

# **“Nosotros” y “los Otros” en los manuales escolares**

## Identidad nacional y Mercosur

**Daniela Urribarri**

---

*Cuadernos para el Debate N° 2*

---

Programa de Investigaciones Socioculturales  
en el Mercosur  
Instituto de Desarrollo Económico y Social





## **Presentación**

El Programa de Investigaciones Socioculturales en el Mercosur comenzó sus tareas a principios de 1997 en el IDES, con el antecedente de la organización de la Red de Investigadores Sociales del Mercosur con el apoyo del Programa MOST de la UNESCO en 1996. Desde entonces, el Programa ha iniciado el desarrollo de una diversidad de proyectos colectivos e individuales y ha realizado un seminario permanente de investigación en el que han presentado sus trabajos investigadores nacionales e internacionales. Los participantes del Seminario y los miembros del equipo del Programa representan un conjunto heterogéneo de disciplinas: sociología, antropología, psicología, historia, educación, ciencia política, comunicación, entre otras. Del mismo modo, converge en el Programa una cierta gama de enfoques conceptuales. Esta convergencia de disciplinas y enfoques ha potenciado el intercambio y la profundización de las principales preocupaciones: las transformaciones en las percepciones y relaciones entre nosotros/los otros en el marco de los procesos de regionalización. Este interrogante inicial se ha plasmado en el análisis de referentes empíricos específicos que abarcan movimientos sociales, espacios fronterizos y distintos actores e instituciones involucrados en las nuevas dinámicas de la interacción.

La edición de estos *Cuadernos para el Debate* es un nuevo paso para la difusión de trabajos realizados y la ampliación de los circuitos y las formas de intercambio. A través de este medio pretendemos dar a conocer los avances de los participantes del seminario y miembros del programa, así como eventualmente trabajos realizados en otras regiones aún desconocidos en español o portugués.

Elizabeth Jelin y Alejandro Grimson

Los ***Cuadernos para el Debate*** se publican gracias al patrocinio de la AGENCIA NACIONAL DE PROMOCIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA (PICT/97) y de la FUNDACIÓN ROCKEFELLER.

## RESUMEN

El avance del proceso de consolidación del Mercosur supone el aumento de escenarios de intercambio e interacción entre ciudadanos de los diferentes países que lo integran. Cada uno de los actores involucrados en estos encuentros trae consigo ideas e imágenes referidas al “Otro” que resultarán determinantes del tipo y modo de intercambio. El presente trabajo revisa las ideas, imágenes y valores que se transmiten a los jóvenes sobre “Nosotros” y los “Otros”: quienes conforman uno y otro grupo, qué los caracteriza y distingue.

Recurriendo a la revisión de los manuales más utilizados por los alumnos del colegio secundario (Polimodal) argentino, este trabajo pretende descubrir algunas imágenes que desde la institución educativa se está contribuyendo a formar sobre los argentinos y los demás países y ciudadanos integrantes del Mercado Común del Sur. En este marco el Estado-nación fue identificado como referente fundamental del “Nosotros” que deja fuera de este colectivo de identificación no sólo a las demás naciones sino también a diversos grupos y actores sociales que habitan e integran el país (indígenas, inmigrantes, etcétera); así también se identificó la ausencia de referencias a procesos sociales, históricos y/o culturales comunes entre la Argentina y los demás países que integran el Mercosur o conforman Latinoamérica.

# **“Nosotros” y “los Otros” en los manuales escolares: Identidad nacional y Mercosur<sup>1</sup>**

**DANIELA URRIBARRI**

## ***Introducción***

El Mercosur, al igual que los demás procesos de integración regional en curso en diferentes partes del mundo, es un convenio internacional de carácter originalmente económico, que contó como actores privilegiados a gobiernos y agentes de las elites. Sin embargo, las nuevas reglas macroeconómicas y acuerdos sectoriales que siguen a aquel convenio finalmente involucran a actores ajenos a ese momento e intención originarios. La promoción del intercambio comercial genera simultáneamente nuevos escenarios de encuentro e incentivos para una mayor frecuencia en la interacción entre los ciudadanos de las naciones involucradas<sup>2</sup>. Por eso “(...) el Mercosur es mucho más que un fenómeno comercial o de inver-

<sup>1</sup> El presente artículo es producto del estudio: “Identidad nacional y Mercosur: construcción de la mirada sobre Unos y Otros”, realizado con el financiamiento de una beca de investigación otorgada por el CONICET en el período 1996-1998, con la dirección de la Dra. Elizabeth Jelin. Quiero agradecer muy especialmente el tiempo, la paciencia y la atención de la Dra. Jelin a lo largo de esos dos años de trabajo, la atenta colaboración de Alejandro Bomvecchi, y los desinteresados comentarios y recomendaciones de Héctor Jacquet y Alejandro Grimson sobre el presente texto.

<sup>2</sup> Para hacerse una idea de la nueva situación, alcanza con atender –por ejemplo– a la conformación de sindicatos “del Mercosur”, al aumento en la frecuencia de reuniones académicas y el avance en las negociaciones para la homologación de títulos, a la cantidad de empresas y empresarios originarios de países vecinos (especialmente de Brasil) que se han radicado en Argentina, etc.

siones. Se trata de un fenómeno histórico, cultural y político de vasto alcance en el escenario latinoamericano e internacional” (Ferrer, 1996: 565).

Los actores involucrados, entonces, ya no sólo son agentes gubernamentales sino que progresivamente se va incorporando la ciudadanía. Cada uno de estos actores se acerca a la escena “con un bagaje de valores culturales, de tradiciones, de hábitos de relación y de imágenes sobre los otros” (Jelin, 1996: 4). Todo proceso de interacción supone el encuentro de actores que poseen imágenes sobre el otro, algunas de las cuales se encuentran construidas sobre la base de “datos objetivos”. Este es el caso del encuentro entre actores identificados con diferentes naciones: la matriz Estado-céntrica progresivamente instalada a lo largo de los dos últimos siglos impulsó (mediante los aparatos ideológicos del Estado) al Estado-nación como foco “natural” de lealtad y solidaridad ciudadana. La interacción entre ciudadanos de los diferentes países miembros del Mercosur, entonces, cuenta con el dato “objetivo” de la pertenencia a naciones diferentes –esto funciona como una primera distinción entre ellos–, pero la cualidad del intercambio estará determinada no por aquel dato en sí mismo, sino por el modo en que se representa e imagina a la otra nación y sus ciudadanos.

El éxito en el avance de los procesos de integración regional reside –entre otras cosas– en la posibilidad de que tanto los gobiernos como la ciudadanía logren un nuevo tipo de reconocimiento de las demás naciones involucradas: más allá del modo en que fueran percibidas con anterioridad, ahora serían “socias”.

El principal eje ordenador identitario propuesto durante más de un siglo (la nación) pasaría ahora a integrarse en un colectivo mayor; el Estado concibió un nuevo colectivo de indentificación del cual pasamos a formar parte, incorporando actores (naciones) anteriormente excluidos. Si bien esto no supone necesariamente la aparición de conflictos en relación a las identidades nacionales ni la desaparición de las naciones como tales, sí introduce la posibilidad de cuestionamientos y/o reformulaciones de aquella idea del Estado-nación como eje principal de identificación colectiva. Las referencias a “nosotros” ya no aluden sólo a los ciudadanos argentinos –por ejemplo–, sino que ahora puede incorporar también al Mercosur o las demás naciones que lo componen.

En cualquier nivel que se la analice (individual o colectivo), la constitución identitaria supone el reconocimiento y definición de un “Otro”. Se trata de una definición necesariamente subjetiva, resultando determinante al momento de la interacción la construcción que se realice de ese “Otro”. Así, el modo en que los sujetos sociales construyen y representan al “Otro”, resulta significativo

para comprender la orientación de su acción respecto de aquél, que puede ir desde la indiferencia hasta la solidaridad, protección y empatía, o la discriminación, rechazo y exterminio.

Si la representación de Uno mismo / Nosotros y del Otro/s resultan determinantes en la orientación de la acción, y el Mercosur propone nuevos y más frecuentes escenarios de interacción entre miembros de diferentes naciones, es importante estudiar las representaciones que los miembros de cada una de ellas tiene sobre sí mismos, los Otros y la interrelación histórica entre ambos, que actúan como una suerte de mapa desde el cual se orientará la acción al momento de la interacción.

En el marco de la ya mencionada matriz Estado-céntrica, el accionar de los aparatos ideológicos –especialmente la escuela– tendió a promover que los ciudadanos de cada Estado-Nación construyeran parte de su identidad colectiva (“Nosotros”) desde una perspectiva nacional que suponía distinguirse de las naciones ubicadas al otro lado de sus fronteras (“Otros”). Esta distinción, supuso la construcción de imaginarios sobre los “Otros” que muchas veces los enfrentaba y presentaba como enemigos o competidores. Pero consagrarlos como “socios” implica la identificación y reconocimiento de intereses comunes, lo que supone dejar de poner el énfasis en las diferencias y trasladarlo a las coincidencias.

La nación, la identidad, sus procesos constitutivos y roles al momento de la interacción han sido pensados por diferentes disciplinas, autores y corrientes teóricas. Rorty (1991) entiende que para el desarrollo de acciones de tipo solidarias necesariamente deben existir una percepción de cercanía y cierta identificación para con el otro. Por su parte, Hobsbawm (1992) señala que el surgimiento de las naciones hacia fines del siglo XIX respondió a la necesidad de los Estados de “unir a los súbditos contra la subversión y la disidencia”. La promoción de lealtad e identificación con la nación implicó (como toda construcción identitaria) el reconocimiento de un “Otro”; y ese lugar fue ocupado por otros Estados nacionales y sus ciudadanos.

En este sentido, la escuela ha desempeñado un rol determinante como espacio privilegiado en la transmisión sistemática de ideas, imágenes y saberes asociados con la historia colectiva y la educación política. Varios autores hacen hincapié en el relevante rol que la escuela argentina desempeñó desde sus orígenes en la constitución de la identidad nacional, llegando a resaltar –incluso– que dicha institución fue concebida por la generación del ‘80 como medio ideal para la constitución de una “identidad argentina” entre quienes acababan de arribar al país (Oszlak, 1990, y Braslavsky, 1993, entre otros).

Sin desconocer la existencia e importancia de otros ámbitos en los que se aprehenden ideas e imágenes relativas a este colectivo de identificación<sup>3</sup>, y considerando la importancia específica de la escuela en la conformación de aquellos parámetros cognitivos que participan en la construcción de imaginarios sobre Nosotros y los Otros, indagamos las características que aquellas imágenes transmitidas desde la escuela adquirirían en la actualidad.

La realización de este estudio supuso la ejecución de una serie de recortes; diferentes instancias y procesos eran relevantes, y varias las metodologías posibles. La Educación Media<sup>4</sup> es un período de la escolaridad que funciona como una suerte de “culminación” de las ideas, conceptos y valores que reiteradamente se transmite a los alumnos desde la escuela primaria e incluso desde el jardín de infantes (Apple, 1986). Por eso, el primer recorte metodológico que realizamos fue la elección de este período de la formación escolar.

La diversidad de estrategias de abordajes posibles y la carencia de estudios previos nos llevaron a considerar el modo en que diversos autores comprenden el rol de los textos escolares. Estos funcionarían como “usinas de transmisión de contenidos ideacionales [que] además de transmitir información sobre una variedad de temas, transmiten contenidos normativos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad y, al hacerlo, procuran moldear los valores, actitudes y comportamientos de los alumnos” (Wainerman y Heredia, 1996: 89). Esto hace que los manuales sean una unidad de observación privilegiada para acceder a los contenidos de enseñanza que se abren paso hacia las aulas; en cualquier momento, pero mucho más en un contexto de generalizada reforma del sistema educativo, el análisis de los manuales escolares debería revelar cuáles son los contenidos que forman parte de la vida escolar dado que en base a ellos suele realizarse la planificación de clases y actividades. Se decidió

<sup>3</sup> Entendemos que diversas experiencias tales como el intercambio entre pares, las vivencias personales y familiares, las propuestas de los medios masivos de comunicación, etc., participan también de este proceso constitutivo de la identidad.

<sup>4</sup> Dados los cambios en la organización del sistema educativo argentino que supone la implementación de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195, promulgada en el mes de abril de 1993), lo que hasta hace poco tiempo eran cinco años de Educación Media, pasará a reorganizarse de modo tal que los dos primeros años de aquel ciclo serán los últimos de la Educación General Básica, mientras los tres últimos conformarán el Ciclo Polimodal. Puesto que aun este cambio curricular no ha sido completamente implementado (y –por ejemplo– en la Capital Federal, ni siquiera se ha comenzado a llevar adelante la reforma que deberá estar concluida para el año 2000) continuaré refiriéndome a estos cinco años como parte de la Escuela / Educación Media.



entonces analizar algunos de los manuales más comprados por los alumnos para las asignaturas de Educación Cívica e Historia<sup>5</sup>.

Estos libros de texto fueron revisados atendiendo especialmente a las ideas, valores y significaciones (implícitos y explícitos en el relato de algunos procesos históricos) que pudieran participar en la educación política<sup>6</sup> de los jóvenes y en la conformación de imágenes e imaginarios de la Nación argentina y las naciones “vecinas” integrantes del Mercosur, así como de “los argentinos” y los habitantes de las otras naciones involucradas en el proceso de integración.

Se revisaron las visiones que los autores “proponían” de la nación y la identidad nacional; así como el modo en que éstas eran propuestas tanto “hacia adentro” (planteos relativos a las heterogeneidades o uniformidades dentro de la Argentina) como “hacia afuera” (imágenes referidas al modo en que se presenta a las naciones “vecinas”, y a la pertenencia o no de la Argentina a unidades mayores (América Latina, por ejemplo). A tal efecto, se identificaron conceptos que fueron construidos como “momentos claves” de los textos por la riqueza que contenían las imágenes allí transmitidas; en base a ellos realizamos comparaciones y análisis<sup>7</sup>.

## ***Dos perspectivas***

Los manuales fueron analizados, entonces, indagando las imágenes sugeridas acerca de la Nación argentina (y “los argentinos”) y de las otras naciones miembros del Mercosur (y sus ciudadanos). Se identificó así la participación y

<sup>5</sup> A los efectos de esta investigación, se revisaron los manuales de historia de las editoriales Aique (1996), AZ (1996), Santillana (1998), Kapelusz (1997), que fueron comparados con los publicados anteriormente por las editoriales Stella (1980), Troquel (1962) e Itinerarium (1964). Para el análisis de los textos de Educación Cívica, fueron revisados los manuales de las editoriales AZ (1997), Santillana (1996), Grupo didáctico AZ (1996) y Aique (1995).

<sup>6</sup> Entendemos aquí a la “educación política” como lo hace Tenti Fanfani (1993), como instancia educativa que supone el aprendizaje a tolerar o condenar, a respetar o a reprimir, a mandar y a obedecer, a escuchar y a expresar las propias opiniones, etc.

<sup>7</sup> En los manuales de Historia, los principales momentos claves construidos fueron los relatos referidos a: la constitución de la nación, la conquista de territorios indígenas, el proceso inmigratorio del ‘80, la guerra de la Triple Alianza, la mención de conflictos fronterizos y el “Proceso de Reorganización Nacional”. En los manuales de Educación Cívica, por otro lado, se atendió especialmente al tratamiento dado a los temas: Estado-nación (definición y caracterización), soberanía, fronteras, cultura, Mercosur y América Latina.

actualidad de dos corrientes analíticas contrapuestas, enfrentadas desde el momento de la conceptualización y definición de la nación: una “esencialista” y otra “constructivista”. Por otro lado, en lo que hace al tratamiento de la identidad nacional, fueron identificadas otras dos corrientes que tienden a articularse con las anteriores: “no integracionistas” e “integracionistas”.

La visión esencialista es aquella que se hace eco de la matriz Estado-céntrica, reproductora del discurso e interpretación propias del Estado (la “historia oficial” del país). Desde esta perspectiva, el surgimiento y consolidación de la nación se deben a un devenir “natural” y necesario logrado gracias al accionar de ciertos individuos que adquieren carácter de “héroes”; el territorio que le es propio se encuentra originalmente concebido como aquel que anteriormente pertenecía al virreinato, razón por la cual se concibe a algunos Estados nacionales limítrofes como “pérdidas o cesiones” argentinas.

Se trata de perspectivas que obvian los cuestionamientos y diferencias existentes en torno de los procesos allí descritos, presentándolos de un modo simplificado, estático y casi sin fisuras que impiden ser repensados por el alumno. La simplificación en la exposición queda evidenciada en la carencia de definiciones teóricas de los conceptos introducidos y en la abundancia de juicios que no son acompañados por los fundamentos que explican o justifican las afirmaciones realizadas.

Esta perspectiva analítica actualiza las apreciaciones que realizara Apple (1986) sobre algunos libros de texto, en los que destacó la ausencia de “conflictos” debido a la presentación de explicaciones lineales y escuetas, sin dilemas ni opciones, sobre procesos sociales complejos. Esto se vincula con lo que Braslavsky (1993) identifica como una didáctica irreflexiva que no permite la apropiación de contenidos por otra vía que no fuera la memorización, imponiendo imágenes fuertes y fuera de todo cuestionamiento.

Esta propuesta fue identificada especialmente en los manuales de Historia de décadas anteriores, pero también aparecen en algunos de los últimos textos publicados tanto para Historia como para Educación Cívica.

Esta visión echa mano a ciertos recursos retóricos:

- **El tipo de nominación atribuida** a los procesos históricos. Cuando se habla –por ejemplo– de *Campaña del Desierto* (AZ, 1997) sin entrecorillado ni mención alguna a las críticas que han recibido esta denominación y proceso, o se refiere a la Argentina como *Granero del mundo* (también sin entrecorillado ni información relativa al origen histórico de

- esta denominación y la actualidad o no de la misma), los autores no hacen más que reproducir la “historia oficial” sin ofrecer al alumno otra información que le permita analizar el proceso desde una perspectiva diferente.
- El recurrir a una **retórica heroicista**. La ausencia de fundamentación explícita acerca de la contemplación de ciertos actores como “héroes” y la postulación infundada de adjetivos calificativos convierten a este tipo de exposiciones en retóricas de la valoración, que recurren al procedimiento del “elogio” sin mayor argumento que la propia apreciación positiva del autor. Estos “héroes” contruidos por los textos son generalmente militares destacados; ellos (y no la ciudadanía) fueron quienes lucharon por la consolidación de la Nación. Se trata de la enunciación de elogios carentes de cualquier sustento que no sea el proporcionado por los propios enunciados propositivos del autor.
  - La utilización de **explicaciones propias de los cuerpos militares** es un recurso utilizado que generalmente va de la mano de la retórica heroicista. Se trata de relatos cuyo eje son los enfrentamientos armados y las acciones militares. Esto puede apreciarse, por ejemplo, cuando al desarrollar los hechos significativos de algún proceso los autores no hacen más que enunciar batallas y expediciones militares.
  - La **ausencia de referencias biográficas** es otro recurso que se actualiza en esta perspectiva. Si bien parece contraponerse a la construcción de “héroes”, no es más que otra cara de la misma moneda: la ausencia de referencias al pasado y trayectoria intelectual, política y/o social de los actores, se monta sobre la construcción de aquéllos como “héroes” que no requieren ser presentados en cuanto se los presupone conocidos por el lector. La ausencia de referencias a la posición de estos actores en las luchas relatadas se explica por el supuesto de que el lector debe conocer los datos que permitirían localizar las posiciones de éstos en los procesos descriptos.

Todas estas características discursivas se reeditan en las referencias y tratamiento de la Nación, ocasión en la cual se recurre a una retórica de tipo nacionalista. Se trata de un tipo de exposición que alude a la nación, la patria, su unidad y particularidades, presentándolas como valor supremo sin una fundamentación de ello, ni una caracterización y definición clara de los conceptos. La omisión de estos datos puede ser entendida como producto de la consideración de que el lector ya “las conoce”, de manera que los autores no se comprometen en la definición de categorías que han sido objeto de vastos debates nacionales e interna-

cionales. Es el caso, por ejemplo, de las referencias al “ideal nacional”, sin que éste sea definido o se lo articule con algún otro significante que permita identificar el modo en que el mismo es concebido. Se trata de la instalación de una categoría fuerte e incuestionable, carente de reflexión o análisis alguno.

Esta perspectiva suele verse reforzada mediante la utilización de otro recurso específico: la subjetivación de la nación, que la presenta como entidad con vida propia, ontológica, que se desarrolla en el tiempo; se trata de un hecho gramatical (no de una personificación), esto es: no pretende una identificación de la nación con tal o cual persona, sino la enunciación de la nación en la función sintáctica de *sujeto de una oración*<sup>8</sup>.

Por otro lado, se identificó una visión radicalmente opuesta a la esencialista que entiende que la nación no es algo natural –tal como se concibió desde la matriz Estado-céntrica– sino construido, inventado. Esta perspectiva se caracteriza por realizar presentaciones pretendidamente objetivas de los fenómenos, que adquieren la forma de relatos aparentemente “no valorativos”, caracterizados, entre otras cosas, por la ausencia de adjetivos calificativos fuertes o carentes de justificación.

Quienes participan de esta perspectiva suelen recurrir a la utilización de términos propios de las disciplinas científicas (y no del discurso militar), lo que permite a los autores sugerir una suerte de neutralidad valorativa respecto de los fenómenos analizados, distanciándose de las denominaciones y tratamientos tradicionalmente dados a esos mismos procesos<sup>9</sup>.

Se observó la utilización de ciertos recursos por parte de los autores que les permiten distanciarse del modo en que tradicionalmente se han tratado los procesos estudiados:

- La **indicación de la nominación atribuida** les permite indicar quién y en qué contexto histórico promovió una nominación o interpretación determinada.
- El uso de **entrecorillado** les permite hacer suyo el conjunto del enunciado a excepción de los términos o interpretaciones presentadas entre comi-

<sup>8</sup> Esto es justamente lo que realiza el autor del manual de Historia publicado por AZ al indicar que: “La nación buscaba el orden permanente y para ello era necesario encontrar soluciones satisfactorias a la cuestión institucional” (p.19).

<sup>9</sup> Este es el caso, por ejemplo, de la mención de los indígenas que antaño habitaban el sur argentino como “población nativa”, terminología propia de la antropología que permite a los autores “desentenderse” de otras denominaciones clásicas tales como “negros” o “indios”.

llas. Los pasajes entrecomillados pertenecen a quien se indica o a los actores de los procesos que se trata de describir; de este modo se presenta cierta distancia entre las ideas entrecomilladas y el modo en que los autores piensan o denominan al mismo fenómeno.

- La recurrencia a **citas**, por último, les permite distanciarse de lo que se expresa, circunscribiendo la responsabilidad de las palabras e ideas vertidas al autor del texto transcripto.

La perspectiva desde la cual se analizan los procesos históricos no es la única diferencia que estos manuales presentan respecto de los anteriores. También sus prólogos resultan radicalmente diferentes: no conciben al lector como un receptor pasivo sino que lo imaginan como interlocutor, informándole explícitamente que las ideas allí expuestas no son la única forma posible de interpretar los procesos que se analizan<sup>10</sup>. Acompañan a este cambio en la concepción del lector y la perspectiva de análisis, la renovación del elenco de autores (incorporando grupos de profesionales en lugar de autores individuales) y una notable transformación estética<sup>11</sup>. Entre los manuales recientemente editados que hemos revisado, todos (exceptuando los de la editorial AZ<sup>12</sup>) participan en mayor o menor medida de esta nueva propuesta.

Esta visión “constructivista” ya no presenta a la nación y la identidad nacional como poseedoras de una cualidad ontológica que las conduce a su destino desde el fondo de los tiempos, sino que relata la historia en clave de *procesos sociales* (no como secuencia de hechos), que habrían tenido como protagonistas a *grupos y actores sociales* (no a “héroes”). La nación ya no es concebida como “natural”, sino como resultado de una elaboración realizada por hombres y mujeres en cierto período histórico.

<sup>10</sup> Esto se ve frecuentemente reforzado por ejercicios propuestos a los alumnos, que no pretenden la mera reiteración de lo expuesto, sino que promueven el desarrollo de una perspectiva propia.

<sup>11</sup> Estos manuales suelen presentarse en formatos mayores y con un diseño más dinámico y atractivo, con colores en todas sus páginas y una distribución del texto en las mismas que no pretende el aprovechamiento de cada centímetro sino que ofrece espacios en blanco.

<sup>12</sup> Los manuales de esta editorial fueron elaborados por un solo autor y carecen de prólogos, o –cuando lo incorporan, como es el caso de la última edición de su manual de Educación Cívica– se limitan a enunciar los temas que se van a tratar.

## ***Dos propuestas relativas a la Nación argentina***

En lo referente a la caracterización de la Nación argentina, todos los manuales de Historia la mencionan reiteradamente (ya sea refiriéndose al Estado-nación, al territorio nacional, a los intereses nacionales, a la identidad nacional). Pero son raras las ocasiones en que se explicitan el sentido de la categoría nación y las particularidades que la misma adquiere en el caso argentino. Si bien es cierto que la definición teórica de conceptos y categorías es tarea asignada a la materia de Educación Cívica, también lo es que serán aprehendidos sólo en tanto los alumnos perciban y analicen de qué manera estos conceptos funcionan en la práctica (y es Historia la asignatura encargada de tal tarea).

La visión “esencialista” de la historia incorpora en sus exposiciones reiteradas evocaciones a la nación y el ideal nacional, omitiendo la mención y desarrollo de las discusiones que circundan la noción de nación y el surgimiento o construcción de la misma, así como “olvidan” definirla. Y las exposiciones en relación a la identidad nacional, la existencia o no de ella, las características que le serían propias y demás, se encuentran ausentes, al igual que se omite la presentación de propuestas o comentarios tendientes a que el lector las piense o cuestione. Todo esto se suma a presentaciones en las que los actores sociales e individuos civiles prácticamente no tienen lugar (ni como constructores ni como “reinventores” de la nación).

Otros manuales recientemente publicados presentan una perspectiva ambivalente que incorpora partes e ideas de ambas visiones, planteando así imágenes contradictorias. Este es el caso –por ejemplo– de aquellos textos que analizan los procesos como una sucesión temporal de “hechos” (perspectiva propia de la visión esencialista), pero por otro lado realizan intervenciones tendientes a diluir la imagen de la nación como algo lejano y creado por “héroes”, permitiendo al lector “acercarse” a la idea de la nación en tanto la plantean como construida (no “natural”), al tiempo que introducen la interpretación esencialista dada por los sectores nacionalistas (atribuyéndoles explícitamente esa perspectiva, de modo tal que los autores se distancian y diferencian de la misma) permitiendo inferir que lo nacional supone –entre otras cosas– el protagonismo de la civilidad<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Citemos –a modo de ejemplo– algunas de estas intervenciones: las autoras del texto editado por Kapelusz definen el nacionalismo indicando que se trataría de un “movimiento que pugnaba la afirmación y el desarrollo integral de una comunidad nacional con derecho a la autodeterminación”, al tiempo que indican que los objetivos de la política exterior de los gobiernos de las Provincias Unidas fueron (entre otros) “lograr el reconocimiento y respeto en el plano internacional; (...) afirmar su identidad en el extremo sur del continente” (p. 146).

Otros textos se distancian aun más de la narrativa y perspectiva propias de la visión “esencialista”. Si bien tampoco definen explícitamente a la nación, algunas menciones que atraviesan el texto permiten al lector conformar cierta idea al respecto mediante las citas incorporadas, que plantean una perspectiva constructivista aunque no la presentan como una construcción social sino de quienes se autodenominan nacionalistas (que habrían fundado su idea de nación en tradiciones culturales preexistentes o en la invención de ellas)<sup>14</sup>. En este planteo, la condición “nacional” de un Estado depende de la cohesión cultural de la comunidad que lo sostiene, negándose así la posibilidad de concebir que la nación posea una cualidad ontológica que la conduce a su destino desde el fondo de los tiempos e indicando que la diversidad de identidades en coexistencia, impediría hablar de un sentimiento nacional argentino; este “sentimiento”, entonces, sólo podría surgir en base a la unificación de la diversidad de identidades. Entonces sí se esboza una definición de nación: ésta surge tras la eliminación de la diversidad identitaria, siendo el Estado el encargado de realizar dicha tarea de “homogeneización”.

Por su parte, otros manuales de historia presentan una postura radicalmente diferente a la “esencialista”, indicando que el término nación ha sido muy controvertido entre los historiadores, lo que supone explicitar al lector que no existe una concepción única al respecto. Exponen entonces tanto la concepción constructivista<sup>15</sup> como la esencialista, indicando que esta última se ha constituido como versión oficial de la historia argentina, que quienes la sostuvieron fue-

<sup>14</sup> Los autores del texto de Santillana, por ejemplo, presentan en un recuadro titulado *Mitre y la cuestión de la 'Nación'*, en el que el historiador J. L. Romero expone el modo en que Mitre concebía a la nación, mientras Fernando Devoto (analizando a varios autores anglosajones) indica que “La idea de que la nación no es una realidad histórica procedente del fondo de los tiempos sino [una] construcción relativamente reciente se ha abierto paso velozmente en la historiografía occidental en los últimos años. Para llevar a cabo ese proceso constructivo, sostienen los historiadores, los nacionalismos han apelado en algunos casos a las tradiciones culturales precedentes, en otros las han inventado; la nación, concluyen, no sería precedente al estado y al nacionalismo, sino posterior a él” (Santillana, p. 145).

<sup>15</sup> “Algunos sostienen que la Nación argentina ya existía antes de 1810 y que fueron los miembros de esa nación preexistente los que lucharon por obtener la independencia de España. Para otros, la afirmación de la existencia de la Nación argentina y el sentimiento de pertenecer a ella, se fueron construyendo durante el siglo XIX; [para ellos] el concepto de nación se generalizó –en el mundo occidental– a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando se consolidaron las economías capitalistas y los Estados necesitaron definir un mercado nacional y un conjunto de valores de pertenencia para todos los habitantes del territorio” (Aique, p. 149).

ron los grupos dirigentes y las clases cultas de la época, y que hasta hace pocos años estas ideas eran aceptadas por la mayoría de los historiadores argentinos. De este modo, resulta posible inferir que los autores no adhieren a la *versión oficial de la historia* al tiempo que evitan presentar al lector una explicación única y cerrada sobre sí misma<sup>16</sup>. En cambio, parecen entender que la nación surge a partir de una necesidad concreta del Estado y es construida por éste, como resultado de su interés por garantizar la lealtad a sí mismo, una lealtad superior a todas las otras lealtades que pudieran tener los individuos.

De este modo, la perspectiva constructivista no sólo presenta a la nación como creada o construida sino, además, como en permanente “re-invencción”, lo que la “acerca” notablemente al lector en la medida en que no se le presenta como algo ajeno, concluido, construido por otros de una vez y para siempre, y poseedora de una existencia propia.

Por su parte, los manuales de Educación Cívica encuentran entre sus objetivos la definición de conceptos. Así, al tratar la nación vuelven a poner en juego las perspectivas antes descritas, encontrándose en ellos exposiciones claramente atravesadas por la tensión entre ambas, lo que los lleva a situarse en zonas aparentemente grises. Entre éstas, vale destacar la adopción de propuestas esencialistas por parte de editoriales que en sus textos de Historia desarrollaban exposiciones próximas a la perspectiva constructivista, lo que parece indicar la ausencia de preocupación por parte de las empresas editoriales respecto de las imágenes que se transmite sobre la nación e identidad nacional. De modo que posiblemente la presentación de una u otra perspectiva no responda a una decisión de política editorial sino que simplemente reflejen la visión de los autores<sup>17</sup>.

Algunos de estos libros brindan al lector definiciones amplias de la nación, que en un primer momento aparecen como pluralistas aunque en una segunda lectura resulta posible identificar su carácter ambiguo. Ese es el caso –por ejemplo– de aquellos enunciados que indican a la nación como espacio habitado por sujetos de una misma etnia que comparten usos, valores, costumbres y creencias. Esta propuesta participa de la visión esencialista planteando de modo implícito

<sup>16</sup> Esta situación se presenta en el manual editado por Aique, que refuerza su posición mediante la inclusión de una cita de E. Hobsbawm en la que desarrolla su hipótesis con relación al surgimiento del nacionalismo como producto de la intención estatal de crear una “nueva religión cívica”.

<sup>17</sup> Entre los manuales que presentan esta diversidad de perspectivas, vale destacar los publicados por la editorial Aique.



que “naturalmente” la nación se conforma con individuos que comparten aquellas características: la nación precede a los sujetos que la conforman, lo que explica que la homogeneidad interna sea concebida como su característica básica. Esta propuesta supone, entonces, que aquellos que no comparten alguna de las ideas o prácticas que le serían propias a la nación, no la integran (Aique, 1995).

Quienes sugieren este modo de comprenderla tienden a indicar a la República Argentina como ejemplo de coincidencia entre Estado y nación, lo que finalmente implica que –por ejemplo– los indígenas que no hablan español o quienes practican una religión poco difundida, pueden ser concebidos por el lector como ajenos a la misma dado que se la presenta –implícitamente– como una *unidad cultural homogénea* en la que todos sus habitantes comparten las mismas prácticas, ideas y valores. Se trata así de una concepción “no integracionista” que excluye implícita, pero necesariamente, a aquellos que difieran en todas o algunas de estas “características propias de la nación” (Aique, 1995).

Otros textos proponen una visión radicalmente diferente, señalando a la nación como comunidad de individuos determinada, por un lado, por el conjunto de personas nacidas en un mismo territorio o que optaren por naturalizarse, y por otro, por nexos entre los habitantes (como la lengua, una historia y algunas pautas culturales comunes), que incluyen el deseo de pertenencia y la conciencia de compartir un origen y un destino. Así, las características comunes que presentarían los integrantes de la nación no son planteadas como condiciones excluyentes, sino desde una concepción amplia según la cual –en última instancia– el deseo de pertenencia a ella resulta suficiente para conformarla. Esta concepción “integracionista” de la nación se ve reforzada por el reconocimiento explícito de la posibilidad de existencia de pluralidades en su interior, indicándose que en un mismo Estado pueden coexistir diversas comunidades con tradiciones culturales, idiomáticas y religiosas diferentes<sup>18</sup>.

### *¿Nosotros?*

La perspectiva integracionista entiende y señala explícitamente que el Estado participa en la conformación de la nación, planteando además que el vínculo entre territorio / nación / Estado resulta problemático y que éstos pueden no

<sup>18</sup> Santillana, 1996: 22.

corresponderse<sup>19</sup>. La nación, entonces, puede albergar y conformarse con sujetos que no pertenecen a la misma etnia que la mayoría de la población, o que poseen prácticas, costumbres o valores distintos. Se sugiere así un modo de concebir a la nación que permite y facilita la representación de grupos o sectores con prácticas y/o concepciones diferentes a las de la mayoría como integrantes de aquel colectivo.

Este modo de concebir la composición y caracterización de la comunidad imaginada que se conforma como nación, al pensar el tema de las fronteras, da lugar al reconocimiento explícito de posibles divergencias entre fronteras socioculturales y fronteras políticas. Así planteado el tema, queda en evidencia que los límites del Estado-nación no son “naturales” o “preexistentes” sino contruidos, “inventados”, políticos en sentido último. Esto posibilita al lector imaginar que no necesariamente las fronteras son barreras que dividen y distinguen sujetos socioculturales diferentes a punto tal de negarse unos a otros.

Las propuestas de tipo “no integracionistas”, en cambio, tienden a concebir a las fronteras como zona de transición cultural, social y económica, indicando a este proceso de intercambio no como algo enriquecedor sino de *irradiación e infiltración*: las fronteras son concebidas como barreras contra la infiltración de los países limítrofes. A esto se suma –por ejemplo– la indicación de que “el contacto con los países vecinos, hace necesaria la adopción de medidas de vigilancia y protección a cargo de las Fuerzas Armadas”. Así, esta perspectiva finalmente sugiere a los países limítrofes como potenciales invasores de los cuales “debemos cuidarnos”. Por ello, se hace necesario adoptar medidas de vigilancia y protección militares tendientes a frenar la infiltración cultural, social y económica<sup>20</sup>. Este modo de concebir la relación con el “exterior” de la nación, tal como indicáramos anteriormente, suele ir acompañada de la presentación de su “interior” como una comunidad homogénea donde la diversidad y las diferencias importantes que suponen heterogeneidades no son presentadas como “amenazantes” porque simplemente se las excluye de este colectivo de identificación.

<sup>19</sup> Para ejemplificar esta posibilidad de “no correspondencia”, el texto de historia de la editorial Santillana recuerda el rechazo popular que habría surgido en la Argentina como reacción a la declaración de guerra al Paraguay realizada por Mitre, e indica que aquella impopularidad de la guerra se debió a que desde el punto de vista cultural es posible suponer que muchos habitantes de algunas provincias argentinas no encontraban tantas diferencias con el Paraguay. Existía, incluso, una comunidad lingüística –que hablaba guaraní– que no se correspondía exactamente con las fronteras trazadas entre ambos países (p. 25).

<sup>20</sup> Caracterizaciones de este tipo, se pueden encontrar en el texto de Educación Cívica de editorial Aique (p. 48).

Si las propuestas integracionistas y no integracionistas resultan más evidentes en las definiciones conceptuales que realizan los textos de Educación Cívica, en los manuales de historia estas perspectivas se hacen presentes en la exposición de algunos procesos históricos, acompañando respectivamente las visiones constructivistas y esencialistas que mencionáramos anteriormente.

El modo en que se tratan algunos procesos tales como las corrientes migratorias de fines del siglo pasado y principios del actual, o el proceso de apropiación de las tierras del sur de Buenos Aires, muestran claramente estas propuestas divergentes en cuanto a la identificación y caracterización de la nación como colectivo de identificación. Las imágenes contrapuestas que se desprenden de estas perspectivas suponen –por ejemplo– en relación a los indígenas su presentación como *otros* diferentes de *nosotros*, llegando incluso a construirlos como *enemigos*. En el caso de los inmigrantes europeos, en cambio, las distinciones oscilan según se resalten las *coincidencias y proximidades* o las *diferencias* respecto de nosotros.

Los indígenas generalmente son presentados como usurpadores y diferentes, alejándose así la posibilidad de que el alumno los imagine como parte de un colectivo de identificación común (sean éstos argentinos o de los países vecinos, porque todos son indígenas); este modo de presentarlos se ve en el tratamiento que los manuales de historia dan al proceso de expropiación de las tierras que habitaban.

Aquellos textos que habían ya planteado una visión esencialista de la nación parecen considerar –al igual que para los actores de la época– que los indígenas “no existen”. Por eso comparten con quienes llevaron adelante su matanza el nombre que ellos dieron a aquellas tierras: *Desierto*. El espacio del desierto, por definición, es un espacio inhabitado por el hombre; y los habitantes de aquellas tierras son concebidos como tan diferentes a “Nosotros” que ni siquiera merecen ser contemplados como humanos. La ocupación indígena de aquel territorio es presentada como una obstrucción al crecimiento económico del país, planteándose así a los lectores una suerte de antinomia que supone los términos: indígenas (no humanos) habitando esas tierras o el aprovechamiento de las mismas para el crecimiento económico del país. Queda así “justificada” la expropiación de tierras y matanza de indígenas<sup>21</sup>.

Los manuales que presentaban más tensiones entre las visiones esencialista y constructivista al interior de los textos también basan su presentación de este

<sup>21</sup> Este es el caso del texto de historia publicado por AZ.

proceso de expropiación de tierras y matanza indígena en razones económico-políticas. Sin embargo, se preguntan –o directamente niegan– el carácter de *desierto* otorgado por la historia oficial y los actores de la época a aquellas tierras habitadas por miles de individuos; o recurren a nominaciones de tipo científico que permiten a los autores distanciarse del modo en que los actores pensaron al indígena.

Sin embargo, estos recursos no los eximen de reeditar aquella tensión. Esto sucede –por ejemplo– cuando recurren a la indicación de la nominación atribuida, señalando que fueron *los blancos* quienes sindicaron *como indios* a los habitantes de aquellas tierras: si unos eran *los blancos*, los otros (los indígenas) podrían ser pensados como “*los negros*”. La decisión de mencionar y distinguir a unos y otros según el color de su piel (aunque sea, como en este caso, omitiendo el color del otro) supone compartir con los blancos el modo en que ellos mismos se denominaban y distinguían. Esta aceptación, en un país en el que también a los migrantes internos y de países vecinos se los llamó peyorativamente *cabecitas negras* o simplemente *negros*, pone en juego una distinción que supone una valoración positiva de “lo blanco” (directamente asociado con Europa) y que encuentra su opuesto en “lo negro” (que es asociado con lo sucio, contrapuesto a “lo claro”)<sup>22</sup>.

Aquella definición, que parece propia de la perspectiva no integracionista, entra en tensión con la presentación que esos mismos textos hacen de los habitantes de aquellas tierras no como usurpadores ni enemigos del país, sino como víctimas de las aspiraciones económicas del gobierno central argentino (entienden que aquellos territorios no pertenecían a *los blancos* y por eso señalan que los indígenas trataban de preservar *su* territorio). Este señalamiento propio de la concepción constructivista, sin embargo, vuelve a ser contrapesada con solapadas menciones a las consecuencias “positivas” que la apropiación de los territorios indígenas habría tenido sobre la economía del país, a lo que se suma el hecho de que en la enunciación de estas “ventajas”, los indígenas pasan a ser llamados indios (abandonándose una denominación propia del discurso científico antropológico y reemplazándola por otra utilizada por quienes tenían un desprecio especial por ellos y justifican el proceso consecuentemente desarrollado). Así, aquella perspectiva “crítica” con que fuera planteado el proceso de expropiación de tierras y matanza, pasa a ser relativizada mediante la exaltación de los aspectos

<sup>22</sup> Este es el caso del manual de historia publicado por la editorial Kapelusz.

positivos de dicho proceso y la sutil, pero determinante, modificación discursiva en el modo de mencionarlos.

De este modo, el tratamiento de aquel proceso y sus consecuencias adquieren un carácter más ambiguo que el de sus causas. En relación al proceso mismo, se tiende a omitir el carácter eminentemente militar y la modalidad de aniquilamiento físico que adquirió. En relación a sus consecuencias, por un lado se menciona que los indígenas (nombrados en este momento de la exposición como *indios*) habían sido privados de sus tierras perdiendo su independencia; por otro, se indican las ya señaladas “consecuencias positivas” que este proceso habría tenido para la economía del país. Así, la imagen final que se sugiere, indica que si bien aquel proceso tuvo algunas consecuencias “negativas” para los indígenas, éstos fueron “corridos” (y no asesinados) en pos del crecimiento del país; la idea que subyace –entonces– es la del “sacrificio de unos pocos (los indígenas) por el bien de muchos (los argentinos)”. Si los beneficiados con este proceso fueron los argentinos (el país y su economía) y los indígenas se vieron perjudicados por el mismo, resulta claro que estos últimos no integran aquel colectivo.

Por último, las propuestas más constructivistas e integracionistas dejan de lado las ambigüedades, tratando a los actores y sucesos desde una distancia que es construida mediante la utilización de la nominación atribuida; esto permite al lector reconocer la existencia de perspectivas diferentes: por un lado la de los actores y discursos de la época, y por el otro la de los autores del texto que pretenden desligarse de las miradas que sobre los indígenas se tenía en aquel momento. Estos textos eligen una estrategia interesante para objetar la idea de que los territorios habitados por los indígenas fueran un desierto. En lugar de indicar que el mismo se encontraba poblado por miles de individuos, llaman la atención explícitamente sobre dos cuestiones: una, que en la época no se reconocía a los indígenas su condición humana y, dos, que eran vistos por los terratenientes bonaerenses como una amenaza a sus propiedades y un estorbo a sus aspiraciones latifundistas. Posteriormente preguntan a los alumnos *¿por qué los habitantes de las ciudades y pueblos llamaban “desierto” a los territorios habitados por indígenas?*<sup>23</sup>.

En la lógica latifundista de la época, entonces, los indígenas no eran humanos, representaban una amenaza a sus bienes y frenaban sus posibilidades de crecimiento económico; así, la decisión de eliminarlos aparecía ante ellos como

<sup>23</sup> Este es el caso del manual de historia publicado por la editorial Aique.

coherente y necesaria. La explicitación de los actores que participaron de la creación de aquella interpretación, supone una operación de distanciamiento que permite al lector inferir un gesto crítico respecto de la concepción del indígena como enemigo y de su consecuente aniquilamiento.

Tres interpretaciones distintas fueron identificadas con relación a un mismo proceso. La primera presentaba al indígena como enemigo que debía ser eliminado para “permitir” el crecimiento económico del país, deshumanizándolo y señalándolo como usurpador; eso justificaba su aniquilamiento. La segunda presentaba ambigüedades mediante las cuales explicaban el avance sobre aquellas tierras como producto de las ambiciones terratenientes, dejando de lado la construcción del indígena como enemigo, pero resaltando los “beneficios” que supuso para la economía nacional la “incorporación” de las tierras indígenas. La tercera, por último, presenta tanta distancia respecto de la perspectiva de la época, que finalmente parece reprobar tanto el modo en que los indígenas eran percibidos, como la decisión de avanzar sobre sus tierras para satisfacer las aspiraciones de los latifundistas bonaerenses.

Sin embargo, todos los textos (y más aún los publicados en décadas anteriores) indican a los indígenas como “Otros” ajenos y lejanos; ningún manual los integra nunca a “los argentinos” (nunca se los incluye como parte de “Nosotros”); ya sea mediante una equiparación del tipo: indígenas = inferiores y enemigos “externos”, de su presentación como un “Otro” diferente y ajeno a nosotros (aunque no inferior), o de su presentación simplemente como diferentes. Podremos convenir, entonces, que difícilmente los lectores de estos textos identifiquen a los indígenas o sus descendientes (sean éstos argentinos, paraguayos o bolivianos) como parte de un colectivo común nacional o supranacional.

Algo similar sucede con la percepción propuesta por algunos manuales con relación a los inmigrantes europeos. Este es el caso de aquellos textos que participan de la visión “esencialista”. Si bien los inmigrantes no son indicados como *enemigos*, sí realizan una exposición y tratamiento del tema basados en la *desilusión* de la elite gobernante respecto a la *calidad* de las personas que arribaron al país. Estas críticas suelen ir acompañadas por modos de referirse a “ellos” en los que se reduce la humanidad de los inmigrantes a su mera condición de medios de producción y mano de obra, cosificándolos al negarles su “humanidad” y convertirlos en “eso”<sup>24</sup>. Este tratamiento de los inmigrantes da lugar a la

<sup>24</sup> Esto puede apreciarse claramente cuando se los menciona, como en el caso del manual de historia publicado por AZ, como *manos para trabajar*.

interpretación de los mismos como “lo otro”, como el “objeto” (otro) diferente del “sujeto” (uno), permitiendo identificarlo con la “no vida” de modo tal que quien lo extermine, separe o diferencie podría ser eximido de toda responsabilidad negativa.

Las propuestas más constructivistas e integracionistas, en cambio, se esfuerzan en mostrar la integración de los inmigrantes a la población nativa y el surgimiento posterior de una *nueva sociedad* que contaría con elementos aportados por unos y por otros. Las imágenes transmitidas tienden a integrar a aquellos inmigrantes como parte de los antecedentes históricos del “Nosotros” actual, mediante la presentación de prácticas y costumbres que habrían sido “aportadas” por los inmigrantes y que continúan siendo muy difundidas en nuestros días tales como el apretón de manos al saludar, así como indicando su participación en la creación del tango. Esto permite al alumno reconocerse como parte de esa *nueva sociedad* en la que también participaron aquellos inmigrantes y a la que –dados los buenos antecedentes de esta experiencia– no debería resultar inconveniente incorporar nuevos inmigrantes “de origen europeo”<sup>25</sup>.

Ahora bien, volvamos a aquello que habíamos reconocido como espacio de encuentro entre “Nosotros” propuesto en todos los manuales: la nación. Si ésta es identificable por características socioculturales y políticas que difieren al otro lado de las fronteras (que parecen distinguir el adentro “homogéneo” del afuera “diferente”) sin que sea claro el contenido de las prácticas y valores que nos aglomeran y reconocen, entonces difícilmente los estudiantes puedan crear un mapa cognitivo flexible en el cual “Nosotros” remita a la idea de una comunidad de comunidades que posibilite reconocer la diversidad como constitutiva de esa unidad de identificación colectiva.

En relación a la participación argentina en colectivos de identificación regionales / supranacionales, vale señalar que los textos sólo enuncian la pertenencia de la Argentina a América Latina (sin que ello implique la descripción de procesos sociales en términos regionales), mientras las referencias al Mercosur se limitan a la mención de su existencia y el carácter económico del mismo. Estas menciones de pertenencia a América Latina y al Mercosur no adquieren el carácter de enunciados “latinoamericanistas” o “mercosureños”, no pretenden el reconocimiento de algo así como un “Nosotros” de alcance regional.

<sup>25</sup> Este es el caso de los manuales de historia publicados por las editoriales Santillana, Kapelusz y Aique.

A pesar de la enunciada pertenencia, América Latina no parece contar con características identitarias que la Argentina o “los argentinos” compartan. A ello se suma la desvinculación y/o desvalorización respecto de la población indígena operada en los relatos referidos a la incorporación argentina de sus tierras, juntamente con la revalorización de la población europea (en el mejor de los casos). Se trata de presentaciones que refuerzan las dificultades para que el lector imagine al colectivo de identificación como continente de diversidades, así como para que comprenda que los procesos histórico-sociales que tienen lugar al interior de las naciones no se producen al margen de procesos regionales y/o mundiales.

En este escenario, el Mercosur está lejos de ser presentado como el inicio de un nuevo colectivo de identificación. A ello se suman las imágenes poco “amigables” que explícita e implícitamente se ofrecen sobre los países que lo conforman. Los relatos referidos al enfrentamiento bélico con Brasil presentan a esa nación como enemiga o como expansionista, mencionándola rara vez como “vecina” o distinguiendo a quienes llevaron adelante aquel enfrentamiento de quienes conforman actualmente esa nación.

Las referencias al Uruguay (a diferencia de lo que sucede con Brasil y Paraguay) son escasas y breves en todos los manuales de Historia. Estas pocas referencias no suelen contener apreciaciones valorativas. Sin embargo, cuando se relata su independencia, Uruguay suele ser presentada como “territorio perdido” o “cedido” por la Argentina. Así, la nación uruguaya habría surgido del seno de la Argentina y a ella le debería su independencia<sup>26</sup>.

Las referencias al Paraguay se encuentran básicamente en los relatos referidos a la guerra de la Triple Alianza. Allí hay una diferencia importante de perspectivas: algunos manuales mencionan este enfrentamiento como guerra del Paraguay mientras otros lo hacen como guerra con el Paraguay, presentando el conflicto de modos diferentes. El sintagma “del” no equivale a “con” puesto que en el primer caso la guerra puede ser entendida como una empresa perteneciente al Paraguay y llevada a cabo por ese país, mientras en el segundo caso la acción “positiva” –por así decirlo– de la Argentina y el Brasil está comprendida por el “con”. La adopción del primero de estos giros parece adjudicar la responsabilidad del enfrentamiento exclusivamente al Paraguay<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Tanto el texto de historia publicado por la editorial Santillana, como el de editorial Kapeluz, presentan a Uruguay como parte de territorios “perdidos” o “cedidos” por la Argentina.

<sup>27</sup> Entre los textos que se refieren a la “Guerra *del* Paraguay”, se encuentran los editados por Aique, AZ y Kapelusz, siendo el manual de Santillana el único que la nomina como “Guerra *con* Paraguay”.



Los manuales, entonces, no pretenden presentar un pasado, intereses o costumbres comunes con otros países miembros del Mercosur, sino que las alusiones a ellos tienden a presentarlos a partir del relato sobre diferencias o enfrentamientos con la Argentina. Esto promueve su configuración como “Otros” separados y distinguibles de “Nosotros” (esto sucede así incluso en los manuales más “constructivistas” que tienden a abandonar la hipótesis de conflicto permanente). Si a esto sumamos que también los indígenas son contruidos como “Otros” y recordamos la importante descendencia indígena que hay tanto en algunas zonas de nuestro país como en las naciones vecinas, tenemos que el imaginario que se tiende a construir en relación a una importante cantidad de habitantes de la región los propone doblemente como diferentes a “Nosotros”.

Podemos concluir, entonces, que el tipo de imágenes transmitidas en los manuales de Historia y Educación Cívica, que participan en la conformación de la identidad nacional, resultan escasas y poco ricas, al tiempo que imaginan una Argentina cerrada sobre sí misma, capaz de reconocer lazos comunes con los europeos pero no con los demás países de América Latina (con relación a los cuales no parecen encontrar coincidencias dignas de ser mencionadas). Los manuales más “constructivistas” no transmiten imágenes fuertes e “indiscutibles” sobre los hábitos, tradiciones y valores de los argentinos ni del resto de los países miembros del Mercosur, limitando la caracterización de “Nosotros” y los “Otros” a aquella que resulta dable imaginar a partir de las omisiones del texto y que se desprenden de la contraposición con los países limítrofes y la proximidad a Europa.

Esta nueva perspectiva analítica, ya no plantea que somos una “Gran nación” o “el granero del mundo”, que tenemos las “mejores tierras”, ni repite *ad infinitum* que “poseemos todos los climas”. En su lugar, sólo tienden a sugerir que “Nosotros”, los argentinos, no tenemos grandes diferencias (no hay heterogeneidad); no somos indígenas ni negros, sino blancos como los europeos; no hablamos guaraní ni dialectos, todos hablamos español; tenemos muchas costumbres de origen europeo (y no latinoamericano ni indígena); pertenecemos a América Latina aunque tenemos poco en común con el resto de los países que la integran; nuestros vecinos no son nuestros enemigos pero de cualquier modo no tenemos coincidencias de intereses y/o costumbres con ellos; hemos “concedido” a los uruguayos la posibilidad de constituirse como república aparte. Estos textos realizan escasas menciones de “la Patria”, no tienden a crear próceres ni héroes. Presentan los procesos históricos como producto de las acciones llevadas a cabo por actores sociales que –si bien militares muchos de ellos– no eran más que personas comunes que juntas fueron construyendo la nación. Los manuales que

participan de esta perspectiva constructivista sugieren a sus lectores que la nación no es algo “natural” y que –en la medida en que fue construida e “inventada”– no es la única forma posible de organización del Estado.

Más allá de las diferencias, desde una y otra perspectiva, al momento de relatar la historia argentina, el eje expositivo central se encuentra en la constitución de la nación y en la presentación de ésta como espacio único de encuentro e identificación. Así, las imágenes sugeridas por los diferentes textos no promueven el reconocimiento de los ciudadanos de los otros países como iguales: los indígenas son siempre algo muy diferente de “nosotros”, los brasileños, los chilenos e incluso los paraguayos (a partir de algunos relatos referidos a la Guerra de la Triple Alianza) son expansionistas, mientras los uruguayos deberían “agradecerlos” su independencia.

### ***¿Argentinos ante todo?***

Como indicamos al inicio de este trabajo, toda situación de encuentro e intercambio supone sujetos que llevan consigo ideas, valores, hábitos de interacción e imágenes sobre sí mismos y los otros, que resultarán determinantes en la orientación de la acción. Nos preguntábamos, entonces, acerca de las imágenes sugeridas sobre la Nación argentina y las naciones vecinas en los libros de texto, y esta inquietud surgía a partir del avance del Mercosur y el consecuente incremento de escenarios y frecuencia de encuentro entre ciudadanos de diferentes naciones.

Así, encontramos imágenes explícita e implícitamente sugeridas con relación a unos y otros, que si bien ya no resultan tan rígidas como en décadas pasadas, aún proponen un colectivo identitario basado en la idea de nación, suponiendo homogeneidad al interior de ella y heterogeneidad respecto de nuestros vecinos. Dos cuestiones surgen: una se refiere al modo en que se imagina el interior de aquel colectivo identitario (“Nosotros”) y otra el exterior del mismo (“Otros”). Ambas confluyen en un punto único: el tipo de reconocimiento y aceptación de las diferencias que de aquellas imágenes se desprende y que resultarán determinantes al momento de la interacción.

Hace algunos años, un artículo publicado por Richard Rorty en el periódico *New York Times* (13-2-1994) contraponía las ideas de patriotismo y cosmopolitismo, generando un importante debate de ideas en relación al tipo de identidad que se debía promover entre los estudiantes. Martha Nussbaum se opuso al planteo realizado por el filósofo en aquel artículo y señaló la existencia de una tensión entre la lealtad a la Patria y la lealtad a la Humanidad, indicando que

“los sostenedores del nacionalismo en política y en el ámbito de la educación generalmente hacen pobres concesiones al cosmopolitismo. Afirman, por ejemplo, que si bien las naciones en general basan la educación y la deliberación política en valores nacionales comunes, el interés por los derechos humanos fundamentales debería formar parte de cualquier sistema de educación nacional, y dicho interés debería servir, en cierto modo, para mantener unidas a muchas naciones (...) ¿deben aprender (los estudiantes) que son antes que nada ciudadanos de Estados Unidos, o bien que son ciudadanos en un mundo de seres humanos y que, aun siendo ciudadanos de Estados Unidos, tienen que compartir este mundo de seres humanos con los ciudadanos de otros países?” (1997, pp. 36-37).

El debate así iniciado parece un terreno fértil desde el cual replantearnos las imágenes que nuestros libros de texto sugieren a los jóvenes estudiantes y el tipo de mapa cognitivo que participan en configurar. Durante trece años de escolaridad, los estudiantes argentinos reciben información y practican rituales tendientes a enseñarles un pasado que aspira a ser incorporado como parte de la propia historia. Esta historia es la de la Nación argentina y parte del supuesto de su homogeneidad interna e intrínseca.

Esta propuesta nos lleva a preguntarnos sobre las consecuencias que la idea de aquella supuesta homogeneidad interna puede tener al momento de la interacción entre ciudadanos argentinos –por ejemplo– del norte y sur del país. Todos los ciudadanos de una nación cuentan con la posibilidad de intervenir en el destino político de su país (el que efectivamente resulta determinante para todos) al tiempo que son iguales ante la ley; ésta es la situación de igualdad que encuentran, pero de ello no se desprende que “los argentinos” piensen, sientan y actúen de manera similar.

Si se presenta a la nación como homogénea en su interior y la homogeneidad es imaginada como aquello que hace y cree la mayoría de la gente, entonces quienes no participan de esas prácticas y creencias pueden ser concebidos como al margen de lo “normal”. Este supuesto inhibe la posibilidad de que el alumno conciba a la nación como una “comunidad de comunidades” al interior de la cual es dable encontrar prácticas, ideas y valores diversos, de modo que difícilmente el intercambio con quien tiene antepasados indígenas o costumbres diferentes a las “mayoritarias” suponga la identificación del otro como un par.

La negación del reconocimiento de las heterogeneidades internas como intrínsecas y constitutivas de la nación inhibe la posibilidad de que la interacción adquiera la forma de un intercambio entre pares, dado que difícilmente se reconozcan derechos iguales a los propios al sujeto que se concibe como “desviado”.

Al igual que Nussbaum, entendemos que no es suficiente que los textos declaren la importancia del respeto por las diferencias y los derechos humanos, ni que enuncien los grandes valores que encierra el sistema democrático. Es urgente y necesario mostrar, promover y generar su aprehensión también desde el relato de la historia, la definición de conceptos y las prácticas escolares. De no hacerlo así, sugerimos no creer lo que decimos, borrando con el codo lo que escribimos con la mano.

Algo similar sucede con el tratamiento de las otras naciones: si las únicas referencias a ellas que es posible encontrar en los textos se vinculan a enfrentamientos bélicos (en los cuales la Argentina tiende a ser eximida de responsabilidad alguna) y se omite por completo la mención de similitudes y espacios o instancias de intercambio y encuentro, se dificulta la posibilidad de que el lector imagine el desarrollo de proyectos comunes. Si “nuestra” historia es sólo la historia de la Nación argentina y los países vecinos han sido sólo opositores o enemigos, entonces no deben sorprendernos las negativas a reconocerlos como sujetos (individuales y colectivos) con derechos e intereses comunes a los nuestros.

Si la nación (tal como reconoce la visión constructivista) es algo construido y consecuentemente sus límites son arbitrarios, al tiempo que su interior presenta grandes heterogeneidades (apreciación que omite –incluso– aquella corriente), los libros deberían dejar planteada la posibilidad de “reconocerse” en el otro, desincentivando el desarrollo de imágenes etnocentristas. Sin embargo esto no sucede, los textos aquí analizados tienden a dejar abierta la posibilidad de representarse lo “diferente” como “desviado” en tanto lo “normal y natural” son nuestras ideas, valores, prácticas y costumbres.

Si el Estado argentino se interesara en promover una “identidad mercosureña” como espacio de encuentro e intercambio entre iguales, y volviera a identificar a la institución escolar como espacio privilegiado para la construcción identitaria, necesitará crear y contar “otra historia”. Tal vez ese sea un momento adecuado para contar una historia en la que la nación sea efectivamente presentada como construcción política al interior de la cual no hay más que individuos y grupos con costumbres, intereses y valores que pueden ser comunes o no y que pueden o no encontrar similitudes al otro lado de sus fronteras. Porque si “ante todo” somos argentinos, uruguayos o brasileños, entonces sólo en un segundo momento somos todos sujetos con costumbres, ideas y valores que pueden –o no– ser similares a los que es dable hallar más allá de los límites nacionales. Tal vez ése sea el momento de contar nuestra historia en clave regional, señalando similitudes y encuentros sin por eso obviar los enfrentamientos que también forman parte de la historia. Contar la historia de nuestra Nación de

manera conjunta con la del resto de América Latina, reconociendo las diversidades y desigualdades, ¿no permitiría reconocerse como plural y concebir a unos y otros en tanto que sujetos (individuales y colectivos) con derechos similares?

Se aspire o no a promover una identidad colectiva supranacional, lo que este estudio pretendió analizar e identificar son los estereotipos que desde el ámbito escolar se contribuye en construir. El Mercosur supone nuevos escenarios de encuentro e intercambio entre ciudadanos de las distintas naciones que lo integran y en la medida en que las representaciones sociales sobre “los Otros” sean de las características de las aquí identificadas, difícilmente la interacción no se vea “atravesada” por las representaciones de “el Otro” como amenazante o inferior.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

APPLE, W., *Ideología y curriculum*, 1986.

BRASLAVSKY, C., “Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional”, en *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis-Grupo Editorial Norma, 1993.

FERRER, A., “Mercosur: trayectoria, situación actual y perspectivas”, en *Desarrollo Económico*, vol. 35, N° 140, enero-marzo de 1996.

FILMUS, D., “La tarea de vivir juntos”, en *Clarín*, Buenos Aires, 3 de mayo de 1999.

HOBSBAWM, E., *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Barcelona, Crítica, 1992.

JELIN, E., “Mercosur: un espacio de integración”, documento presentado al Programa MOST de la UNESCO, marzo de 1996, mimeo.

JELIN, E., “Diálogos, encuentros y desencuentros: los movimientos sociales en el Mercosur”, *International Social Science Journal*, N° 159, junio de 1998.

NUSSBAUM, M., RORTY, R., RUSCONI, G. E., VIROLI, M., “Educar ciudadanos del mundo”, en *Cosmopolitas o patriotas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997.

OSZLAK, O., *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1990.

RORTY, R., “La academia antipatriótica”, en *Cosmopolitas o patriotas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica 1997.

- TENTI FANFANI, E., "Escuela y política: formación del ciudadano del año 2000", en *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis - Grupo Editorial Norma, 1993.
- WAINERMAN, C. y HEREDIA, M., "Los libros de lectura a las puertas del siglo XXI", en *Sociedad* N° 9, U.B.A., septiembre de 1996.

### **MANUALES ANALIZADOS**

- AIQUE Editorial (ALONSO, M.; ELISALDE, R. y VASQUEZ, E., autores), *Historia argentina y el mundo contemporáneo*, Madrid, 1996.
- AIQUE Editorial (PASEL, S. y ASBORNO, S., autores), *Educación Cívica 2*, São Paulo, 1995.
- AZ Equipo didáctico, *Educación Cívica 2*, Colombia, 1996.
- AZ Editorial (BUSTINZA, J. A., autor), *Historia argentina 1820. Argentina hoy*, Buenos Aires, 1996.
- AZ Editorial (BUSTINZA, J.A. y RIBAS, G., autores), *Educación Cívica 2*, Madrid, 1997.
- ITINERARIUM Editorial (ZURETTI, J. C., autor) *Historia argentina*, Buenos Aires, 1964.
- KAPELUSZ Editorial (RINS, E. C. y WINTER, M. F., autores), *La Argentina. Una historia para pensar. 1776-1996*, Madrid, 1997.
- SANTILLANA Editorial (CASULLO, A. y otros, autores), *Educación Cívica 2*, São Paulo, 1996.
- SANTILLANA Editorial (LUCHILO, L., ROMANO, S. y PAZ, G., autores) *Historia argentina*. Buenos Aires, 1998.
- STELLA Editorial (FERNÁNDEZ ARLAUD, S., autor), *Historia institucional y americana*, 1980.
- TROQUEL Editorial (IBAÑEZ, J., autor), *Historia de las instituciones políticas sociales argentinas*, Bs.As., 1962.



**Instituto de Desarrollo Económico y Social**

Aráoz 2838 ♦ 1425 Buenos Aires ♦ Argentina

Tel.: (54 11) 4804-4949 ♦ Fax: (54 11) 4804-5856

Correo electrónico: [idesmerc@ides.org.ar](mailto:idesmerc@ides.org.ar)