso mismo los desplazaron.*

El razonamiento moral está elaborado en primer lugar, con contenidos de justicia en relación al daño que produce quedarse con la propiedad de otra persona. Luego, cuando se apela a los intereses y a los objetivos que perseguían estas acciones, relativos a contenidos convencionales, se matiza el juicio moral inicial. Finalmente, a las acciones anteriormente rechazadas se ubican solo en el desplazamiento de indígenas. En estos casos, los contenidos convencionales quedan ponderados por sobre el contenido moral.

En otros casos, dentro de esta categoría, el razonamiento contempla, al mismo tiempo, contenidos de los dominios moral y convencional, como es el caso de la siguiente entrevista:

*Camilo (22) Porque tal vez no es la forma y se puede llegar a algo, pero tal vez antes no había tanta comunicación, no había comprensión vamos a decir. Bien porque tal vez llegan a mejor, pretendían mejor calidad de vida, mejores cosas, mejor... y mal porque van corriendo y tuvieron beneficios a algunos y tuvieron que matar a miles. Tal vez no querían cambiar, ellos querían estar como estaban. Estaban bien. Y mal porque también a veces hay que dejar que se haga otra cosa porque es mejor, abrirse al cambio. Por ahí era mejor, pero también como que fueron...mal porque por ahí no dejaron...también ellos tenían mejores cosas. Y*

*mal porque se tuvieron que correr a lugares más desiertos vamos a decir, donde los recursos eran más escasos.*

En este fragmento, las acciones de matanza aparecen como una consecuencia no deseada del proceso de guerra desencadenada por el desplazamiento y apropiación de tierras, y no como una política planificada y acciones sistemáticas. De todos modos, las acciones de matanza no se ubican en el centro del razonamiento, sino que, son las formas ligadas a los desplazamientos -a lugares más desérticos-, lo que juzga como condenable. Las oscilaciones entre dominios de juicio se producen cuando el participante valora necesaria la actitud de cambio -contenido correspondiente al dominio convencional-, la necesidad de progreso económico que le atribuye al proceso -contenido del dominio convencional, y las formas de trato hacia los indígenas -contenido correspondiente al dominio moral. Asimismo, al justificar los objetivos y condenar las formas, los participantes proponen medios alternativos para cumplir los objetivos expansionistas:

*Tobías (21) No era necesario desterrarlos de cierta forma como los desterraron a los indígenas [...] la forma en que los trataban, como que me pareció mal de la forma en que eran tratados. Porque en una palabra ellos se defendían de lo que era de ellos. No estaban usurpando algo [...] Los que estuvieron mal fueron los del gobierno porque hay ciertas maneras de buscar algo y de sacar [...] a lo mejor por algún decreto, por alguna ley. Que diga que el gobierno tiene acceso a tal tierra.*

El razonamiento comienza con contenido del dominio moral y elabora un juicio de rechazo al robo y al destierro, afirmando que las tierras pertenecían legítimamente a las comunidades indígenas. Posteriormente, sostiene que dejaría de ser condenable si fuera legal, y no un robo, es decir, acceder a las tierras por los canales legales que el participante conoce -algún decreto o ley-. Es decir, al nombrar que podría haberse llevado

a cabo a través de una disposición legal -en el marco de su Estado-, se condena moralmente el método de apropiación y se propone un medio que anularía el daño que implica la transgresión moral con un decreto o ley, lo que contiene, tal vez de modo implícito, la duda sobre la legitimidad de la propiedad de la tierra de los indígenas.

#### 5.4 Semejanzas y Diferencias entre los Grupos

El análisis comparativo de las narrativas sobre la ‘Conquista del Desierto’, de los dos grupos que constituyen la muestra, da cuenta de que existen diferencias y similitudes en las respuestas según las dimensiones indagadas:

1. En ambos grupos, una cantidad significativa de participantes no pudo ser considerada en el análisis de las dimensiones porque no logró desplegar una narrativa de la ‘Conquista del Desierto’, refiriendo no poder decir algo al respecto. Asimismo, en los dos grupos de entrevistados las narrativas de los participantes que conocían la ‘Conquista del Desierto’ presentan escasa información en relación a elementos políticos, económicos, y sociales de la época, que podrían dar cuenta de una comprensión compleja e histórica del proceso indagado.
2. Las representaciones históricas sobre la ‘Conquista del Desierto’ aparecen estructuradas de modo diferente entre los grupos: en el primer grupo, el **esquema general** se centra en la **matanza de indígenas**, mientras que en el segundo grupo el esquema general es el **robo y desplazamiento de los indígenas**. En ambos esquemas, el proceso histórico indagado aparece relacionado con la conquista de tierras de los indígenas por parte de un sujeto tácito plural.
3. En la dimensión de **Sujetos Históricos**, el análisis de los resultados da cuenta de semejanzas entre los grupos en la caracterización de los agentes. En ambos grupos, **indígenas, indios o aborígenes** es el sujeto histórico víctima de las acciones

realizadas por un agente histórico definido de múltiples modos. Al preguntar por la nacionalidad de los indígenas, indios o aborígenes, la mayoría de los participantes de ambos grupos afirmó que su nacionalidad era argentina: el 60% en el grupo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y el 75% en los entrevistados de la ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires. En ambos grupos, solo el 25% de los participantes refiere que tenían una identidad de origen propia y diferente -nativos, Inca-.

4. En relación al otro **Sujeto Histórico**, los resultados son similares entre los grupos: el **Estado, gobierno, y militares argentinos** es nombrado como responsable de la ‘Conquista del Desierto’ por el 30% de estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y por el 25% de los participantes de la ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires. En el primer grupo, el 70% de los participantes **no atribuye responsabilidad al Estado argentino** por las políticas y acciones de daño hacia los indígenas, mientras que esto sucede en un 67% en los estudiantes de la ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires. En cambio, los resultados muestran una diferencia en la consideración de la nacionalidad europea del grupo victimario: en los participantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 25% dijo que eran españoles o europeos, mientras que el 75% dijo no conocer de qué nacionalidad eran. Al contrario, el 67% de los entrevistados de la ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires le atribuyen de un modo u otro, un vínculo con Europa.
5. En la dimensión **Identificación**, la mayoría de los entrevistados no se identifica con ninguno de los grupos involucrados en el proceso histórico indagado. El 70% en el primer grupo y el 83.3% en el segundo grupo de los participantes presenta una narrativa que da cuenta de que los grupos involucrados son externos al entrevistado. Por otro lado, el 30% de los entrevistados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, utilizó el nosotros cuando se referían al Estado argentino al que han nombrado como

grupo victimario. En cambio, solo el 16.6% de los entrevistados de la ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires ha utilizado el “nosotros” en la entrevista, pero para referirse a los argentinos como categoría diferente a los agentes históricos involucrados.

6. En la dimensión de **Juicio Moral**, los grupos presentan diferencias y semejanzas. En primer lugar, en los participantes de la ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires no se encontraron entrevistas en las que haya un razonamiento moral que naciera de la centralización en las acciones de matanza y esclavización, a diferencia del grupo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En cambio, en este grupo, la mayoría de los entrevistados asignaron acciones de robo y desplazamiento de los indígenas y elaboraron su juicio moral en base a estas acciones. Por otro lado, el 36% de los participantes en un grupo y el 35% en el otro grupo, ha elaborado un juicio moral de rechazo a las acciones llevadas a cabo en la ‘Conquista del Desierto’. Este porcentaje de participantes han dado argumentos sobre las consecuencias intrínsecas del daño y no han propuesto alternativas menos condenables porque no conciben justificables las acciones bajo ninguna situación. Asimismo, es similar el porcentaje encontrado en la categoría de oscilación entre dominio convencional y moral. La mayoría de los entrevistados de ambos grupos elaboran un juicio de condena a las acciones y justificación del fin expansionista – el 64% en el primer grupo y el 65% en el segundo grupo. Es decir, la mayoría de los participantes elaboran un razonamiento basado en un juicio moral que matizan cuando consideran contenidos convencionales, como la necesidad de expansión territorial para el avance económico y la organización social.

## CAPITULO VI

### Discusiones, Conclusiones y Limitaciones

El análisis de las entrevistas ha permitido elaborar una serie de articulaciones teórico-empíricas útiles para comprender las formas en que los estudiantes universitarios, sin formación específica en Historia, elaboran juicios morales sobre acontecimientos históricos nacionales que atentan con la imagen positiva del grupo nacional.

En primer lugar, los resultados presentados en el capítulo anterior dan cuenta de una escasa apropiación del conocimiento sobre la ‘Conquista del Desierto’ en comparación con lo que, de acuerdo a estudios previos, los jóvenes argentinos pueden narrar sobre otros procesos históricos fundacionales valorados positivamente por el grupo nacional (Carretero y van Alphen, 2014). Por un lado, una gran parte de los entrevistados refirieron no poder realizar la entrevista por una falta absoluta de información. Por otro lado, en los casos en que sí lograron desplegar una narrativa, manifestaron desconocer aspectos específicos o dudar permanentemente de lo que relataban. Esta falta de información podría expresar que, lejos de considerarla un hito fundacional de la identidad argentina, los procesos de producción y difusión de esta narrativa histórica han estado al servicio del olvido, más que del recuerdo y la conmemoración. En este sentido, es necesario tener en cuenta que, en el proceso de construcción colectiva de significados, los grupos sociales construyen activamente la ausencia de significados al invisibilizarlos (Bang, 2009). La pobreza de las narrativas podría consistir en la presencia de una ausencia en el recuerdo del pasado grupal (Barreiro y Castorina, 2016; Barreiro et al., 2017), que posibilitaría la negación de reclamos actuales de los pueblos originarios sobre la restitución de los territorios “conquistados” (Nagy, 2013). En este sentido, conocer que el genocidio de los pueblos indígenas formó parte de las políticas y acciones constitutivas

del Estado-nación, atentaría contra la constitución de una identidad nacional positiva (Barreiro et al., 2016) pero, además, implicaría de algún modo, legitimar los reclamos de tierras actuales. Esta ausencia de información y la estructuración de una narrativa simplificada, es coherente con el planteo de que los acontecimientos históricos nacionales que conllevan una interpretación negativa, suelen desaparecer del recuerdo colectivo para dar lugar a una perspectiva gloriosa del progreso nacional (Barton y Levstik, 2004).

En esta línea, además, los resultados dan cuenta que la falta de información sobre la ‘Conquista del Desierto’ deviene en la aplicación de un esquema narrativo de conquista que los estudiantes vinculan con la ‘Conquista de América’, posiblemente más presentada, más conocida y mejor comprendida. La ‘Conquista de América’ -ocurrida en el siglo XV, cuatro siglos antes- no sólo tuvo una presencia absoluta en algunas entrevistas, donde no se ubicó ningún elemento específico de la ‘Conquista del Desierto’, y por lo tanto no fueron consideradas para el análisis, sino que también, en los casos en los que sí narran la especificidad del proceso del siglo XIX, aparecen elementos que dan cuenta de la referencia a la ‘Conquista de América’ en una frase que podría sintetizar el esquema general: los españoles invadieron territorio indígena y colonizaron. Así, la utilización de este esquema de conquista, les permitiría desplegar una narrativa general que, si bien simplifica el proceso histórico, lo organiza y le da sentido. Este análisis es coherente con el planteo acerca de que los estudiantes se esfuerzan por construir narrativas coherentes y utilizan su imaginación para llenar huecos de información (Barton, 2010) utilizando, para ello, esquemas narrativos generales que, si bien les permiten cierta comprensión, va en detrimento de una comprensión disciplinar de los acontecimientos, en tanto no incluyen las múltiples dimensiones que los constituyen como procesos específicos. Es por ello que, en las prácticas de enseñanza de historia, es útil la identificación de estos esquemas narrativos y su abordaje, a fin de contribuir a una

comprensión histórica de los eventos del pasado y promover el pensamiento histórico (López, 2021).

En continuación con el planteo anterior, el esquema de conquista aparece en los dos grupos de entrevistados, pero presenta diferencias en la jerarquización y secuenciación de los acontecimientos. Los entrevistados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires construyeron mayoritariamente un relato centrado en la matanza de los pueblos indígenas, mientras que el grupo residente en una ciudad en la que vive una comunidad indígena, organizó su narrativa en torno al robo y desplazamiento de los indígenas de su territorio lo que podría resultar de la mayor visibilización de los indígenas en su ciudad de residencia. La particularidad de las narrativas del primer grupo consiste en que la matanza de los indígenas es una condición previa a la conquista del territorio, que deviene en su consecuencia; mientras que el segundo grupo define la secuencia de los hechos de otro modo: un grupo con poder que quiso desplazar a los indígenas de las tierras para producir, y en ese intento devino la matanza, como condición inevitable de toda guerra. La representación de una guerra, producto del robo y desplazamiento de los indígenas, solo aparece en los entrevistados que actualmente cohabitan la ciudad con grupos indígenas. Asimismo, esta última forma de organizar los acontecimientos históricos es coherente con la producción de relatos en los manuales escolares que presentan una visión más acorde a una guerra civil en un territorio compartido, que a un plan sistemático de apropiación territorial y asimilación del indígena (Parellada, 2014). En este sentido, estos distintos modos de estructurar y comprender el proceso histórico indagado podrían dar cuenta de la diferencia de los instrumentos culturales disponibles en los contextos de ambos grupos, de la cercanía o distancia con grupos indígenas actuales, y del conocimiento de los reclamos históricos de reparación. Indudablemente,

la presencia de grupos indígenas cohabitantes de la misma ciudad impone al razonamiento la imposibilidad de negar su existencia en la ciudad de residencia.

Con respecto al establecimiento del sujeto histórico, en ningún caso se observaron elementos emocionales de culpa o vergüenza por las acciones del propio grupo nacional al narrar la ‘Conquista del Desierto’, como se observa en jóvenes españoles cuando relatan la ‘Conquista de América’ (López, 2021). En cambio, la mayoría de los entrevistados -70% en el primer grupo y 67% en el segundo grupo- ignora que se trata de un proceso llevado a cabo por el ejército argentino enmarcado en políticas de Estado. En cambio, todos los participantes afirman que las acciones, tanto la matanza como el robo y desplazamiento, fueron realizadas por un grupo con poder económico y armamentístico, cuyo interés se circunscribe al desarrollo económico y productivo. Todos los participantes establecen que este grupo es el agente victimario en la ‘Conquista del Desierto’ al reconocer el daño causado a otros. Al desconocimiento del papel central del Estado argentino se añade la masiva atribución de nacionalidad europea al grupo victimario y la diversidad de grupos atribuidos a este agente histórico: soldados, otra civilización, personas de otro lado, milicias, militares, terratenientes. Estos resultados podrían ser indicadores del intento de desplazar la responsabilidad del grupo nacional hacia otros agentes utilizando nuevamente, a tal fin, la aplicación del esquema narrativo de la ‘Conquista de América’. Esta estrategia permitiría conciliar el carácter conflictivo que tiene reconocer tales hechos en su identidad nacional positiva con un movimiento que no acarrea grandes inconsistencias en tanto “*de Europa, como siempre invadiendo*” (Ana). Incluso, utilizan otras estrategias para el distanciamiento identitario con el grupo victimario: la mayoría de los participantes refiere que el grupo con poder venía de afuera, de otro país, de otro continente, desvinculándolos también del territorio. Pero, además, la

mayoría de los entrevistados considera que el Estado argentino no estaba constituido en ese entonces, y si lo estaba, no tuvo una participación decisiva.

En las estrategias por conservar la identidad nacional sin fisuras, la mayoría de los participantes de los dos grupos atribuyen la nacionalidad argentina al grupo de los indígenas a quienes establecen como agentes víctimas en la ‘Conquista del Desierto’. Son pocos los participantes que logran atribuir identidades diversas, específicas y preexistentes a la construcción de la Argentina. Estos resultados son coherentes con los planteos de Carretero y Kriger (2008, 2011) que muestran que los jóvenes sitúan como primer referente identitario a los indígenas dando cuenta de una concepción de la nación como categoría teleológica, ahistórica y fuertemente anclada en la dimensión territorial de la argentinidad.

A la luz de estos resultados es llamativo que, aunque identifican a los indígenas con su propia nacionalidad, no utilizan el “nosotros” para referirse a ese grupo, ni al otro. Esto contrasta con hallazgos previos que indican que los sujetos tienden a asumir una identificación con un “nosotros” atemporal al relatar la historia de su propia nación (Carretero y Bermúdez, 2012). Más aún, al narrar procesos históricos fundacionales, los jóvenes utilizan el nosotros para referirse a grupos del pasado que engrandecen y refuerzan el sentimiento de identidad nacional (Carretero y van Alphen, 2014; López, 2021), aunque lejos estén en la cadena temporal. En suma, la delimitación de dos grupos externos es coherente con las estrategias de distanciamiento identitario que estarían presentes al narrar procesos conflictivos moralmente.

En esta línea, la implementación de estas estrategias no precede a la elaboración del juicio moral, sino que se configuran mutuamente. El juicio moral recae en derechos diferentes: en el grupo de estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el juicio moral se basa en el derecho a la vida; mientras que en los entrevistados de la ciudad al

sur de la Provincia de Buenos Aires, el juicio moral recae en el derecho a la propiedad privada. La categoría de juicio moral de rechazo enfático a la masacre -encontrada sólo en los entrevistados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires-, es la única que aparecería posterior al relato de la trama de la narrativa y se sostiene a lo largo del relato. En este sentido, se podría pensar que la matanza se impone como una totalidad, un signo hipergeneralizado (Valsiner, 2012), que descarta cualquier otro modo diferente de comprender el proceso. Este tipo de signos culturales operan como organizadores morales, que bloquean la construcción de interpretaciones más complejas mediante la referencia activa a sentimientos embaídos moralmente. Siguiendo la propuesta de Valsiner (2012), en esos casos se vuelve necesario, para romper con el ciclo inhibitorio de los signos hipergeneralizados, introducir alternativas a esa narrativa que puedan operar como catalíticos o motores revolucionarios, es decir, que permitan el desarrollo de nuevas interpretaciones. Por lo tanto, es clave el desarrollo de intervenciones para la enseñanza de la historia que permitan la construcción de tales alternativas por parte de los estudiantes.

La representación de la matanza no estuvo presente significativamente en las entrevistas del grupo de residentes en la ciudad al sur de la Provincia de Buenos Aires. En este grupo, la representación de robo y desplazamiento operó, para el 36% de los participantes, como el contenido central en la elaboración del juicio y su rechazo, como una prescripción obligatoria en función de los derechos. Esta forma de valorar el acontecimiento y rechazarlo, está vinculada al modo en que los mismos participantes se ubican en el lugar de víctimas de robo en el presente, equiparado lo que viven en sus contextos cotidianos con el plan de apropiación territorial de antaño, movimiento que evidentemente refuerza el juicio moral puro apoyado en que la propiedad privada es un derecho inalienable. En este sentido, los derechos de los indígenas, sus intereses, la

evitación del daño y la cercanía del daño causado, lleva a este grupo de participantes a juzgar como malas este tipo de transgresiones independientemente de las reglas sociales y sin apelar enfáticamente a las formas en que sucedió el robo.

En esta última categoría del juicio moral, no se observan indicadores que den cuenta de una simplificación de los elementos del acontecimiento mayor que en la categoría de justificación del fin, como sí ocurre con el rechazo enfático a la masacre en el grupo de estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En su lugar, logran construir una narrativa que contiene los intereses de los agentes, centralizando sus acciones en el desplazamiento de indígenas -y no en las formas más condenables de asesinato-, y aun así no refieren la necesidad del proceso bajo ningún tipo de circunstancia, es decir, lo condenan por sus consecuencias inherentes de daño (Smetana, 1980). En este sentido, en tanto las interpretaciones individuales acerca de la historia van a estar vinculadas a las mediaciones de las narrativas históricas disponibles para el individuo en sus contextos de interacción (Wertsch, 1991), la mayor presencia de la contranarrativa en la ciudad de residencia (Barreiro et al., 2017) operaría, en este grupo de entrevistados, modificando la narrativa maestra -hegemónica-, al incorporar elementos vinculados a los derechos de los indígenas sobre las tierras, como derechos inalienables. Por otro lado, esta categoría no se presenta en los entrevistados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires lo que podría deberse a la distancia de las tierras en disputa, a la mayor interacción con instrumentos culturales que sostienen la narrativa tradicional, o bien, a la insuficiente interacción con interpretaciones distintas. En este sentido, podría pensarse que la visibilización de los grupos indígenas en el presente, al cohabitar la misma ciudad, podría poner en tensión el ordenamiento social y económico actual, en tanto la representación del robo de tierras y el desplazamiento contiene la necesidad de su devolución o restitución, lo que generaría un costo en las relaciones intergrupales que

organizan el statu quo en el presente. En cambio, la representación de matanza de indígenas supone que, en el presente, no hay a quién restituirle algo, solo quedaría la posibilidad de pedir disculpas por el daño cometido, algo que no desestabilizaría a ningún ordenamiento social ni económico.

La mayoría de los participantes de ambos grupos elaboran un razonamiento basado en la superposición de los dominios moral y convencional. La primera elaboración de juicio que realiza la mayoría de los participantes se basa en el bienestar, la igualdad de las personas, el respeto por la dignidad, los derechos y la justicia. Este razonamiento basado en el daño y los derechos, produce un posicionamiento de rechazo al robo y al desplazamiento, o a la masacre en el primer grupo; en un segundo momento, al pensar en la finalidad, relativizan sus juicios morales previos por la necesidad del progreso económico y productivo, contenidos del dominio convencional. Esta tensión entre elementos del dominio moral y convencional, la resolverían a favor de este último, lo cual, de acuerdo con estudios previos (Turiel, 2008), implicaría la inversión de la prioridad entre dominios. Este hallazgo podría dar cuenta de la fuerza que tiene la representación teleológica de la nación como un destino prefijado que solo debía desencadenarse con el transcurrir del tiempo. Asimismo, otro vector que operaría invirtiendo la prioridad del dominio convencional sobre el moral es la representación del progreso social vinculado a las formas hegemónicas de progreso tecnológico y económico, y descartando cualquier otra representación del progreso humano. En este sentido, estos resultados son coherentes con el planteo de que la representación de la violencia hacia los indígenas se configura en relación a un sacrificio pagado por el progreso histórico de la transformación de la barbarie a la civilización y como moralmente positiva del progreso cultural y económico (Carretero y Kriger, 2008; Ruiz Silva, 2011). En esta línea, el juicio moral quedaría subsumido a la perspectiva del evolucionismo

social por la cual se produce el progreso. Un progreso que no es producto de un crecimiento interno, cuya agencialidad está puesta en el nosotros nacional, sino que es atribuido a algo que otros -los europeos- traen de afuera. En palabras de Carretero y Kriger (2008) “la valorización de estos bienes es tan alta que justifica, para la gran mayoría, los precios pagados por ellos, empezando nada menos que por la existencia de los pobladores nativos” (p.238).

En línea con lo anterior, si bien la superposición de dominios parecería resolverse a favor del contenido convencional, no es sin tensiones en la mente de los entrevistados. Incluso, en los entrevistados del segundo grupo, la inversión de la prioridad de dominios es menos conflictiva en tanto el desplazamiento forzado no representa el mismo daño que la muerte. Incluso, para ponderar el fin perseguido no utilizan argumentos de relativización del daño, ni suponen que en ese periodo histórico las acciones no eran concebidas como daño a otro, es decir, argumentos vinculados a una mentalidad de época. En cambio, proponen cumplir los objetivos a través de una forma que no implique el daño a otro, como la realización de acuerdos, la emisión de decretos o la compra de las tierras. De este modo, proponen formas legales que convierten un daño, propio del dominio moral, en acuerdos basados en convenciones. En este sentido, la no inclusión de las dimensiones políticas, económicas y sociales en las que surgieron las campañas militares, ni la apelación a las relaciones previas entre los pueblos indígenas de la frontera y el Estado argentino, da cuenta de una interpretación atravesada por el posicionamiento identitario de los entrevistados. Es decir, proponen una solución que les permite conciliar o neutralizar las representaciones en conflicto pero que se acercan más a una solución romantizada de la historia nacional más que a un análisis histórico del proceso.

En este sentido, es importante señalar que plantear la posibilidad de considerar las múltiples perspectivas de un proceso histórico, no implica justificarlo moralmente o caer

en un relativismo que imposibilite juzgarlo. Ciertos procesos históricos involucran necesariamente juicios morales por parte de los individuos, que no pueden eludirse en la enseñanza de la historia. De acuerdo con la evidencia brindada por la psicología del desarrollo moral, los acontecimientos que implican una transgresión a la justicia, al bienestar de las personas y a sus derechos, son condenados enfáticamente por los individuos en tanto involucran un daño a otro. Por lo tanto, es inevitable que las personas juzguen moralmente las acciones del pasado. De esta manera, sería importante poder trabajar a partir de los juicios morales, problematizarlos, para evitar que obturen la comprensión histórica. Además, para el desarrollo del pensamiento histórico, es necesario considerar su dimensión ética (Seixas, 2012) referida a la posibilidad de analizar, con respecto a los procesos históricos que se intentan comprender, cómo juzgar a cada uno de los agentes históricos, considerando sus circunstancias específicas, así como también identificar las connotaciones morales de las diferentes interpretaciones del pasado y, sobre todo, cuándo y cómo las injusticias del pasado tienen consecuencias en el presente. La comprensión histórica del pasado permitiría el análisis crítico y complejo de los procesos históricos y disminuiría los sentimientos de orgullo, vergüenza o culpa, como emociones que están basadas en una continuidad esencialista del grupo nacional (López, 2021).

En este sentido, el desarrollo del pensamiento histórico puede potenciarse con prácticas de enseñanza que permitan el análisis crítico de los procesos nacionales conflictivos moralmente -en este caso se trata de un genocidio-. De este modo, resultará útil trabajar en el establecimiento de nexos causales con la situación actual de los grupos indígenas, las políticas de inclusión y exclusión que han promovido distintos gobiernos, y el análisis de las justificaciones históricas que tuvo la clase dominante nacional para utilizar los métodos más sangrientos con el fin de sostener un núcleo económico y político

(Lenton, 2010). En este sentido, el conocimiento histórico sobre procesos de estas características, pone en juego la identidad nacional en tanto su construcción, como entidad homogénea, funciona como barrera a la posibilidad de concebir una pluralidad de voces en pugna. Trabajar con fuentes que alumbren interpretaciones y posicionamientos diversos y contrapuestos de los gobiernos, de la sociedad civil, y de la historiografía, le permitiría al estudiante tomar conciencia del carácter relativo del conocimiento histórico (Carretero y Limón, 1994). Consecuentemente, este modo de abordar el conocimiento histórico de procesos moralmente conflictivos, tiene potencia también en la consolidación de una perspectiva sobre los procesos de construcción de la nación que permitiría pluralizar la representación naturalizada de una nación blanca y europea, no sin efectos en la invisibilización o exclusión solapada de grupos en el presente (Todorov, 1982).

El análisis de los resultados y las discusiones que de allí se desprenden, podrían complejizarse en futuras investigaciones que aborden las limitaciones que se fueron presentando en esta indagación: a. la pregunta inicial del guion del segundo grupo incluyó a uno de los agentes históricos, los indígenas, lo que imposibilitó indagar con mayor precisión qué grupos nombran los entrevistados. Si bien esta decisión en el guion se tomó en base a los resultados del piloto y de las entrevistas del primer grupo, no se considera que haya sido una decisión acertada, en tanto fue un elemento que no pudo incluirse en el análisis de los resultados. De todos modos, la uniformidad en las respuestas del piloto y de las entrevistas del grupo de estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires permite inferir que hay acuerdo en sostener que los indígenas fueron uno de los agentes involucrados. b. el desbalance en la muestra en relación a la carrera de estudio de la Universidad Tecnológica Nacional se considera una limitación de la indagación en tanto podría arrojar resultados diferentes. c. una limitación importante de la indagación presentada es que los resultados encontrados y el análisis realizado podría deberse al

contexto en el que habitan los participantes- como se plantea en las discusiones- o bien al perfil de la carrera en la que están inscriptos los participantes, es decir, la diferencia entre una carrera humanística -como es Psicología- y las carreras tecnológicas. d. el análisis de la dimensión de Identificación podría complejizarse en futuras investigaciones utilizando una nueva técnica de indagación que permita profundizar la recolección de datos. Asimismo, la inclusión de preguntas específicas sobre los indígenas en el presente permitiría acceder a las representaciones sobre este grupo.

Los hallazgos presentados en esta tesis podrían tener una eventual transferencia y contribuir a las prácticas de enseñanza para el desarrollo de una educación histórica crítica y empática, que analice diversas perspectivas y que transforme los modos en que se construye la identidad nacional en función de una perspectiva de lo diverso, que no solo lo incluya, sino que lo considere constitutivo (Carretero et al., 2012). Además, las reflexiones aquí presentadas están guiadas por el interés de cuestionar los imaginarios instalados y naturalizados de una identidad nacional homogénea, blanca y europea, que se configura como origen y horizonte común, y que interviene en los modos en que los individuos juzgan, se posicionan y actúan, frente a los grupos sociales en el presente (Roediger, y Wertsch, 2015).

### Referencias

- Anderson, B. (1993) *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Alridge, D. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108(4), 662-686.
- Balazote, A. O., Engelman, J. M. y Valverde, S. (2022) *¡Los pueblos originarios siempre estuvimos, solo que vos no nos veías!: los grupos indígenas en las ciudades, una realidad desconocida e invisibilizada*. Luján: EdUnLu.
- 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* (69–88). Transaction publishers.
- Barreiro, A., Castorina, J. A., y Van Alphen, F. (2017) Conflicting narratives about the Argentinean “Conquest of the Desert”: Social representations, cognitive polyphasia, and nothingness. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (373–390). New York, NY: Palgrave.
- Barreiro, A., Wainryb, C., y Carretero, M. (2016) Narratives about the past and cognitive polyphasia remembering the Argentine Conquest of the Desert. *Peace & Conflict. Special Issue “Memory and Conflict”*.
- 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 C. Sabina (Eds.) *History Education and Conflict Transformation* (125-145). Palgrave Macmillan
- Barthes, R. (1987) El discurso de la historia. En G. Genette y R. Barthes *El susurro del lenguaje* (191-210). Barcelona: Paidós

- Barton, K. C. (2010) Historia y Epistemología de la Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *History teaching for the common good*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C. y McCully, A.W. (2010). “You can form your own point of view”: Internally persuasive discourse in Northern Ireland students` s encounters with history. *Teachers College Record*, 112 (1), 142-181.
- Bayer, O. (2010) *Historia de la crueldad argentina. Julio Argentino Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires: RIGPI
- Berg-Cross, L. (1975) Intentionality, degree of damage, and moral judgments. *Child Development*, 46, 970-974.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós
- Carretero, M. (2011) *Constructing patriotism: teaching History and memories in Global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (ed.) *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (622-648). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M. y González, M. F. (2006) Representaciones y valoración del “Descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comps) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (117-143). Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M. y González, M. F. (2008) “Aquí vemos a Colón llegando a América”. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), 217-227
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004) ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds) *Aprender y enseñar la historia* (71-97). 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”. *Cultura y Educación*, 20 (2), 229-242.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2010) Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En y M. Carretero y J, A. Castorina *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades* (55-80). Buenos Aires: Paidós
- Carretero, M. y Kriger, M. (2011) Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture y Psychology*, 17(2), 177-195.
- Carretero, M. y Limón
- Carretero, M. y López, C. (2008) Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 121-129
- Carretero, M. y Montero, M. (2008) Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142.
- 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 Voss, J. (2004) *Aprender y pensar la historia*. Madrid: Amorrortu

- Carretero, M., Asensio, M y Rodríguez Moreno, M. (2012) *History education and the construction of a national identity*. Information Age Publishing.
- Carretero, M., Castorina, J. A. y Levina, 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. Second edition* (269-287). New York: Routledge.
- Carretero, M., Pozo, J. M. y Asensio, M. (1989) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Visor.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina J. y Faingenbaum, G. (2003) The epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge. *Theory and Psychology*, 12(3), 315-334
- Castorina, J. A., Barreiro, A., Horn, A., Carreño, L., Lombardo, E., y Karabelnicoff, D. (2010) La categoría de restricción en la psicología del desarrollo: revisión de un concepto. En Castorina, A. *Desarrollo del conocimiento social* (237-253). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davidson, P., Turiel, E. y Black, A. (1983) The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 49-63.
- Delval, J. (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós
- Delrio, W. (2005). *Memorias de la expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia*. Universidad de Quilmes.
- Delrio, W. (2010) Del no-evento al genocidio. Pueblos originarios y políticas de estado en Argentina. *Eadem Utraque Europa*, Año 6, 219-254. ISSN 1885-7221.

- Dobsworth-Rugani, K.J. (1982) *The development of concepts of social structure and their relationship to school rules and authority*. Universidad de California: Berkeley.
- Egan, K. (1997) *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Flier, P. y Lvovich, D. (2014) *Sobre los usos del olvido. Sus recorridos, sus dimensiones y las nuevas preguntas*. Rosario: Prehistoria Ediciones.
- Gasió, G., San Román, M. C (1984) *La conquista del progreso*. Memorial de la Patria. La Bastilla.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgement. *Psychological Review*, 108 (4), 814-834.
- Halbwachs, M. (1950/1992) *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Halperin Donghi, T. (1980/1995). *Una Nación para el Desierto Argentino*. Buenos Aires: CEAL.
- Hammack, P. L. (2011) Narrative and the politics of meaning. *Narrative Inquiry*, 21(2), 311–318.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Hobsbawn, E. (1991) *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Killen, M. y Stangor, C. (2001) Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72(1), 174–186.
- Kohlberg, L. (1958). *Kohlberg's original study of moral development*. New York: Garland Publishing.

- Kohlberg, L. (1969/1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Lavabre, M. C. (1998) Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. *Raison Présente*, 128
- Lenton, D. (2010) La “cuestión de los indios” y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y en la política. En Bayer, O. (Ed). *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*. Buenos Aires (29-50). RIGPI.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.) *The concept of activity in Soviet psychology (37-71)*. Armonk, NY: Sharpe.
- Levstik, L. y Barton, K. (2008) *Researching History Education: Theory, Method, and Context*. New York: Routledge
- López, C. (2021) Las narrativas nacionales en la mente de los estudiantes: principales características y pautas para el desarrollo del pensamiento histórico. *Campo Abierto*, 40 (3), 293-306.
- López, C., Carretero, M. y Rodríguez Moneo, M. (2013) Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture y Psychology*, 20(4), 547-571.
- López, C., Carretero, M. y Rodríguez Moneo, M. (2014) Conquest of Reconquest? Student’s conceptions of National embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 00. 1-34.
- Martínez Sarasola, C. (2011) *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Del Nuevo Extremo
- Martínez Sarasola, C. (2012) *La Argentina de los caciques o el país que no fue*. Buenos Aires: Editorial Del Nuevo Extremo.

- Nagy, M. (2014). *Estamos vivos*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Novaro, G. (2003) “Indios” “Aborígenes” y “Pueblos originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1, 199-219.
- Nucci, L. (1981) The development of personal concepts: A domain distinct from moral or conventional concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer SA.
- Nucci, L. y Turiel, E. (1978) Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- 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.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 37-55.
- Piaget, J. (1926/1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1932/1984) *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI
- Pigna, F. (2005) *Los mitos de la historia argentina II*. Buenos Aires, Editorial Planeta.
- Quatriocchi-Woisson, D. (1998). *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.

- Ricoeur, P. (1999) *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid: Arrecife-Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2004) *La historia, la memoria, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Roediger, H. y Wertsch, J. (2015). Past Imperfect. *New Scientist*, 30-31.
- Ruiz Silva, A. (2011). *Nación, Moral y Narración: Imaginarios sociales en la enseñanza y aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz Silva, A. y Carretero, M. (2010) Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En M. Carretero y J. A. Castorina *La Construcción del Conocimiento Histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Sabato, H. (2000) La cuestión de la culpa. *Revista Puentes*, 1, 13-16.
- Sarti, M. (2016) Enseñanza escolar de procesos conflictivos. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, 34-39.
- 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 (Eds.). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (141-156). Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN: 978-8415295-55-6.
- Sarti, M. y Barreiro, A. (2018) Identidad nacional en las narrativas sobre un proceso histórico moralmente cuestionable. *Cultura y Educación*, 30 (3), 433–459. ISSN: 1135-6405
- Seixas, P. (2004) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2012). Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue? En M. Carretero, M. Asensio, y M. Rodríguez-Moneo (Eds.) *History Education and the Construction of National Identities* (125–138). Charlotte, NC: Information Age

- Smetana, J. (1980) Prosocial events and transgressions in the moral and societal domains. Reunión anual de la *American Educational Research Association*, Boston.
- Smetana, J. (1981) Preschool children`s conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336
- Smetana, J. G. (1995). Morality in context: Abstractions, ambiguities, and applications. En R. Vasta (Ed.) *Annals of child development* (83–130). Londres: Jessica Kingsley.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Todorov, T. (2002) *Los dilemas de la memoria*. Conferencia magistral dictada en la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar de la Universidad de Guadalajara.
- Turiel, E. (1984) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Debate: Madrid.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 789-857. Hoboken, NJ: Wiley.
- Turiel, E. (2008). The development of children`s orientations toward moral, social, and personal orders: More than a sequence in development. *Human Development*, 51, 21–39.
- Valko, M. (2012). *Los indios invisibles del Malón de la Paz. De la apoteosis al confinamiento, secuestro y destierro*. Buenos Aires: Continente.
- 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* (545-570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Vigotsky, L. (1978) *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica S.L.
- Voss, J. F. y Wiley, J. (2006). Expertise in History. En Ericsson, P. Feltovich, y R. R, Hoffman (Eds). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, (1746-2424). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wainryb, C. (1991) Understanding differences in moral judgments: The role of informational assumptions. *Child Development*, 62(4), 840–851.
- Wainryb, C., y Turiel, E. (1995) Diversity in social development: Between or within cultures? En M. Killen y D. Hart (Eds.) *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (283–313). Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1997) Narrative Tools of History and Identity. *Culture Psychology*, 3 (1), 5-20
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires : Aique.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. y Rozin, M. (1998) The russian revolution: official and unofficial accounts. En J. F. Voss y M. Carretero (Coord) *Learning and reasoning in history* (39-60).
- Wertsch, J., Del Río, P., Álvarez, A. (1997/2006) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Weston, D. y Turiel, E. (1980) Act-rule relations: Children`s concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16, 417-424.

White, H. (1973/1992) *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

White, H. (1975) Historicism, History, and the Figurative Imagination. *History and Theory*, 14 (4), 48-67.

White, H. (1982) *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. John Hopkins University Press.

White, H. (2003) *Teoría literaria y escrito histórico*. Barcelona: Paidós

Wineburg, S. (2001) *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Estados Unidos: Temple University Press

Yerushalmi, Y. (1989/1998) Reflexiones sobre el olvido. En Y. Yerushalmi, N. Loraux, N. H. Mommsen, J. C. Milner y G. Vattimo, *Usos del olvido* (13-26). Buenos Aires: Nueva Visión