

CUADERNO DE HISTORIA 16

CUADERNO DE HISTORIA

16

***CUANDO LOS PROFESORES LEEN LOS
MANUALES DE HISTORIA***

Ministra de Educación y Cultura

María Julia Muñoz

Directora de la Biblioteca Nacional

Esther Pailos Vázquez

Coordinadora del Departamento de Investigaciones y del presente número

Alicia Fernández Labeque

Coordinadora de Publicaciones

Alicia Fernández Labeque

Diseño gráfico y publicación

IMPO

Corrección

Laura Zavala

Contacto

investigaciones@bibna.gub.uy

ISSN

©Biblioteca Nacional de Uruguay, 2015

Queda hecho el depósito que marca la ley Impreso en Uruguay - 2015

SUMARIO

Introducción: <i>Leer manuales sin el tic de lo escolar</i> Sibila Núñez	7
<i>La Descolonización en los libros de texto: una mirada desde los estudios poscoloniales</i> Valentín Vera y Nicolás Morales	29
La nación entre la intertextualidad y la subalternidad Análisis del concepto de nación en algunos manuales de Historia Marina Devoto	55
<i>El fin de las guerras civiles</i> <i>Traversoni y Mazzara frente al dilema político e historiográfico de escribir sobre las guerras civiles en Tiempo 3</i> Andrea Fernández Voss	81
<i>La conquista de México, un entretejido complejo</i> <i>Posturas historiográficas y manuales uruguayos (1985-2010)</i> Karina Chiesa	121
<i>“Vamos caminando...”</i> <i>Problematizando "la idea" de América Latina en los manuales de tercero de ciclo básico y primero de bachillerato</i> Lucía Arrieta y Mariana Dobal	135
<i>Lugares y no-lugares de la historia del arte en algunos manuales de historia de primer año</i> Leticia Palumbo y Ximena Cabrera	165
<i>Con un océano de por medio: la Revolución Francesa en los ma- nuales de Alfredo Traversoni</i> Ana Zavala	201

INTRODUCCIÓN: Leer manuales sin el *tic* de lo escolar

Sibila Núñez

1. *Lo escolar*: la fundación de un gesto de análisis

En materia educativa, la sociología y muy particularmente la *sociología de la educación* parecen haber encontrado en la *escuela* uno de los objetos más emblemáticos para dar fundamento a su casi indiscutible premisa de que la naturaleza de una sociedad necesariamente ha de definirse mediante sus múltiples sistemas de regulación.

Desde este punto de vista casi unánime entre los más diversos autores, la noción de lo *escolar* ha vuelto al aprendizaje, por ejemplo, cuestión de “éxito” o “fracaso” frente a las reglas, desdibujando de esta forma en quien aprende la condición fundamental de *sujeto de la acción de aprender*. Al igual que tantos otros asuntos vinculados a la educación, los manuales escolares —sus relatos, autores y variadas referencias disciplinares— también han sido sociologizados.

En efecto, hace ya unas tres décadas que este objeto de estudio designado texto, libro o manual *escolar* ha sido penetrado analíticamente desde la premisa de que lo que define a la naturaleza de un manual *escolar* es, justamente, su engranaje en los mecanismos de regulación de la *institución escolar*. De entre las más variadas influencias, pareciera ser la sociología llamada de la *reproducción* aquella que ha predominantemente orientado los modos de análisis en este campo en cuestión.

En la década de los sesenta, desde la sociología de la educación fueron construidas potentes herramientas de análisis que pusieron en cuestión la idea de la escuela como instrumento de “liberación”. Pierre Bourdieu fue uno de los autores más destacados en invitar a pensar lo escolar desde la noción de *conflicto social*. El análisis de las hasta entonces poco exploradas relaciones de poder existentes en el seno de la cultura fueron para el campo de la sociología de la educación casi un giro copernicano: la idea de la escuela igualadora y democratizadora dejaba lugar a la denuncia visceral respecto a la función del sistema educativo: “producir sujetos seleccionados y jerarquizados de una vez para siempre y para toda la vida” (Bourdieu, 1964, 104). De esta forma, la desesperanzada idea de que la escuela nunca sería un instrumento de cambio social sino, por lo contrario, un instrumento de reproducción de las desigualdades socioculturales pareció haberse instalado en el campo científico de la sociología más desde la categoría de evidencia que desde la de hipótesis. El campo de análisis de los manuales

escolares parece haber sido fundado desde idéntico lugar, puesto que en la descripción de los más complejos engranajes de la maquinaria escolar, estos devinieron parte de un dispositivo al servicio de la reproducción social de las desigualdades culturales.

Ahora bien, la sociología de orientación bourdieuriana también planteaba para esta disciplina casi un mandato desde su condición de ciencia: la *intención subversiva* de sacar “el velo que existe sobre cosas escondidas” (Bourdieu, 2000). Esta manifestación de intenciones reconoce sin pudor la naturaleza política de la ciencia, y enhorabuena. En lo que respecta a los trabajos de análisis en torno a los manuales escolares el develamiento también devino intención. Por momentos, casi gesto obsesivo que ha colocado buena parte de la producción de análisis más en el registro de la denuncia que en de la comprensión.

Desde el campo de la filosofía la perspectiva de la reproducción también construyó herramientas de análisis que, en la búsqueda de comprensiones para lo escolar, fundaron nociones hasta hoy vigentes en buena parte de la producción académica y, en lo que aquí nos concierne, en la producción académica vinculada a los libros de texto escolares.

Es a fines de los sesenta que Louis Althusser propone releer al marxismo desde los aportes del psicoanálisis polémicamente llamado estructuralista. Desde el inconsciente planteado por Lacan como *significante en acción* cuyas leyes, como las de un lenguaje, sujetan al hombre y capturan su deseo en el orden simbólico de la cultura (Lacan, 1957) Althusser propone repensar desde el marxismo a los sujetos en su relación simbólica con sus condiciones reales de existencia. Si estas se reproducen, dirá el filósofo, es porque las clases dominantes han orquestado desde el Estado no solo aparatos de represión sino también “aparatos ideológicos” que son los que les han permitido ejercer el poder de forma duradera. (Althusser, 1969)

Entre las instituciones especializadas en cumplir esta función, Althusser ve al *aparato ideológico escolar* no solo como el dominante, sino como el más efectivo en la consecución del objetivo último del Estado capitalista: que en sus relaciones con la sociedad, los hombres acepten “(libremente) su sujeción” para *cumplir solos* los gestos y actos de. (Althusser, 1969: 51)

Es así que las herramientas de análisis para *lo escolar* propuestas a partir de la década del sesenta parecen haber colaborado a construir un gesto analítico que, fundando su pertinencia en la evidencia del enmascaramiento de la desigualdad social, dirigió todo el esfuerzo comprensivo hacia el desenmascaramiento, para terminar concluyendo que la desigualdad social sigue enmascarada. En lo que concierne a los manuales escolares y, como veremos más adelante, a los manuales escolares de historia en particular, esta cuestión no parece asunto menor puesto que buena parte de los abordajes analíticos también parecen dar cuenta de esta lógica epistémica circular.

Autores posteriores, comúnmente llamados “pedagogos críticos” por construir sus herramientas de análisis desde, entre otras, la relectura de la noción de poder en Marx, pusieron duramente en cuestión el *funcionalismo* de la perspectiva de la reproducción y construyeron, por ejemplo en el caso de Giroux, nociones militantes como la de *resistencia*. Ahora la inevitabilidad de la función de la escuela como reproductora de la “herencia cultural” y de los “gestos de la sujeción” cedía el lugar a la posibilidad de la *resistencia* puesto que, desde este punto de vista, los aún insistentemente llamados “dominados” también eran *agentes* activos cuya “emancipación” de los mecanismos de reproducción era posible... (Giroux, 1983/2004). Como veremos, de esa esperanza teórica emancipadora los manuales escolares nunca formaron parte.

Será Michel Foucault quien, desde mediados de los setenta, ofrecerá para el campo de las ciencias sociales herramientas de análisis que permitirán abordar la cuestión del *poder* desde una mirada radicalmente novedosa: el poder ya no será objeto/cosa poseída por parte de los llamados “dominantes” y no poseída por parte de los llamados “dominados” sino *relaciones entre individuos* (Foucault, 1994: 42). Abordada de esta forma como problema, la cuestión del poder permitió la construcción de herramientas de análisis tales como las de gubernamentalidad y, para lo que aquí nos interesa particularmente, la noción de *dispositivo*.

En efecto, pensar la relación entre los seres humanos ya no solo desde la idea de la comunicación/imposición de sentidos o bajo la forma del deseo-del-otro condujo a Foucault a preguntarse qué es lo que permitía a los hombres actuar los unos sobre los otros o, he aquí el concepto de gubernamentalidad, gobernarse en sentido amplio los unos a los otros (Foucault, 1974/1994:165). La noción de *dispositivo* tomó aquí un rol fundamental: mediante la articulación de diversos y heterogéneos elementos discursivos y no discursivos (instituciones, leyes, instalaciones arquitectónicas, etc.) cuya naturaleza es esencialmente estratégica se ponen en juego aquellas relaciones de poder (Foucault, 1974/1994: 128-129).

La noción foucaultiana de dispositivo pareció impregnar buena parte de los abordajes analíticos respecto a lo escolar y, muy especialmente, respecto a los libros de textos escolares. Desde esta mirada, la escuela devino lugar donde en una compleja articulación entre lo dicho y no-dicho se jugaban relaciones específicas de saber-poder. Alumnos, profesores, reglamentos, aulas, mobiliario y textos escolares pasarían a formar parte de una máquina eficaz de disciplinamiento cuya fuerza residiría justamente, no en la idea de dominación, sino en la de la *invisibilidad* de las relaciones de poder que la vuelven posible (Foucault, 1975/2003: 192). Buena parte de la producción académica respecto a los manuales escolares se apropió de esta perspectiva desde aquel gesto científico de la *denuncia* fundado desde

la sociología: la misión casi destino de la empresa analítica residiría en descifrar y poner en evidencia los modos en que el dispositivo escolar ponía en acto la gubernamentabilidad.

En Estados Unidos, Michael Apple buscó desenmascarar en el *currículo* esa función disciplinante y normalizadora de la escuela. Ahora que la función reproductora de la escuela tenía estatus de evidencia y que el pensamiento filosófico había construido herramientas de análisis susceptibles de dar luz sobre los mecanismos invisibles del control —la ideología según Althusser, los dispositivos para la gubernamentabilidad según Foucault— los análisis en torno a los manuales escolares reforzaron la construcción conceptual de estos como herramientas de ocultamiento y manipulación. Apple, en 1986, insistía que el libro de texto, la mayor parte de las veces, era “otro aspecto de los sistemas de control” (Apple, 1986: 88).

Aunque la reflexión filosófica que parece haber inspirado a trabajos de este tipo proponía herramientas de análisis que bien hubieran podido habilitar el abordaje de los textos escolares desde la exquisita idea de que ningún aparato de dominación o maquinaria destinada al control podía comprenderse sino como parte de una densa red de juegos de relaciones de poder-saber, el campo de análisis de los manuales escolares insistió en construir la naturaleza de su objeto de estudio desde el lugar de una filosofía vuelta consigna para la denuncia. La intención explícita de *volver visibles* las formas en que se perpetúan las relaciones sociales que se dan en las escuelas y los modos en que el capital busca perpetuarse en ellas acuñó nociones como las de *currículum oculto* e incluso posicionó a los libros de textos escolares —tal como lo hace Apple— como lo que “realmente” es el currículum (Apple, 2003). Lo mismo Popkewitz cuando, también instalado en la noción del currículum como artefacto de control, ve en los manuales escolares otro intento de ocultar las condiciones de producción reales de la ciencia mediante la representación estática e inmutable de las ideas (Popkewitz, 1977: 308).

Fundado en los años ochenta, el campo de análisis de los manuales escolares tomó casi militantemente esta idea de que, tal como veremos a continuación, de-velar las omisiones y revelar las distorsiones de la realidad en los textos daba sentido, pertinencia y oportunidad a la acción de analizarlos.

2. Ese mismo gesto, fundador de ese otro texto

Tal como hemos visto, lo *escolar* ha sido predominantemente pensado tomando de la sociología y la filosofía aquellas herramientas de análisis que permitieron privilegiar la idea de que lo que sea que suceda en la escuela

necesariamente ha de ser *funcional*, ya sea a los intereses de las clases dominantes, ya sea a la invisibilización de los mecanismos a través de los cuales estas perpetúan el control en las relaciones de poder.

Parece ser en los ochenta que el campo de análisis de los manuales escolares comenzó a perfilar sus contornos. Tal vez, podríamos pensar, sostenido por los cada vez más profusos trabajos centrados en dar fundamento a la existencia de esa acuciante cuestión designada *lo escolar*. En efecto, el campo de análisis de los libros de texto fundó su existencia en el idéntico gesto de insistir, una vez y otra vez, en desenmascarar aquella lógica de dominación y control que la tradición sociológica y filosófica había puesto en la escena del pensamiento académico.

La bibliografía específica respecto a los manuales escolares es diversa y dispersa, además de variada en orientaciones. De entre los autores que pueden reconocerse activamente en la construcción de este relativamente nuevo campo de análisis, el francés Alain Choppin parece destacarse.

Los primeros trabajos de Choppin avanzaron en una minuciosa investigación respecto a la historia del uso y del soporte físico de los manuales. Entre sus diversos aportes, aquí parece interesar muy particularmente su invitación a la comunidad científica a definir los límites del campo de análisis de los libros de texto a partir del establecimiento de *criterios* precisos que puedan dar cuenta de, justamente, el carácter *escolar* de estos.

Son tremendamente evidentes los modos en que esta noción de *lo escolar* impregnó el campo de análisis de los manuales desde sus preguntas fundadoras. Si tal como vimos la reflexión sociológica y filosófica había instalado en el debate la cuestión de lo escolar, quienes tomaron como desafío volver pensables a los manuales escolares parecieron no escapar a aquella idea de que, como fuera, tarde o temprano el sofisticado engranaje comúnmente llamado escuela sería la noción que todo lo explicaría.

No parece en absoluto casual que haya sido la noción de *función* una de las herramientas de análisis preferidas en el momento de volver pensables a los manuales. Particularmente Choppin responderá aquella pregunta respecto a qué vuelve escolares a los manuales desde la idea de su *funcionalidad*: comunicar saberes tenidos por verdades. (Choppin, 1984: 38-72)

Saberes tenidos por verdades... En esta frase pareciera resumirse todo un nudo epistemológico vinculado a los modos dominantes de análisis en este campo en cuestión: la idea de que los manuales sostienen un *tipo específico de saber cuya naturaleza es la de estar investidos por la idea de verdad*. Esta perspectiva, no obstante, llegará a horizontes más amplios.

En efecto, los manuales progresivamente irán siendo contruidos teóricamente como textos que, por definición, serán *otros textos* respecto a lo que podríamos llamar “disciplinas de referencia”. Hugh Harper (en Choppin,

1984: 34) acuña, incluso, el concepto de *manualitud* (*textbookness*, traducido por Choppin como *manuélitude*) para designar este proceso específico de diferenciación.

El campo de análisis de los manuales escolares cimentó entonces sus bases sobre esta idea de la *diferencia* o *distancia* de los textos respecto a la producción científica. Si pareciera que la actividad de análisis en este campo invistió en sus trabajos nociones claves nacidas de la reflexión que, en torno a lo escolar, la sociología y filosofía habían emprendido a partir de los sesenta, en los ochenta el campo de la historia de la educación también parece haber colaborado en el proceso. En este sentido, la noción de *disciplina escolar* parece haber sido también una de las privilegiadas en el momento de dar fundamento a la acción de analizar los textos escolares.

Hablar de *disciplina escolar* supone partir de la base de la *autonomía* de esta respecto a las disciplinas científicas de referencia. André Chervel ha sido quien ha defendido y argumentado esta perspectiva cuyos trazos parecen evidentes en buena parte de la producción de análisis en torno a los manuales escolares.

Desde este punto de vista, las disciplinas escolares serían *creaciones originales del sistema escolar* cuyo proceso de configuración, esencialmente lingüístico, tendería a fabricar *lo enseñable* autonomizándolo respecto al lenguaje científico y construyéndolo como una entidad cultural cuya inscripción en las dinámicas de la sociedad pagaría el inevitable precio de *vulgarizar* el saber (Chervel, 1987: 70-119). En otras palabras, lo enseñable no puede socialmente serlo sino mediante la vulgarización de los saberes científicos. En el marco de esta construcción teórica, los manuales escolares vinieron a tomar el lugar de documentos privilegiados para describirla. (Chervel, 1987: 95)

Si líneas atrás señalábamos que uno de los nudos epistemológicos vinculados a los modos dominantes de análisis en este campo es la idea de que los manuales sostienen un tipo específico de saber cuya naturaleza es la de estar investidos por la idea de verdad, desde lo recién planteado habría entonces que afinar la cuestión, señalando: si existe algún núcleo teórico duro que sostenga la actividad de análisis en el campo de los manuales, es la idea de que estos *sostienen un tipo específico de saber configurado lingüísticamente como una vulgarización del conocimiento científico instalada en el registro de la verdad*.

Fuertemente instalada desde la década de los ochenta, esta idea ha orientado buena parte de la producción de análisis en torno a los manuales escolares y muy especialmente, los desvelos mayores parecen haber tenido lugar en el momento de buscar explicar ese proceso particular de vulgarización y construcción del saber escolar desde el registro de la veracidad. En su *sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Raimundo

Cuesta describe a la *disciplina escolar* como fruto de un trayecto desde el conocimiento científico al conocimiento escolar en el que acontecería “una suerte de alquimia” solo comprensible en la clave del contexto institucional escolar (Cuesta, 1997: 57).

En efecto, este proceso cuya naturaleza pareciera casi la de una transmutación esotérica será para buena parte de los trabajos de análisis en torno a los manuales el que insistentemente se buscará denunciar, des-enmascarar y de-velar. Llama particularmente la atención el hecho de que Pierre Bourdieu en *los herederos, los estudiantes y la cultura* hubiera empleado más de treinta años antes esa mismísima idea de la *alquimia* para describir las formas en que lo que en realidad era una desventaja cultural quedaba en la escuela enmascarado como destino personal. (Bourdieu, 1964: 106) Aquella misión científica de-veladora que el sociólogo francés concebía para su disciplina pareció de esta forma ser apropiada por quienes volcaron su interés en el análisis de los libros de texto escolares. Si la alquimia no tiene fundamento científico, sería hora pues de ofrecer significaciones fundadas respecto a por qué el conocimiento científico transmutaba en conocimiento escolar: así, los manuales escolares fueron convocados a la escena académica como una de las más fuertes evidencias de ese proceso.

Como sea, pareciera que fueron instalándose en el campo de análisis de los manuales escolares dos ideas dominantes: una, que estos mantienen relaciones de bien poca lealtad respecto a las disciplinas científicas; otra, que ese proceso traduciría una cierta necesidad de legitimación/verdad que la escuela, por naturaleza, estaría destinada a sostener. Según Cuesta, dentro del marco escolar discursos y prácticas darían cuenta de un cierto *código disciplinar* cuya naturaleza sería no solo la de una transformación del saber científico sino la de una transformación invisible a los ojos de maestros, profesores y alumnos. A su modo de ver, cualquier intento de análisis habría de estar guiado por un interés *emancipatorio* (Cuesta, 1997: 1) que aquí nos animaríamos a designar, sin mucho rodeo, gesto des-enmascarador.

Diversas herramientas de análisis fueron construidas para justificar ese gesto. Todas, casi sin excepción, han sido fundadas en la idea de que el tipo de saber ofertado en la escuela es una configuración vulgar dada al conocimiento científico y desde esa suerte de militancia teórica que impuso a *lo escolar* como algo definitivamente digno de ser denunciado y puesto en cuestión.

François Audigier, por ejemplo, empleará la noción de *forma escolar* para dar cuenta de esa particular organización de los saberes en la escuela (Audigier, 2005: 15). Eric Bruillard, por su lado, no solo dará cuenta de aquella misión de-veladora sino que también reconocerá en los libros de texto escolares un particular “sistema de regulaciones”: los manuales escolares, dirá este autor, son una *representación particular* de las disciplinas

científicas cuya comprensión es posible empleando herramientas que den cuenta de las complejas interacciones que se establecen entre la ciencia y la ideología (Bruillard, 2005: 12).

Desde estos puntos de vista, pues, existirían ciertos “contenidos/representaciones enseñables” cuya legitimidad solo puede ser comprendida como un modo particular de interactuar la ideología con la ciencia en el marco de la escuela. Desde la filosofía, tal como hemos visto, la ideología había sido concebida, por un lado, como un modo particular de representarse los hombres sus relaciones sociales; por otro, como elemento de un dispositivo complejo de naturaleza estratégica y normalizadora. Aunque no necesariamente visibles como argumentos, pareciera que este panorama general de pensamiento hubiera sido apropiado por buena parte de quienes orientaron sus esfuerzos comprensivos hacia los manuales escolares. La noción de disciplina escolar construida desde la historia de la educación — aparentemente también heredera de aquellas concepciones— vino tal vez a constituir la noción que permitió *dar paso* a los manuales escolares en la producción de análisis en el ámbito académico.

Destinados a un público específico, el escolar; elementos discursivos parte de una compleja y articulada red de regulación social: he aquí lo que pareciera ser la identidad teórica fundamental que los trabajos orientados a comprender los libros de texto escolares les han construido.

Como sea, la idea de la disciplina escolar, o la de la representación particular de las disciplinas científicas en el marco de las instituciones escolares, conservó insistentemente el privilegio de guiar buena parte de los trabajos de análisis en torno a los manuales escolares. Estos, usando la expresión de Choppin, serían abordados como textos de “tramposa apariencia” (Choppin, 1984: 9) cuya pertinencia en ser analizados sería la de dar cuenta y buscar explicar su condición de *otredad* respecto a las disciplinas científicas de referencia.

3. El otro texto de la historia: entre “lo malo” y “lo ideal”

La idea de que existe, por un lado, un tipo de saber disciplinar y, por otro, un tipo de saber escolar también cimentó al campo de análisis de los manuales escolares de historia y orientó la búsqueda y construcción de cada una de sus herramientas de análisis. En un trabajo dedicado a problematizar esta cuestión específicamente en el campo de la enseñanza de la historia, Ana Zavala con acierto dirá que esta idea antinómica ha logrado desde hace medio siglo “el status de algo ‘natural’, que organiza de manera con frecuencia ritual el análisis” (Zavala, 2014). La idea de la *ritualización* del análisis es bien pertinente en el momento de intentar dar cuenta de aquel

gesto dominante en el campo de análisis de los manuales —y en el de los manuales de historia en particular— cuya lógica epistémica, decíamos líneas atrás, es claramente circular.

La noción de forma o disciplina escolar como una particular configuración dada al conocimiento científico en las escuelas ha sido traducida, para el caso de la historia, como *historia escolar*. Si existe, tal como señalábamos para el campo general de los manuales escolares, alguna premisa fundante y orientadora de la enorme mayoría de los trabajos que han buscado construir comprensiones sobre los manuales escolares de historia es la de que estos son lugar privilegiado para la construcción de esa *otra historia*, signada por la vulgarización, la deformación y el ocultamiento.

En 1997, Jörn Rüssen presenta un trabajo llamado “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”. Su inscripción institucional en el Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto no es un dato menor en el momento de buscar comprender el marcado tono prescriptivo que recorre sus líneas.

El Instituto Georg Eckert, fundado en Alemania en el año 1975, tiene sus antecedentes en los variados impulsos por parte de organismos internacionales —muy especialmente la UNESCO— para construir lo que luego de la Segunda Guerra Mundial sería frecuentemente designado como “comprensión entre los pueblos”, “paz mundial”, etc. Una de las misiones fundamentales que la ley de constitución del instituto establece es la de asesorar y revisar los libros de texto (Radkau García, 1996: 4) de acuerdo a un criterio de “deseabilidad” que, aún habiéndose reconfigurado a lo largo de los años, mantiene insistentemente la idea de que existe una forma correcta — y por lo tanto otra errónea — de hacer manuales escolares.

Es desde ese lugar que Jörn Rüssen se instala en el campo de análisis de los manuales escolares. El estilo dominante en el trabajo de este autor es la lisa y llana prescripción: los manuales *tienen que, deberían, no deberían, de ninguna manera deberían, serían más razonables si...* Sus “sugerencias” aparecen fundadas en la idea de que el éxito o fracaso de un manual de historia depende en gran medida de los “aprendizajes” que este posibilita, impulsa y favorece (Rüssen, 1997: 82).

Por mucho tiempo el campo de la didáctica de la historia fue dominado por la idea de que para enseñar, bastaba saber cómo los alumnos aprenden. Fuertemente instalado en esa concepción hoy puesta en cuestión con argumentos de gran peso, Rüssen cree ver en la noción de *conciencia histórica* la clave en el aprendizaje de la historia: en el orden de la *memoria histórica* existiría la conciencia histórica como una *actividad mental* específica que vuelve posible la construcción de interpretaciones acerca del pasado, siempre y cuando el sentido de la acción mental sea el de “comprender” el presente (Rüssen, 1997: 81).

De esta forma, el cometido de los manuales escolares de historia es, a los ojos de Rüsen, casi indeclinablemente el de favorecer el desarrollo de esa actividad mental y si alguna duda quedara al respecto, enumera con precisión las cualidades específicas que deberían tener los textos para tener éxito en la tarea: un formato claro y estructurado y una relación de *eficacia* con el alumno y con la clase (Rüsen, 1997: 83-84).

Desde su fundación, el Instituto Georg Eckert actuó el análisis en el campo de los manuales escolares desde posiciones epistemológicas que, habida cuenta del espíritu fundacional orientado a destruir representaciones del pasado que pusieran en riesgo la “reconciliación” entre adversarios de la Segunda Guerra, buscaron obsesivamente construir para los textos escolares ciertas “verdades” históricas (Radkau García, 1996: 4).

En su trabajo, Rüsen explícitamente busca superar estos posicionamientos ya insostenibles en la década de los noventa: tanto el abordaje del *conflicto* como la exposición de la *pluriperspectividad* son, a los ojos del autor, imprescindibles en un manual escolar de historia (Rüsen, 1997: 90). Ahora bien, si por un lado la pertinencia de la actividad de análisis en el campo de los manuales escolares de historia venía siendo construida desde aquel gesto de la denuncia sobre el que venimos insistiendo, por otro lado trabajos como los de Rüsen vinieron a sumar un otro gesto fundador: el de la *prescripción* o incluso *modelización* de lo que debería ser un buen manual. *El libro de texto ideal...* el título hubiera bastado para dar cuenta de ello.

Es difícil no encontrar entre los diversos trabajos que han buscado analizar a los manuales escolares de historia esta idea, a veces subyacente y otras veces bien explícita, de que existen los *buenos* y los *malos* manuales. La lógica de la antinomia que sostiene a la noción de la historia escolar pareciera aquí también haber ritualizado la actividad de análisis volviéndola obsesión por describir y determinar los criterios de lo bueno/correcto y malo/incorrecto en los textos escolares de historia.

Recordemos por un momento lo que líneas atrás decíamos respecto a las nociones que la reflexión académica puso en escena a partir de la década de los sesenta. Reproducción, resistencia, aparatos ideológicos, dispositivos, entre otros, fueron investidos por la actividad de análisis en el campo de los manuales escolares y colaboraron de esta forma a construir para estos una identidad teórica bien poco amable en cuanto no eran otra cosa que elementos de una sofisticada maquinaria de reproducción y/o control llamada escuela. En cierta forma, a los ojos de buena parte de la producción académica, el manual escolar es *malo* casi por naturaleza. O ideal, cuando se le ha dado una chance. Cuando no, el legajo de acusaciones es harto prominente.

La mismísima idea de que existe una forma ideal de hacer manuales de historia supone oponerse a los que existen. Este gesto de fundar una

propuesta en lo que *no se debe* recuerda a Peter Burke cuando, respecto a la llamada “Nueva Historia”, señala que esta ha sido definida por lo que no es: ni narración de acontecimientos esencialmente políticos con pretensiones de objetividad, ni explicaciones asociadas a grandes personajes, ni miradas “desde arriba” (Burke, 1996: 14). En el campo de análisis de los manuales escolares de historia, pareciera que una de las pistas privilegiadas en el momento de construir herramientas de análisis ha sido, justamente, la de buscar ese criterio de lo bueno/malo en las convergencias/divergencias entre el contenido de los manuales y lo que aquella “Nueva Historia” fundó en el campo de la historiografía como el modo “correcto/incorrecto” de comprometerse con la actividad científica.

Ahora bien, también el debate en torno al llamado “uso público de la historia” parece haber instalado en el campo de análisis de los manuales escolares de historia nociones hegemónicas. En la década del noventa el historiador italiano Nicola Gallerano definió el uso público de la historia como aquella particular lectura del pasado promovida desde lugares no-historiográficos. Desde este punto de vista la escuela, lugar privilegiado para la promoción de la lectura estatal del pasado, estaría *confrontada* a lo que Gallerano llama el “sentido común historiográfico.” (Gallerano, 1995: 17)

De esta forma, la aversión de la Nueva Historia y el marxismo hacia la forma tradicional de hacer historia parecen haber marcado la ruta en el campo de análisis de los manuales escolares de historia. Entre la consigna de lo que no ha de hacerse y la casi inevitabilidad de ser soportes para el uso que los Estados nacionales hacen del pasado, la escuela y los manuales escolares de historia parecen haber devenido aquellos *terrenos de observación* privilegiados (Gaitti, 2001: 8) para continuar justificando aquel gesto de denuncia que atraviesa este campo de análisis en cuestión.

En el campo de los manuales escolares de historia se ha tomado como evidencia fundadora la de la existencia de la llamada historia escolar y de los manuales escolares como su producto más acabado. El gesto de análisis privilegiado ha buscado fundar sus herramientas en lugares teóricos que, en definitiva, fueron pensados para dar fundamento a la evidencia de partida. Es de esta forma que en la mayor parte de la producción académica en torno a los manuales escolares de historia podemos encontrar que la conclusión dominante es la misma que la evidencia de partida: la historia escolar y los manuales escolares han históricamente leído el pasado en clave “vieja” y han sido leales a las historias nacionales promovidas desde el Estado.

Si cuando buscábamos reconstruir los modos de análisis en el campo de los manuales escolares en general nos encontrábamos con aquello que designamos lógica epistémica circular, en el momento de dar cuenta de los modos de análisis en el campo de los manuales de historia en particular volvemos a toparnos con ella. De esta forma, las herramientas de análisis

construidas desde este gesto parecen haber colaborado a que los pasos de aquella ritualización instalada en las antinomias hayan sido, además, hermeneúticamente circulares.

Los primeros argumentos erigidos para poner en cuestión la lectura escolar del pasado tuvieron por circunstancias epistemológicas la creciente acogida de la Nueva Historia en el ambiente académico francés en la década de los sesenta, y aquel tono militante que Bourdieu había mandado casi como misión de la actividad científica. Si también consideramos que el feroz colonialismo francés era centro de buena parte del debate intelectual en la época, podemos tal vez comprender el tono de alarma y denuncia que marca los trabajos de la historiadora francesa Suzanne Citron que, además, parecen haber orientado buena parte de la producción de análisis en el campo de los manuales escolares de historia.

El relato histórico ofrecido en los manuales ha sido el foco de análisis privilegiado en los trabajos de Citron. En sus numerosas publicaciones la historiadora francesa ha penetrado los relatos de los manuales escolares de historia desde lo que ha sido designado *economía temática*, esto es, qué proporción respecto al resto ocupa en el manual tal o cual aspecto temático y qué *criterios de selección* han presidido esa organización. Esta herramienta en particular está fundada en la idea de que los juicios ideológicos sobre eventos y personajes de la historia operan privilegiando como *observatorio* —la expresión es de Mona Ozouf (1964)— algunos procesos frente a otros. Si tal como hemos venido viendo el gesto casi obsesivo en el campo de análisis de los manuales escolares ha sido el de buscar de-velar la lógica de control social y, para el caso de los manuales escolares de historia, el de denunciar la divergencia entre la lectura escolar del pasado y la lectura fundada por la llamada Nueva Historia, los trabajos de Citron parecen estar situados justa y exactamente allí.

En efecto, la historiadora ha releído la “historia nacional” francesa a la luz del tipo de eventos y personajes que han sido privilegiados en los relatos de los manuales escolares. Tanto la construcción de un *mito de los orígenes* en torno a los galos como el ordenamiento secuencial de *grandes personajes* son, a los ojos de la autora, las evidencias que le permiten sostener que los manuales escolares de historia han históricamente obedecido a la lógica de Estado que, desde fines del siglo XIX, buscó fundar la Tercera República. (Citron, 1967, 1976, 1991, 2008, 2012).

En España, también Pilar Maestro orientó buena parte de sus trabajos a dar cuenta de lo que, a su modo de ver, es la más “funesta” disociación que ha tenido lugar en la escuela (Maestro, 2002: 34): la de los contenidos científicos y los contenidos escolares. Anclada con fuerza en la línea argumental que se instaló en el campo de análisis de los manuales desde los años ochenta, la autora española no verá en los libros de texto otra cosa que un elemento fundamental

en el mantenimiento del orden escolar. Muy especialmente preocupada por la cuestión de los “contenidos”, sus herramientas de análisis han sido fundamentalmente construidas para dar luz respecto a la forma en que en ellos se han transmutado las ideologizaciones leales a la reproducción social de las desigualdades culturales y a la lógica de Estado. De esta forma, mediante el análisis de los *elementos formales del texto* Maestro acaba concluyendo que, independientemente de los variados intentos de renovar contenidos, los manuales se han erigido como verdaderas *fortalezas* de las concepciones más clásicas respecto a la ciencia, el conocimiento y el aprendizaje (Maestro, 2002: 41).

Lo mismo que Citron, Pilar Maestro abogará por una nueva forma de escribir libros de texto donde fundamentalmente aquella distancia entre la historia académica y la historia escolar sea superada. La autora francesa llegará incluso a publicar, en el año 1992, un manual escolar *comme il faut: La historia de Francia... De otra forma*. Como sea, ambas parecen haberse instalado en el campo de análisis de los manuales escolares de historia desde aquellos gestos epistemológicos dominantes de los que venimos hablando: por un lado, el del de-velamiento, a como dé lugar, de las ideologizaciones instaladas en los relatos escolares; por otro, el de la denuncia enconada de la condición de dispositivo o fortaleza al servicio de la lógica de Estado; finalmente, el de la puesta en cuestión de la lectura escolar del pasado a la luz de los criterios que la Nueva Historia erigió para la actividad historiográfica.

En definitiva, pareciera hora de pensar, más que el modo ideal de hacer un manual escolar de historia, un modo alternativo de buscar comprensiones que trascienda la lógica de la denuncia y la obsesión por de-velar lo que ha sido de-velado desde hace ya medio siglo. Aquella idea subyacente a todo el campo de análisis de los manuales escolares de que estos sostienen y refuerzan un tipo de saber específico que, sin decirlo, inviste sus enunciados con el valor de la verdad al tiempo que vulgariza el saber científico es sobre la que ha girado sin pausa la producción académica.

La construcción teórica de *lo escolar* y muy particularmente la noción de *historia escolar* parece haber cerrado las interpretaciones en este campo de análisis de los manuales escolares de historia. Aguerida en la voluntad de desenmascarar los múltiples conflictos de interés que regulan los contenidos de los manuales escolares de historia, la insistencia en instalarse en una concepción antinómica entre lo que se relata en los manuales y lo que se relata en los libros de los historiadores parece evadir un gesto hermenéutico a todas luces imprescindible en este campo: el de pensar la relación referencial entre el relato de los manuales y el de la historiografía académica menos en términos de oposición que en términos de *parentesco de naturaleza*. En este sentido, la lingüística ha abierto un importante camino y, he aquí la apuesta fundamental de este libro, las herramientas de análisis de la didáctica de la historia parecen prometer aún más.

4. La historia en clave de texto: un gesto hermenéutico nuevo

La lingüística se ha interesado por los manuales escolares de historia en el entendido que, habida cuenta que las sociedades acceden a su pasado a través de la práctica del lenguaje, estos constituyen un *modo de construcción discursiva de la historia* (Achugar, 2011; Oteíza, 2011) que merece ser abordado desde las herramientas propias de la disciplina.

Entre los trabajos de corte lingüístico que han buscado analizar los manuales escolares de historia aún puede reconocerse aquel gesto de poner en evidencia su naturaleza de dispositivo. En el año 2011 se edita en Chile un libro coordinado por Oteíza y Pinto donde buena parte de los artículos giran en torno a los modos en que se expresan, negocian y naturalizan las ideologizaciones vinculadas a la idea de nación que los manuales de historia sostienen (Oteíza, Pinto, 2011).

Entre las herramientas construidas para quitarle el velo a los recursos lingüísticos con que estas ideologizaciones se han legitimado aparece la noción de *intertextualidad* cuyo esquema de pensamiento fundador puede atribuirse al llamado Círculo de Bakhtine. Puesta en escena por Julia Kristeva en los años sesenta, hoy la noción de intertextualidad permite concebir al texto de los manuales de historia en sus complejas relaciones respecto a otros textos. Si Oteíza concluye, por ejemplo, que los manuales de historia chilenos sostienen miradas conservadoras aún manifestando expresar voces diversas es porque ha buscado en el texto de historia las formas de co-presencia (Genette, 1984: 8) de otros textos no necesariamente manifestos (Oteíza, 2011: 129-172).

Si hasta aquí hemos venido deteniéndonos en los modos sociologizantes con que se ha emprendido buena parte de la empresa analítica en el campo de los manuales escolares de historia tal vez sea para alcanzar, de una vez por todas, este punto exacto del argumento en que puede señalarse que la lingüística vino a este campo a fisurar un discurso científico que desde hace décadas insiste en instalar *lo escolar* más como evidencia que como categoría, lo que en definitiva es.

Efectivamente, aunque la incursión de la lingüística en el campo de los manuales escolares de historia haya en muchos aspectos conservado el hábito científico de la denuncia, aun cuando su mapa de ruta privilegiado permanezca siendo el del de-velamiento, ni uno ni otro gesto fueron jugados bajo el signo de lo escolar. Exactamente aquí parece haberse fundado la fisura, puesto que lo escolar ha dejado paso a la cuestión de la *naturaleza práctica y discursiva* de la historia. Esto es tremendo. Casi por primera vez en este campo de análisis viene a poder instalarse un intersticio hermenéutico.

Si por un lado la lingüística ha insistido en investir la noción de *intertextualidad* desde aquel gesto de militancia de-veladora dominante en el

campo y ha orientado su esfuerzo analítico en poner en evidencia la tendencia de los manuales escolares de historia a cerrar el *diálogo intertextual*, por otro lado ha abierto la posibilidad de pensarlos desde esa zona antes inexplorada. En definitiva, ha construido la posibilidad de reinventar aquella trágica cuestión de la disociación entre historia académica e historia escolar. De una búsqueda de reinención justamente trata este libro, cuya apuesta fundamental es la de repensar el campo de los manuales escolares de historia a la luz de las relaciones intertextuales entre los libros escolares de historia y los libros de los historiadores.

Ahora bien, si este libro insiste en construir sus herramientas de análisis desde la región semántica de la intertextualidad, también insiste en situarse específicamente en el lugar epistemológico de la *enseñanza de la historia*: ese lugar ni teórico ni práctico, ni académico ni escolar, cuyos límites no están delineados por ninguna disciplina —ni sabia, ni vulgar— sino por una actividad: *enseñar historia*. Todos sus autores enseñamos historia. Y es empoderándonos de la acción de enseñarla que transitamos por el campo de los manuales escolares de historia.

Los nueve autores se han dejado habitar por la acción de enseñar historia, y es precisamente este gesto hasta hoy inédito en el campo de análisis de los manuales el que hace de este libro casi una insurgencia. La lógica de lo escolar que ha dominado en este campo ve abrirse entre el currículo y el artefacto, entre la ideología y la forma, entre el poder y el dispositivo una región cuya naturaleza, lejos de ser la regulación, tiene al sujeto por actor y autor de lo que hace: la enseñanza de la historia.

La primera persona que recorre todos y cada uno de los artículos es el pronombre que vuelve visible este novedoso lugar de análisis fundado desde hace ya un tiempo en la colección de *Cuadernos de Historia*.

Desde ese lugar de la acción es que Ana Zavala y Karina Chiesa ponen en palabras sus relaciones autobiográficas con la enseñanza de la historia y con el manual escolar que se han propuesto analizar. Las relaciones con las temáticas que constituyen el eje de sus artículos — Revolución Francesa para la primera, Conquista de México para la segunda— así como el “uso” de los manuales tanto siendo alumnas como profesoras aparecen puestas en reflexión en el momento de buscar comprensiones para los textos.

En este libro podrá encontrarse la invitación inédita a recorrer los manuales escolares de historia bajo la pista de las trazas historiográficas (Zavala, 2012) que su escritura deja ver, pero también, podrá verse comprometido un gesto hermenéutico donde quienes se han propuesto analizar esas relaciones también han vuelto su gesto de análisis objeto de reflexión. Buscando orientar su análisis hacia las relaciones intertextuales de los manuales respecto a la historiografía, las herramientas que aquí los nueve profesores han puesto en juego han sido tomadas desde su propia

acción de enseñar historia, que vaya si mantendrá relaciones complejas con la historiografía. De esta forma, en cada artículo podrá escucharse dialogar a los textos escolares con los textos de los historiadores que han sido su “referencia”, pero podrán escucharse también en el mismo registro los diálogos entre los autores de los artículos con sus historiografías de referencia.

Ya no concebidos como dispositivos cuyos sofisticados engranajes es preciso desarticular, los manuales escolares de historia aquí son abordados desde los modos en que en ellos se opera la intertextualidad respecto a algunas temáticas en particular: La Descolonización (Valentín Vera-Nicolás Morales), la idea de Nación (Marina Devoto), Las guerras civiles de 1903/4 (Andrea Fernández), La conquista de México (Karina Chiesa), la idea de América Latina (Lucía Arrieta-Marina Dobal), el Arte Clásico (Leticia Palumbo-Ximena Cabrera) y la Revolución Francesa (Ana Zavala).

De esta forma, buscando reconstruir las trazas historiográficas que recorren los textos de los manuales para esas temáticas en particular, los autores de este libro dialogan con los autores de los manuales desde el complejo entretejido construido por las relaciones que estos han establecido, explícitamente o no, con su historiografía de referencia. Aquí no solo parece entrecruzarse toda una nueva región de análisis para el campo de los manuales escolares de historia sino también variadas pistas para problematizar desde el registro epistemológico la lectura de estas temáticas tanto en los textos de los manuales escolares como en los que configura nuestra propia acción cuando enseñamos historia.

Aquí la *intertextualidad* no deviene herramienta de análisis únicamente desde el lugar de la escritura sino también y muy especialmente desde el registro de la acción, creyendo que esta es inteligible desde lo que tiene de trama textual (Ricœur/Tiffenau, 1997). En resumen, no habrá de sorprenderse nadie si se topase con cada autor trabajando en sus clases y pensándolas a la luz de lo que la incursión por el campo de los manuales escolares de historia deja entrever como prometedoras comprensiones. Andrea Fernández emplea la expresión desterrorificar para dar cuenta del estilo narrativo de Traversoni. Entre tantas que podrán encontrarse aquí, una herramienta preciosa para pensarnos desde nuestra acción de enseñar historia.

Respecto a la cuestión de los “buenos” o “malos” manuales este libro sostiene una posición bien explícita: no se trata de fundar criterio alguno para juzgar a los manuales escolares de historia sino de una invitación a volverlos pensables desde un lugar que escapa a las tradiciones dominantes en este campo de análisis.

En este sentido, las herramientas de análisis empleadas por cada autor fundan su pertinencia no en la búsqueda del “error” sino en la problemática de las relaciones intertextuales entre los manuales de historia y la historiografía.

Nociones como la de la mismísima *intertextualidad* pero también otras como la *paratextualidad*, *hipotexto*, *hipertexto* y *polifonía* recorren todo el libro como señal de ese anclaje particular de los autores en ciertas concepciones de naturaleza lingüística, pero particularmente investidas por la actividad de enseñar historia.

Este libro pone pues en juego herramientas de análisis que con profundo esfuerzo intelectual buscan insistentemente penetrar el *espesor discursivo* (Zavala, 2012) de los manuales escolares de historia. “Las complejidades son posibles y prácticamente no tienen fin, por los menos lógicamente”, dice Geertz en el prefacio a una de las últimas ediciones de *La interpretación de las Culturas* (Geertz, 2005: 20). Abrir paso por entre esa complejidad es la apuesta principal de este libro.

Instalados con firmeza en la problemática de las condiciones de producción de análisis de la ciencia, Valentín Vera y Nicolás Morales se hacen cargo de la cuestión llamada *colonialidad* por los Estudios de la Subalternidad y desde allí apuestan a construir comprensiones respecto a los modos en que un equipo particular de profesores —Alfredo Decia, Lydia di Lorenzo, Beatriz Amestoy y Pilar Corral— han establecido, para la temática de la descolonización, relaciones intertextuales con la historiografía marxista, especialmente con Eric Hobsbawm.

También Marina Devoto juega su acción de analizar desde fundamentos de la Crítica Post-Colonial, muy especialmente para dar cuenta de la densidad intertextual que la *idea de nación* supone en el momento de enseñar historia. Entre los tantos lugares en que su reflexión al respecto se detiene, los manuales editados por Santillana han sido aquellos que la autora ha hecho dialogar con Renan, Con Jean Touchard, Con Anderson y Hobsbawm, pero también, consigo misma como profesora de historia.

Andrea Fernández prosigue aquí su trabajo de análisis sobre los manuales escritos por Alfredo Traversoni, esta vez buscando construir comprensiones respecto al tejido intertextual construido en torno a *las guerras civiles de 1903-1904* en sus manuales para enseñanza secundaria. En un artículo donde se esbozan herramientas de análisis bien oportunas, la autora rastrea, descubre y describe aquellos guiños y conversaciones que el profesor uruguayo entablaba con Pivel Devoto, e incluso consigo mismo en lo que la profesora ha designado “el autor frente al autor”.

Para Karina Chiesa, mirar la *Conquista de México* ha supuesto retomar su autobiografía como alumna y como profesora, y buena parte de las significaciones que su texto construye se ubican en la cuestión de la centralidad dada a algunos aspectos del proceso de Conquista y en la posición tomada respecto al debate más profundo respecto a la colonización. Los manuales que ha elegido son aquellos que abordan la Conquista de México, editados tanto por Santillana como por Monteverde.

La idea de América Latina, muy especialmente la problemática de cómo ha sido construida discursivamente la idea de identidad latinoamericana es la que orienta el trabajo y el recorrido de Lucía Arrieta y Mariana Dobal por entre algunos manuales escolares de historia. En su *vamos caminando* establecen diálogos entre diversos equipos de profesores de las editoriales Santillana y Monteverde y algunas concepciones dominantes en el momento de estudiar América Latina tales como las de la CEPAL.

Por su parte, Leticia Palumbo y Ximena Cabrera buscan dar con *los lugares y no-lugares de la historia del arte en los manuales de historia de primer año de ciclo básico* abriendo el entramado de las relaciones intertextuales entre los manuales escolares de Traversoni, Secco Ellauri-Baridon y Schurmann-Cooligham y las concepciones neoclásicas respecto a la historia del arte y la estética.

Finamente, Ana Zavala juega su artículo en el registro de la singularidad de la acción de enseñar historia trayendo oportunamente al relato aquellos eventos que ha construido como experiencia y saber profesional y, desde ese lugar inédito, inviste aquella idea de la intertextualidad sin quitar la pisada, ni del campo historiográfico, ni del campo de la didáctica de la historia. De esta forma la Revolución Francesa tal como la ha escrito Alfredo Traversoni es leída por la autora desde las convergencias y divergencias que este mantiene con diversos autores marxistas citados en su bibliografía según se trate del plano de la captura de información o del plano de la interpretación.

Si concebida desde su espesor intertextual la zona que este equipo de profesores se ha propuesto incursionar es infinitamente compleja, las herramientas de análisis que aquí han puesto en juego los nueve autores invitan a repensar el campo de análisis de los manuales escolares en general, y de los manuales de historia en particular a la luz de comprensiones construidas en el momento en que el gesto de enseñar y el gesto de analizar devienen uno.

En la búsqueda de herramientas de análisis oportunas para penetrar ese infinitamente complejo espesor este equipo de trabajo ha debido romper con aquellas concepciones sociologizantes que abordaron predominantemente los manuales de historia desde el gesto de *lo escolar*. El libro todo constituye una invitación a repensar los manuales escolares de historia. Y cada artículo en particular, invistiendo con insistencia la llamada *trascendencia textual* (Genette, 2004: 80) desde la *acción de enseñar historia* de sus autores, constituye una puerta abierta hacia eso que insistentemente nos rodea con el nombre de *complejidad* pero pocas veces se pone en acto en el momento de buscar comprensiones.

Bibliografía

Althusser L. “Ideología y aparatos ideológicos de Estado (notas para una investigación)”, en Althusser, L. *La Filosofía como arma de la revolución*, México: Ed. Siglo XXI, 1989, 102-151.

Apple M. W. *Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*, Barcelona: Paidós, 1989

-----“Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación”, Conferencia en el ciclo “Otra escuela: análisis y alternativas críticas en educación”, Sevilla, 2003.

Audigier F. “L’enseignement de l’histoire et de la géographie aux prises avec la forme scolaire”, en: Maulini Olivier, Montandon Cléopâtre (dir.), *Les formes de l’éducation: variété et variations*, Bruxelles: Col. Raisons Éducatives, Ed. Boeck, 103-122.

Bakhtine M. *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI Editores, 1985.

Bourdieu P.; Passeron J. C. *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, México: Ed. Siglo XXI, 2009.

Bourdieu P. “Entrevista: La sociología ¿es una ciencia?” en: *La Recherche*, N.º 331, mayo 2000.

Bruillard, É. “Les manuels scolaires questionnés par la recherche”, en: Brouillard, É. *Manuels scolaires, Regards, croisés*, CRDP Basse Normandie, Caen, Documents, actes et rapports sur l’éducation, 2005, 13-16.

Burke, P. “Obertura: la Nueva Historia, su pasado y su futuro”, en: Burke P. (dir.), *Formas de hacer historia*, Madrid: Ed. Alianza, 1996.

Chervel A. “L’Histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de recherche”, *Histoire de l’éducation*, N.º 38, 5/1988, 59-119.

Choppin, A. “L’histoire hors de l’histoire: à travers les manuels de français”. *Colloque cent ans d’enseignement de l’histoire*, in *Revue d’histoire moderne et contemporaine*, hors série, 1984, 73-82.

Citron S. “Le problème des manuels c’est le problème de l’enseignement de l’histoire”, en: *Cahiers pédagogiques*, N.º 66, Paris, 2/1967.

Citron S. *Le mythe national, L’histoire de France en question*, Paris: Ed. Ouvrières et Études et Documentation internationales, 1991.

Citron, S. “Un parcours singulier dans la fabrique scolaire”. Préface à: Laurence de Cock et Emmanuelle Picard: *La fabrique scolaire de l’histoire*. Rocher, 2012.

Cuesta Fernández, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona: Ed. Pomares-Cooredor, 1997.

Foucault M. *Dits et écrits, 1954-1988, Tomo IV: 1980-1988*, Paris: Ed. Gallimard, 1994.

Foucault M. *Vigilar y Castigar, Nacimiento de la Prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003 (1.^a ed.: Gallimard, 1975)

Foucault M. *El poder, una bestia magnífica, Sobre el poder, la prisión y la vida*, Buenos Aires: Siglo XXI, (1.^a Ed. Gallimard, 1994).

Giroux H. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, Publicado originalmente en *Harvard Education Review*, N.º 3, 1983

Giroux H. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

Génette G. *Fiction et diction*, Paris: Ed. Poétique, Col. Points essais, 2004.

Génette G. *Palimpsestes, La littérature au second degré*, Paris: Ed. Du Seuil, 1982.

Geertz C. *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa, 2005.

Gaïtti, B. “Les manuels scolaires et la fabrication d’une histoire politique, L’exemple de la IV République”, en: *Genèses*, 3/2001, N.º 44, 50-75.

Gallerano Nicolla, *L’ Uso Público della Storia*, Franco Angeli, 1995, pp. 7-32.

Lacan J. “Entrevista por Gilles Lapouge”, en: *Le Figaro littéraire*, N.º 1176, Paris, 1966.

Lacan J. *Seminario 5: Las formaciones del inconsciente*, 6 de noviembre de 1957, Buenos Aires: Paidós, 1999.

Maestro, P. “Libros Escolares y Currículum: Del reinado de los libros de texto”, en: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N.º 7, Mérida, 1/2002, 25-52.

Oteiza, T.; Pinto, D. (comps) *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Chile: Editorial Cuarto Propio, 2011.

Ozouf, M.; Ozouf, J. “Le thème du Patriotisme dans les manuels primaires”, en: *Le Mouvement social*, N.º 49, (10-11/1964) 1914: *La guerre et la classe ouvrière européenne*, 5-31.

Peytard J.; Bakhtine, M. *Dialogisme et analyse du discours*, Paris: Ed. Bertrand-Lacoste, 1995.

Popkewitz T.S. “Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas” (1977), en: Gimeno Sacristán J., Pérez Gómez A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, Col Universitaria, 1989.

Radkau García, V. “Los estudios del Instituto Georg Eckert para la investigación internacional sobre libros de texto”, en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N.º 10, 1996, 3-10.

Ricœur P.; Tiffenau D. *La sémantique de l’action*, Paris: Ed. du C.N.R.S., 1977.

Rüssen, J. “El libro de texto ideal, Reflexiones en torno a los medios

para guiar las clases de historia”, en: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N.º 12, 5/1997, 79-93.

Weber L. “Les Héritiers et la Reproduction dans les débats des années 60-70”, *Dossier Les inégalités devant l’éducation*, en: *Savoir-Agir*, N.º 17, Paris: Ed. Du Croquant, 2011.

Zavala, A. “Y entonces, ¿la historia enseñada qué es?, Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos”, *Clío y Asociados*, N.º 18-10, 2014, 11-40.

Zavala, A. *Mi clase de historia bajo la lupa*, Montevideo: Trilce, 2012.

¿Descolonizar la descolonización? Una aproximación a un manual de Historia desde la mirada poscolonial

Nicolás Morales - Valentín Vera

Historians should reconceive of the Soviet-US antagonism that lasted from the late 1940s until the end of the 1980s as a type of imperial rivalry and should then ask why one form of empire prevailed over the other. In fact, the international history of twentieth century can be summarized as a ‘transit of empire.

Mayer, Ch., 2005

For the Third World, the continuum of which the Cold War forms a part did not start in 1945, or even 1917, but in 1878 [...] or perhaps in 1415, when the Portuguese conquered their first African colony. Not even the conflict between the superpowers, or its ideological dimension, was a new element in this longue durée of attempted European domination.

Westead, O. A., 2005.

1. Tema, texto y proyecto: la posibilidad de situarse en otros lugares...

¿Puede hablarse del orden mundial de posguerra como parte de un continuum de la dominación europea a nivel mundial? Dos historiadores contemporáneos, a la hora de explicar la Guerra Fría, en un enfoque interesante y novedoso, se alejan de la tradicional explicación ideológica para centrarse en el carácter imperialista de aquella contienda. El estadounidense Maier visualiza el orden mundial de posguerra como una lucha imperialista en la que Estados Unidos y la Unión Soviética disputan posiciones. El noruego Westad sitúa al Tercer Mundo en el centro de una lucha europea secular por la dominación del mundo.

Sin embargo, y aún jerarquizando el papel del Tercer Mundo en la disputa entre las superpotencias, este representa un papel un tanto desteñido: algo así como el “botín de guerra” de los poderosos. Este aspecto es aún más significativo si consideramos que la bipolaridad este-oeste coincide y se entrecruza con el proceso de descolonización, un inmenso, plural y múltiple movimiento de los pueblos sometidos al colonialismo. ¿Qué significó, en definitiva, el imperialismo?, ¿en qué sentido impuso una dominación cultural que hasta hoy padecemos?, ¿qué relación existe entre el lugar de producción

de los saberes y lo que esos saberes dicen sobre sus objetos de estudio?, ¿cómo podemos trabajar este entramado de saberes y luchas sociales en nuestras clases de Historia?

En este capítulo nos acercamos a estas cuestiones a partir del abordaje del Manual de Historia para cuarto año liceal publicado por la Editorial Santillana en el año 2008, cuyos autores son Beatriz Amestoy, Alfredo Decia y Lydía Di Lorenzo. Por lo tanto, realizamos este trabajo a partir de un tema (la descolonización), un texto (el manual) y un proyecto (de enseñanza de la Historia) que dialogan múltiple y críticamente en el marco del aula, procurando bucear en ese tríptico mediante un conjunto de herramientas de análisis que potencien la reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza.

El recorrido que nos planteamos comienza, en primer lugar, con un análisis del relato que propone el manual sobre la “Descolonización” en relación con la historiografía que podemos considerar como su ‘referencia’. Aquí nos será útil como herramienta de análisis partir de la noción de intertextualidad aplicada al texto del manual, en la medida en que es un texto que se nutre de otro/s texto/s para decir lo que ellos ‘dicen’. De qué textos lo hace y hasta qué punto lo hace explícito es objeto de nuestra indagación. Intentaremos entonces sugerir una especie de *genealogía* —en sentido foucaultiano— historiográfica del manual respecto a este tema en particular.

En segundo lugar, presentaremos algunos diálogos y debates entre la explicación histórica a la que el manual guarda fidelidad y otras posiciones historiográficas sobre el colonialismo y la descolonización. En este apartado utilizaremos como herramienta de análisis algunos aportes de los estudios poscoloniales y de los estudios subalternos.

Por último, abordaremos el tríptico mencionado: ¿cómo podemos trabajar, en el marco de nuestro proyecto de enseñanza de la Historia, con este texto y estos saberes múltiples? En esta última parte utilizaremos como herramientas de análisis un conjunto de saberes que conforman lo que podemos llamar “corriente crítica” de la didáctica y que hemos venido trabajando en los últimos años. Desde esta perspectiva deseamos reivindicar la autonomía profesional y académica del docente que, como un experto, no debe ahorrar esfuerzos en teorizar su práctica y en profundizar el análisis de los saberes con los que opera, así como pensar y repensar los métodos con los que trabaja. Lo que los docentes decimos en el aula (la historia es una disciplina crítica y en construcción) no puede disociarse de las relaciones con los saberes que planteamos a nuestros estudiantes en el marco de nuestro proyecto de enseñanza. De ahí nuestro interés por analizar el manual: inserto en nuestro proyecto de enseñanza es un saber más, un texto más, que podemos utilizar, mediante microintervenciones, para abordar críticamente los saberes históricos. Así nuestro proyecto de enseñanza va adquiriendo mayor coherencia y, también, mayor integridad.

En suma, en el primer apartado analizaremos cómo el manual guarda una elevada fidelidad con su historiografía matriz sin mayores omisiones o reinterpretaciones de importancia (tanto en la información como en la interpretación). Esto nos permite, en el segundo apartado, un análisis del *lugar* de la historiografía de referencia en relación con la descolonización. Finalmente, en el tercer apartado, intentamos reflexionar sobre las implicaciones didácticas de no hacer explícita la filiación historiográfica de nuestras explicaciones. A partir de esta preocupación proponemos integrar al manual como recurso didáctico a nuestro proyecto de enseñanza de la historia en diálogo con la historiografía.

2. El manual y la historiografía de referencia

Los acontecimientos son escogidos o seleccionados según el criterio del historiador y son interpretados de forma diversa dependiendo del momento en que vive este [...] Recopilar datos y hechos no basta, porque, como ha observado el historiador inglés E.H. Carr, “un hecho es como un saco: no se tiene en pie más que si le metemos algo adentro”. Y ese algo adentro es la teoría previa, la capacidad de plantear problemas, la necesidad de responder a preguntas concretas. (Amestoy, Decia, Di Lorenzo, 2008: 8-9, énfasis nuestro)

En el relato que ofrece el manual cabe distinguir, como en todo libro de historia, aquellos aspectos más descriptivos de otros más claramente interpretativos. Si bien es claro que toda selección fáctica, toda imputación causal y todo relato son actos interpretativos, en cualquier libro de historia existen elementos que no varían en gran medida respecto a otros libros de historia (fechas, personajes, lugares). Sin embargo, como demostramos en este artículo, el relato que da coherencia a esos elementos en el manual tiene una dimensión ya plenamente interpretativa.

Como afirman los autores del manual, toda explicación histórica está mediada por el “criterio” y “la teoría previa” del historiador. Analizaremos a continuación en qué medida el manual es explícito respecto a su historiografía de referencia y hasta qué punto transparenta los clivajes interpretativos que sustentan el relato.

Digámoslo desde el principio: de la lectura del manual surge que los autores del manual ofrecen a los estudiantes y a los profesores una explicación y un relato histórico de matriz marxista visible y notoria (aunque no explícita). Según veremos, adhieren, en particular, a la posición de Eric J. Hobsbawm en *Historia del Siglo XX*.

Nos abocaremos a un análisis riguroso a la vez textual, historiográfico y didáctico de nuestro ‘documento’, a saber: un recorte del capítulo 1 “El fin

de los imperios” (que se incluye dentro de la Unidad I “descolonización”, núcleo II “Mundo subdesarrollado”. pp. 212-245). En esta selección los autores concentran el núcleo de la explicación histórica e incluyen un concepto de “descolonización”, los antecedentes y las dimensiones causales del proceso (pp. 210-216). Seleccionamos estas páginas del capítulo porque son las que nos permiten trazar una genealogía que une el manual a la que sin dudas ha sido su historiografía de referencia. Allí el manual se descubre como frontera, como rizoma o como palimpsesto y la cuestión intertextual aparece en su dimensión más evidente. Es un texto que, en numerosos tramos, se basa en otro texto (nótese el singular) que puede ser identificado.

El relato del manual se sustenta, y en gran medida reproduce mediante el uso de paráfrasis, la explicación histórica de Eric Hobsbawm en *Historia del siglo XX*. Como veremos, el manual que analizamos, frontera entre los alumnos y la historiografía, parece traer al aula un relato sin matices respecto a su explicación historiográfica matriz. Entendemos que adherir plenamente a una escuela tan consolidada como la marxista no puede ser sino una intención deliberada y que tiene implicaciones didácticas evidentes. Sin embargo, es claro que Eric Hobsbawm ha hecho un considerable aporte a la lectura histórica del siglo XX y goza aún hoy de un enorme reconocimiento en la comunidad historiográfica. En este sentido, los profesores de Historia recurrimos con frecuencia a una mirada respetada que, a la vez, supo abrir un intersticio historiográfico crítico en pleno consenso liberal de los noventa. Como señala Enzo Traverso:

ERIC J. HOBSBAWM es sin duda, hoy, el historiador más leído en el mundo. Esta notoriedad se debe sobre todo al éxito planetario de *Historia del siglo XX* (1994), su historia del “corto siglo XX”. Desde luego que ya ocupaba un lugar protagónico en la historiografía internacional, pero la aparición de esta obra le permitió conquistar un público mucho más grande. Cualquier nueva interpretación del mundo contemporáneo no podrá escapar a una confrontación con su perspectiva que se ha vuelto canónica (Traverso, 2012, 35).

La vinculación del manual con esta mirada es notoria desde el inicio y a simple vista. Para abordar por ejemplo el tema de la descolonización los autores del manual proponen una denominación homónima a la del capítulo VII del libro de Hobsbawm: “El fin de los imperios” (pp. 203-225 de la Primera Parte “La era de las catástrofes”). La organización de la causalidad histórica relacionando distintos tipos de eventos, la información, los ejemplos y la ordenación cronológica del proceso descolonizador da la sensación de que se basan exclusivamente en ese capítulo de la *Historia del siglo XX*. De

esta manera, el manual se convierte en una buena introducción a un tema complejo y brinda a los estudiantes un acercamiento (no explícito) a una historiografía prestigiosa.

Nombrar es inscribir, colonizar, dar forma. Por ello, la elección de la denominación del capítulo “*El fin de los Imperios*” nos parece sugestiva porque desde el inicio trasluce una postura historiográfica. La mirada parece estar territorializada claramente en Europa, porque los imperios eran europeos. En este sentido, Hobsbawm es categórico: la historia del siglo XX es, para la mayor parte del mundo, *derivada*¹. Como analizaremos en el próximo apartado esta afirmación es parte de una construcción discursiva de matriz europea que hoy está fuertemente cuestionada, justamente desde fuera de Europa. Por ahora, nos interesa puntualizar que el manual reproduce el título y no da cuenta de la polémica a este respecto.

Si bien el manual, probablemente a efectos de simplificar y resumir, no plantea una definición respecto al carácter *derivado* o no de la historia de los pueblos no noroccidentales, da la impresión que comparte esta visión. De hecho, al explicar las causas de la Descolonización, los autores distinguen entre las causas “internas” y las causas “externas”: el desarrollo del sentimiento nacionalista termina confluyendo con el debilitamiento de las potencias occidentales: “*La maduración del sentimiento nacionalista en las colonias, unida al debilitamiento de las antiguas potencias europeas, explica el proceso de ruptura con el antiguo orden colonial*” (Amestoy y otros, 2008: 214).

Sin embargo, a la hora de desarrollar la “maduración del sentimiento nacionalista” (causas internas) bucea en los factores que la originan: la primera guerra mundial y, sobre todo, la gran depresión de 1929. Es decir, la maduración del sentimiento nacionalista en los territorios coloniales aparece, de alguna manera, como *derivada* de los procesos europeos. Aunque no se explicita parece ser que, en cierta forma, “El fin de los Imperios” de los autores uruguayos comparte la óptica del capítulo homónimo del británico en cuanto a la centralidad absoluta de las potencias coloniales en la historia mundial contemporánea.

Es decir, aunque el manual no adhiera explícitamente a la noción de historia *derivada*, su elevada fidelidad global a la interpretación de Hobsbawm, el título del capítulo, así como su relato de la causalidad que hace foco en acontecimientos europeos y sus derivaciones, nos permite afirmar que el manual suscribe la idea de una historia *derivada* de los pueblos coloniales.

¹ Para E. Hobsbawm (1998, 204): “la dinámica de la mayor parte de la historia mundial del siglo XX es derivada y no original. Consiste fundamentalmente en los intentos por parte de las elites de las sociedades no burguesas de imitar el modelo establecido en occidente”.

Analicemos ahora la ubicación del fenómeno Descolonización, y por lo tanto del Imperialismo, en el conjunto de la Época Contemporánea. Observaremos aquí la dimensión histórica que da sentido a la cadena de causalidades. Vayamos entonces a los textos:

La posición que se les reservaba en el mercado mundial era la de suministradores de productos primarios —las materias primas para la industria y la energía, y los productos agrícolas y ganaderos— y la de dignatarios de las inversiones, principalmente en forma de préstamos a los gobiernos, o en las infraestructuras del transporte, las comunicaciones o los equipamientos urbanos, sin las cuales no se podían explotar con eficacia los recursos de los países dependientes. En 1913, más de las tres cuartas partes de las inversiones británicas en los países de ultramar —los británicos exportaban más capital que el resto del mundo junto— estaban concentradas en deuda pública, ferrocarriles, puertos y navegación. (Hobsbawm, 1998, 208)

Algunas de las razones que determinaron la expansión colonial europea de mediados del siglo XIX están vinculadas al desarrollo de la Revolución Industrial y a la consolidación del sistema capitalista, como también a la lucha de las potencias europeas por la preeminencia en Europa y en el mundo. Los países industrializados necesitaban materias primas baratas y zonas donde invertir los excedentes de capital. Estos son utilizados para préstamos a los gobiernos o en la infraestructura necesaria para el mejor aprovechamiento de las riquezas de las colonias.

En 1913 las tres cuartas partes de la inversión inglesa en los países de ultramar estaban concentradas en deuda de los Estados, puertos, ferrocarriles y navegación. (Amestoy, Decia, Di Lorenzo; 2008, 213)

El abordaje comparativo de las citas deja claro que, más allá de la adopción puntual del ejemplo (las inversiones británicas en 1913), emerge una interpretación fidelísima de los procesos históricos del manual respecto a la *Historia del siglo XX* de Hobsbawm. Se subraya, con total claridad, el carácter eminentemente económico del imperialismo. Parafraseando a Lenin, actor teórico fundamental en la interpretación marxista de la expansión colonial, el imperialismo es un estadio superior del capitalismo. En ambos textos el imperialismo es entendido como una consecuencia (¿natural?) de la expansión (capitalista) europea por el mundo. Es la necesidad de procurarse materias primas, mercados consumidores y, de modo particular, la vocación expansiva del capital las que determinan el curso de la carrera imperial.²

² Ver: Lenin, V. *El imperialismo. Fase superior del capitalismo*. En Lenin. *Obras escogidas. Tomo I*. Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1948.

Aquella fábrica de tejidos marginal de Liverpool o Manchester, aquella isla industrial rodeada de un océano agrario, ha conquistado Europa de la mano de la pujante burguesía y se dispone ahora, entre mediados y fines de siglo XIX, a conquistar el mundo. Una nueva división internacional del trabajo interconectará todos los puntos del globo según los intereses de la burguesía europea.

Siguiendo sin duda a su autor de referencia, el manual ubica a la dimensión económica como el factor principal del desarrollo del imperialismo, secundado por el factor político. Como veremos en el próximo apartado, Hobsbawm (y con él el manual) circunscribe el colonialismo a su dimensión económica y política sin considerar la dimensión epistémica y simbólica como lo hacen otros autores con los cuales dialogaremos más adelante.

Hasta aquí hemos analizado como este manual adopta de su historiografía de referencia la enunciación del objeto de estudio (“el fin de los imperios”), lo que supone implicaciones epistémicas y territoriales. Hemos visto, también, cómo el manual reproduce la conceptualización del Imperialismo como un estadio del capitalismo. El factor económico es sin duda la raíz explicativa del fenómeno. El manual, a través de la explicación de Hobsbawm, abreva en la lectura marxista.

Veamos ahora la *imputación causal*³ respecto a la Descolonización en esta dinámica dialógica entre manual e historiografía de referencia:

Fue la primera guerra mundial la que comenzó a quebrantar la estructura del colonialismo mundial [...] Las dificultades causadas por la guerra en los territorios dependientes, cuyos recursos necesitaba Gran Bretaña, provocaron inestabilidad [...] A pesar de ello, la economía mundial parecía remota, porque sus efectos inmediatos y reconocibles no habían adquirido el carácter de un cataclismo [...] Todo ello fue trastocado por la Gran Depresión, durante la cual chocaron por primera vez de manera patente los intereses de la economía de la metrópoli y los de las economías dependientes, sobre todo porque los precios de los productos primarios, de los que dependía el tercer mundo, se hundieron mucho más que los de los productos manufacturados que se compraban a Occidente [...]. Por primera vez, el colonialismo y la dependencia comenzaron a ser rechazados como inaceptables incluso por quienes hasta entonces se habían beneficiado de ellos. [...] (Hobsbawm; 1998, 213- 217).

Durante la Primera Guerra Mundial, los Estados coloniales se vieron obligados a contribuir con los países europeos en guerra. Tuvieron que enviar soldados y aumentar las obligaciones económicas para

³ El concepto que intenta desreificar los vínculos causales entre dos acontecimientos, trasladándolos al sujeto interpretante pertenece a Paul Ricœur, 2009, 300 y ss.

con sus metrópolis [...] Sin embargo, fue la Gran Depresión de 1929 la que determinó un choque violento entre los intereses de las metrópolis y de sus colonias. Las primeras hicieron recaer la crisis en las segundas, bajando el precio de las materias primas y no el de los productos manufacturados, como forma de disminuir los efectos negativos de la crisis en sus propios países.

El colonialismo comenzó a ser rechazado incluso por los sectores nativos que en otros tiempos se habían beneficiado con él. Las incipientes burguesías nacionales, que inicialmente no vieron con desagrado el control colonial, se volvieron anticolonialistas. (Amestoy, Decia, Di Lorenzo; 2008, 214)

En absoluta coherencia con su interpretación de la división internacional del trabajo, consecuentemente con su conceptualización de una periferia cuya historia se deriva del intento colonizador de las potencias imperiales, Hobsbawm nos relata las causas de la Descolonización. A un primer cimbronazo provocado por la primera guerra mundial del cual el imperialismo sale afectado pero relativamente bien parado, le sucedió la crisis de 1929 que generó la ruptura definitiva, el quiebre decisivo que hirió de muerte al colonialismo. Dada la crisis y rota la alianza social que sostenía al imperialismo solo faltaría un golpe de gracia para que, cual castillo de naipes, cayeran los viejos imperios coloniales. Como se desprende con contundencia de la cita el manual adhiere sin fisuras a esta interpretación.

La lectura de Hobsbawm nos da cuenta de las claves interpretativas del relato: el nudo de la historia se genera en Europa; la guerra imperialista, paradójicamente, hiere el corazón de los imperios; la crisis económica noroccidental, una vez transferida a la periferia, provoca la ruptura de la alianza social entre la burguesía europea y las élites coloniales que, rotos sus intereses materiales comunes, pierde todo sentido. Las múltiples élites coloniales, huérfanas de su alianza carnal con los intereses de los poderosos en la metrópoli, deberán buscar aliados coyunturales entre las (mucho más múltiples) mayorías sociales para generar un proyecto acorde a sus intereses, proyecto que solo puede basarse en los modelos... occidentales.⁴

El núcleo de la explicación histórica sigue siendo económico-social y con base en acontecimientos europeos. Pero aquí aparece un nuevo factor tanto en la historiografía de referencia como en el manual: las relaciones entre élites y masas populares en las colonias. Corresponde a las primeras la dirección del proceso descolonizador. El manual introduce un ejemplo sobre el analfabetismo en la India y la escasa cantidad de población que

⁴ En esta explicación histórica de larga duración “El siglo XX corto” es un hipertexto de un hipotexto anterior “La Era del Imperio. Allí Hobsbawm analiza y resume el siglo XX largo a la vez que anuncia ideas generales que luego planteará en el siglo de los extremos.

hablaba inglés (tomado de Hobsbawm, página 206) para dar cuenta de la imposibilidad de las masas de dirigir el proceso de independencia. Si bien los sectores populares son los más afectados por el colonialismo, solo la ***“asociación de intereses entre las élites cultas y las masas populares [...] permitió que se iniciara el movimiento descolonizador”*** (Amestoy u otros, obra citada, pág. 215. Énfasis nuestro). Las masas populares, afectadas por el colonialismo, debieron esperar la acción de las élites para convertirse en sujetos políticos. En palabras de Hobsbawm:

La década de 1930 fue, pues, crucial para el tercer mundo, no tanto porque la Depresión desencadenara una radicalización política sino porque **determinó que en los diferentes países entraran en contacto las minorías politizadas y la población común.** (Hobsbawm, 1998, 217)

Como veremos más adelante, esta visión compartida sobre los subalternos de las colonias también será cuestionada desde otras posturas historiográficas, surgidas precisamente en los antiguos territorios coloniales como la India y el sudeste asiático.

Aunque herido de muerte el colonialismo seguía en pie una vez terminada la Primera Guerra Mundial. Faltaba entonces el quiebre definitivo. Nuevamente el detonante del proceso descolonizador vino de Europa: la Segunda Guerra Mundial.

A la pregunta de si en 1939 podía verse como un acontecimiento inminente la previsible desaparición de los imperios coloniales he de dar una respuesta negativa [...] lo que transformó la situación fue la segunda guerra mundial [...] Hasta 1943, mientras triunfaban las fuerzas del Eje, los grandes imperios coloniales estaban en el bando derrotado [...] Lo que dañó irreversiblemente a las viejas potencias coloniales fue la demostración de que el hombre blanco podía ser derrotado de manera deshonrosa, y de que esas viejas potencias coloniales eran demasiado débiles, aun después de haber triunfado en la guerra, para recuperar su posición anterior. (Hobsbawm, 219)

La Primera Guerra Mundial y la crisis de 1929 habían debilitado sensiblemente a las potencias imperialistas europeas; el estallido de la Segunda Guerra Mundial agravó aún más su situación.

Entre 1939 y 1943 las potencias del Eje avanzaron en casi todos los frentes coloniales, y, aunque posteriormente fueron derrotados por los aliados, este acontecimiento demostró que las potencias no eran invencibles. Tuvo una enorme significación psicológica para los pueblos coloniales, que vieron cómo era posible derrotar a sus antiguas metrópolis.

Japón [...] demostró que un pueblo no blanco podía ser vencedor y se perdió la mística de la supuesta superioridad del hombre blanco. (Amestoy, Decia, Di Lorenzo; 2008, 216)

Observemos aquí que Hobsbawm desplaza el eje argumentativo más allá de la explicación económica. Para él habría existido en las colonias una mentalidad diferente. Pero a partir de un proceso... europeo y noroccidental. El manual sigue nuevamente a su historiografía de referencia en este giro. Sin embargo aquí parece detectarse una incongruencia. El historiador británico utiliza numerales para diferenciar los apartados de su capítulo. Los profesores uruguayos, muy probablemente por fines didácticos, recurren a los subtítulos. De esta manera separan las causas en internas y externas. Como ya dijimos las primeras son, según Hobsbawm, la maduración del sentimiento nacionalista. Pero este se explica únicamente por los efectos que los sucesos europeos (la primera guerra mundial, la crisis económica de 1929) tienen en las colonias. Las segundas, que consisten básicamente en la concienciación nacional definitiva de los pueblos coloniales, también se explican por los efectos de un suceso noroccidental (la Segunda Guerra Mundial). De este modo, aunque se mantenga la fidelidad a Hobsbawm, en el manual parece poco nítida la distinción entre causas internas y externas cuando en realidad se trata de abordar los efectos de sucesos europeos (en Europa y en las colonias). Parecería que los autores del manual redactaron causas de larga y corta duración, o *líneas de procedencia* y *líneas de emergencia* de la Descolonización, más que causas internas y externas.

Emergen aquí con fuerza las claves interpretativas de la concepción teórica: centralidad de Europa, preeminencia del factor económico, asociación relativamente directa entre intereses materiales y alineamientos sociales. La coherencia interna del relato histórico es evidente (y seductora).

Ahora bien, ¿cuál es el lugar de Hobsbawm en cuanto historiador que produce saberes? Su interpretación se inscribe en el orden del discurso de la ciencia moderna, con sus voluntades de verdad y sus vínculos entre saber y poder particulares. Se inscribe, más específicamente, en la corriente del materialismo histórico. Michel Foucault plantea con claridad que en *toda sociedad la producción de discurso* está a la vez *controlada, seleccionada y redistribuida* por cierto número de dispositivos que tienen por objeto evitar los peligros y dominar el acontecimiento. En este sentido, el orden del discurso se configura como un sistema de exclusión que, entre otras cosas, nos permite diferenciar lo verdadero de lo falso.

Desde luego, si uno se sitúa en el nivel de una proposición, en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero

si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizá, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo). (Foucault, 2004, 19)

Este aporte de Foucault nos obliga a reterritorializar la mirada en dos aspectos. Por un lado, indagar en el lugar de producción de saber en el que se inscribe la escritura de Hobsbawm. En este sentido, como señala Michel de Certeau (1993: 81), todo *lugar permite* un tipo de producción pero a la vez *prohíbe* otros, de modo que el punto ciego de la investigación histórica reside, precisamente, en la combinación del permiso con la prohibición. La historia se configura por completo en función del sistema con que es elaborada.

Si el lugar de producción de Hobsbawm es el dispositivo académico europeo y el sistema de elaboración es el materialismo histórico, es importante tener en cuenta la acotación de De Certeau: “tanto en el marxismo como en el freudismo no hay análisis que no sea *integralmente dependiente de la situación creada por una relación social o analítica*.” (1993: 81, énfasis nuestro). Por otro lado, Foucault nos advierte: el discurso, en cierto sentido, busca dominar el acontecimiento. Por ello se impone analizar la capacidad performativa del discurso.

¿Cuál es, entonces, el *lugar de producción* de Eric Hobsbawm como historiador en relación con otros lugares de producción de saberes? ¿Cuál es la *capacidad performativa* de ese discurso?

3. El historiador en su laberinto

En este apartado analizaremos *el lugar* de Eric Hobsbawm como historiador a la hora de construir su explicación histórica sobre la Descolonización. Situaremos la historiografía de referencia del manual de texto en diálogo con otras corrientes y posturas teóricas. Si, como afirmaba Michel de Certeau (1993: 82), la historiografía es una práctica, una escritura y un lugar, nos proponemos analizar las condiciones de emergencia de la operación historiográfica del historiador marxista británico y sus implícitos.

En primer lugar, Hobsbawm (2001: 204) inicia el capítulo refiriéndose al imperialismo: “En el curso del siglo XIX un puñado de países [...] conquistaron con increíble facilidad el resto del mundo no europeo...”. Desde el principio, entonces, la explicación de la Descolonización está

indisolublemente unida a la conceptualización que el autor tiene del imperialismo. El proceso descolonizador se ubica en el continuum de la historia contemporánea que se origina con la doble revolución de fines de siglo XVIII. Es esta una época sobre la que el historiador ha investigado en detalle y cuya interpretación goza de una gran aceptación en distintos ámbitos.

En grandes líneas podemos decir que para Hobsbawm, la “Era de la revolución” dio inicio al siglo XIX largo, permitiendo el relativo triunfo de la burguesía frente a los defensores del Antiguo Régimen, por un lado, y frente al incipiente movimiento obrero, por otro. La era del capital, una vez ahogada la primavera de los pueblos de 1848, se abrió paso imponiendo las nuevas formas económicas, políticas y sociales. Una vez consolidadas estas formas y, dado el formidable desarrollo del capitalismo, la burguesía y los estados nacionales europeos se lanzaron a la conquista del mundo en busca de recursos, mercados y sitios de inversión de capital. El siglo XIX había visto nacer y consolidarse una civilización capitalista, burguesa y liberal que se abría camino por el mundo entero a partir de un centro, Europa, y de una fe ilimitada en la ciencia y el progreso. Sin embargo, el “siglo XX corto”, centuria de los extremos, comenzó con una “era de las catástrofes” que derrumbó, una a una, las características y certezas de la civilización decimonónica. A estos treinta años le sucedió una edad de oro caracterizada por la mayor expansión económica y social de la historia de la humanidad. Hacia fines de siglo XX el historiador británico describe un “derrumbamiento” y una inquietante incertidumbre no solo por la caída del socialismo real sino también por la profunda crisis del capitalismo.

En el marco de esta historia, curiosamente, Hobsbawm ubica el “fin de los imperios” como formando parte de la era de las catástrofes. Es decir, ubica un proceso que se desarrolla con claridad a partir de 1945, en su período de catástrofes (que abarcaría desde 1914 hasta 1945). Esto solo se explica porque, desde su visión europea, Hobsbawm parece más interesado en explicar la caída de la civilización decimonónica europea que en analizar el surgimiento de los nuevos estados (a los que dedica su capítulo “El tercer Mundo” dentro de la “La edad de oro”). En resumen, la Descolonización interesa más como fin del imperialismo, como agonía del dominio europeo del mundo, que como proceso emancipador de los pueblos sometidos al colonialismo.

En este sentido, el capítulo del manual comienza con un recuadro que invita a los estudiantes a establecer vínculos causales entre la descolonización y lo planteado por Hobsbawm en la “Era del Imperio”. A diferencia del historiador británico, los uruguayos circunscriben la explicación histórica a la dimensión exclusivamente económica. En el recuadro titulado “recuerda” se incluye:

- Las características de la expansión colonial europea de la segunda mitad del siglo XIX.
- Las razones que impulsaron dicha expansión.
- Los vínculos que existen entre estas y el desarrollo en Europa de la Revolución Industrial y la consolidación del capitalismo financiero.
- Los efectos que tuvo el colonialismo en las zonas ocupadas o económicamente dominadas.

Es en el marco de su interpretación de la historia mundial contemporánea que debemos ubicar el relato de Hobsbawm sobre la Descolonización. Y, en ese sentido, su coherencia es absoluta. Para iniciar el análisis partiremos de una afirmación del autor que, aunque extensa, creemos justificada ya que da cuenta y descubre toda la lógica de su discurso explicativo. Aquí emerge con contundencia *el lugar* de producción de saber:

La historia del mundo no occidental (o, más exactamente, no noroccidental) durante el siglo XX **está determinada** por sus relaciones con los países que en el siglo XIX se habían erigido en los “señores de la raza humana”.

Debido a ello, la historia del siglo XX **aparece sesgada desde el punto de vista geográfico, y no puede ser escrita de otra forma** por el historiador que quiera centrarse en la transformación de la dinámica mundial. Pero eso no significa que el historiador comparta el sentido de superioridad condescendiente, etnocéntrico e incluso racista, de los países favorecidos, ni la injustificada complacencia que aún es habitual en ellos [...] Pero, a pesar de ello, lo cierto es que **la mayor parte de la historia mundial del siglo XX es derivada y no original. Consiste fundamentalmente en los intentos por parte de las élites de las sociedades no burguesas de imitar el modelo establecido en Occidente**, que era percibido como el de unas sociedades que generaban el progreso, en forma de riqueza, poder y cultura, mediante el “desarrollo” económico y técnico científico, en la variante capitalista o socialista. (Hobsbawm, 2001: 204)

Para el análisis que nos proponemos aquí subrayaremos dos de sus afirmaciones que analizaremos por separado: a) la dinámica de gran parte de la historia mundial del siglo XX es derivada; b) esa dinámica consiste en el intento de las élites no burguesas de imitar el modelo occidental.

3a) La historia derivada: historiografía, colonialismo y colonialidad

Como hemos visto, Hobsbawm lo afirma sin más: la historia de los pueblos no noroccidentales está determinada por sus relaciones con los países colonialistas (nótese que no se dice “condicionada” sino “determinada”).

El autor sostiene que la historia “no puede ser escrita de otra manera” por el historiador si este procura escribir una historia mundial del siglo XX. Podríamos pensar que debe ser escrito así, que no hay otro modo, porque el objetivo de su obra es brindar una visión panorámica sobre los grandes rasgos de la historia mundial contemporánea. Sin embargo, Hobsbawm no desea que queden dudas. Afirma entonces que la historia de gran parte del mundo es “derivada”. Tanto el término “determinada” como “derivada” parecen dejar muy clara la lectura que el historiador hace de los pueblos sometidos al colonialismo: su historia no puede ser comprendida sino a la luz de la historia europea.

Esta lectura general es absolutamente coherente con su explicación del proceso descolonizador. Focaliza el tema, desde la enunciación y la periodización, en el fin de los imperios. Describe, relata y explica las causas del proceso a la luz del devenir de la historia europea (primera guerra mundial, crisis de 1929, segunda guerra mundial, bipolaridad) y cómo ese devenir incidió (derivó) en las colonias. Por último, en un balance sobre la descolonización, la considera el triunfo final del imperialismo: las élites no burguesas buscan en Occidente su plan de acción. Como demostramos más arriba mediante citas comparadas, toda la construcción explicativa se mantiene en el manual.

Desde los estudios poscoloniales, que justamente ponen en cuestión el eurocentrismo de la historiografía, diversos autores cuestionan tanto el carácter derivado de la historia colonial, como la interpretación que visualiza la vida independiente de las excolonias como un intento unívoco de modernización occidentalizante.

Diversos autores (Said, Bhabba, Spivak, Mignolo), desde diversas disciplinas (historiadores, críticos literarios, antropólogos) han cuestionado las premisas con que Occidente ha construido a ese otro que es el colonizado. Los estudios poscoloniales se preguntan, entre otras cosas, acerca de la producción de saberes que se generan desde Occidente respecto a los pueblos colonizados y en qué sentido la localización y el lugar de producción de esos saberes puede incidir en la imagen que se brinda del colonizado. Allí parece inevitable el cruce con los estudios subalternos, desde los cuales muchos autores (Guha, Spivak, Mallon) se preguntan en qué medida los saberes occidentales pueden darnos a conocer a esas otras voces de la historia. Se preguntan también hasta qué punto, en definitiva, les interesa que conozcamos a esos colectivos que habitan, también, en los espacios coloniales.

Walter Mignolo (2005) afirma que:

Lo postcolonial revela un cambio radical epistémico/hermenéutico en la producción teórica e intelectual. No es tanto la condición

histórica postcolonial la que debe atraer nuestra atención, sino los *loci* de enunciación de lo postcolonial.

Este enfoque teórico que se detiene en la crítica del discurso y su lugar de enunciación responde también a un nuevo enfoque sobre el colonialismo. En efecto, Mignolo define al colonialismo como:

La constitución geopolítica y geohistórica de la modernidad occidental europea (conceptualización de Hegel) en sus dos sentidos: la configuración económica y política del mundo moderno, y también el espacio intelectual (desde la filosofía hasta la religión, desde la historia antigua hasta las ciencias sociales modernas) justificando tal configuración. (Id.)

El aporte de Mignolo resulta central en este trabajo porque nos permite tanto leer a Hobsbawm desde otro punto de vista como analizar el texto del manual. Para él, el colonialismo no se constituye únicamente por un dispositivo político y económico de dominación. A la par de ese dispositivo se ubica el espacio intelectual que justifica y produce realidad sobre aquel dominio. Y este espacio intelectual abarca, además de lo que acostumbrábamos entender como justificativos del imperialismo (evangelización, racismo), algo mucho más poderoso: la ciencia moderna. Ésta integra un campo intelectual que legitima el dominio europeo sobre el mundo (ya económico, político, epistémico o el conjunto de todos estos factores).

Santiago Castro Gómez profundiza en esta interpretación dual sobre el asunto:

El colonialismo no es solamente un fenómeno económico y político sino que posee una dimensión epistémica vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas, tanto en el centro como en la periferia. En este sentido cabría hablar de colonialidad antes que de colonialismo para destacar la dimensión cognitiva y simbólica de ese fenómeno. Casi todos los autores mencionados [Said, Bhabha, Spivak, Prakash, Chatterjee, Guha y Chakrabarty] han argumentado que las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del “subalterno” (el oriental, el negro, el indio, el campesinos) que no sólo sirvió para legitimar el poder imperial en un nivel económico y político sino que también contribuyó a crear los paradigmas epistemológicos de estas ciencias y a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados. (Castro Gómez, 2005: 20)

Con los aportes de los estudios poscoloniales toda la explicación de Hobsbawm parece desplazarse. El lugar del historiador emerge y se desnuda

algunos de sus fundamentos. La teoría poscolonial nos permite repensar y resituar esta lectura marxista sobre la Descolonización. No es solamente un saber localizado que nos habla sobre un proceso histórico determinado. Es un saber que, desde el centro del colonialismo se agencia con la colonialidad como dimensión cognitiva y simbólica del colonialismo. Es decir, el discurso sobre el imperialismo y la descolonización de Hobsbawm integra un orden discursivo que legitima, de algún modo y aún sin quererlo, el dominio europeo sobre el mundo. Pero además, este orden discursivo funciona como un dispositivo con capacidad performativa, como una máquina productora de realidad desde el momento que crea paradigmas e identidades, que define y atribuye características al colonizado y al colonizador.

En el amplio campo epistémico la ciencia moderna parece tomar *un* lugar (y no todo el lugar). A partir de la teoría poscolonial y en relación con el colonialismo podemos trazar una genealogía de las explicaciones históricas que las sitúan en el mapa epistémico en relación con un lugar y un dispositivo de poder y de verdad determinados. Así comprendemos mejor que un historiador que escribe en Gran Bretaña (nación colonialista por excelencia) entienda la historia de los pueblos coloniales como derivada. Desde esta perspectiva entendemos por qué Hobsbawm ve la historia de los pueblos no noroccidentales como determinada por su relación con los países colonialistas. El lugar de producción de saber, y el propio historiador, están agenciados por la colonialidad, agenciada a su vez con el colonialismo.

No sólo está agenciado el lugar geográfico o académico del historiador. Lo está también su lugar teórico: el materialismo histórico. Como construcción europea, el marxismo forma parte del universo simbólico que de algún modo legitima el colonialismo o, al menos, el dominio europeo sobre el mundo. En *La poscolonialidad explicada a los niños*, Santiago Castró Gómez dibuja la explicación marxista sobre el colonialismo. En la visión de Marx la burguesía fue la primera clase revolucionaria de la historia luego de su ascenso por el surgimiento del mercado mundial y el desarrollo de la industria. La burguesía revoluciona todas las formas de producción, de gobierno y de comprensión del mundo a su paso. Sin embargo, Marx es sumamente escéptico de la presencia de burguesías en las sociedades no occidentales.

En este sentido, el colonialismo sería para Marx la antesala para la emergencia de las burguesías en la periferia dado que impulsa la crisis del orden feudal de producción. El colonialismo es visualizado como un efecto colateral de la expansión europea por el mundo (y como un tránsito al capitalismo y, luego al comunismo), cuando según Castró Gómez el colonialismo es constitutivo de la modernidad. En su opinión, la centralidad de la lucha de clases conduce a Marx a entender la discriminación étnica y racial como un fenómeno precapitalista. De este modo, el colonialismo se

convierte en el pasado de la modernidad. Según esta explicación, entonces, el marxismo ofrece una visión teleológica de la historia en donde el capitalismo constituye a la modernidad y el colonialismo es un fenómeno aditivo de ambos. No se lo observa formando parte de la subjetividad moderna ni ocupando un rol primario en la emergencia del capitalismo.

Los estudios poscoloniales y subalternos ofrecen, en este sentido, una mirada diferente. Castro Gómez destaca que con la publicación de “Orientalismo” de Edward Said, el argumento central se desplaza. La dominación y el poder imperial no sólo se conforman por el asesinato o el sometimiento sino también por elementos ideológicos o representacionales. Said habría mostrado lo que Marx no pudo ver: la centralidad de dos elementos superestructurales (el conocimiento y la subjetividad); en efecto, el dominio europeo construye al otro como objeto de conocimiento (Oriente) y construye asimismo una imagen autocentrada de su propio *locus enuntiationis*. Como sostiene Prakash:

En lo que concierne al discurso académico de la historia —es decir, la “historia” como discurso que se produce en el espacio institucional de la universidad— “Europa” continúa siendo el sujeto teórico soberano de todas las historias, incluyendo aquellas que llamamos “indias”, “chinas”, “kenyanas”, etc. Hay un modo peculiar en el que todas estas otras historias tienden a convertirse en variaciones de una narrativa maestra que podía ser llamada “la historia de Europa”. (Chakrabarty en Prakash, 2002: 9)

¿No afecta acaso esta crítica a la “historia derivada” que afirma Hobsbawm? En la narrativa del británico, ¿no sigue siendo Europa el sujeto teórico soberano de todas las historias?, ¿no es en las guerras mundiales y la gran depresión que hay que buscar las causas de la Descolonización según el manual?

Esta narrativa histórica maestra ha ordenado los saberes en el mapa del campo epistémico. Se muestra evidente que la narrativa europea ha organizado los saberes y las características de sí mismo y los otros de forma etnocéntrica y de un modo tal que nos ofrece un orden del discurso excluyente, una dinámica de ellos y nosotros. Oriente y Occidente se sostienen sobre una maquinaria geopolítica de saber/poder que organiza la temporalidad histórica según un orden teleológico predeterminado. La historia de todos los pueblos ha de terminar en la vida moderna europea. Como lo afirma Castro Gómez, esta maquinaria geopolítica ha operado de tal manera que queda:

[...] declarada como “ilegítima” la existencia simultánea de distintas “voces” culturales y formas de producir conocimientos.

Con el nacimiento de las ciencias humanas en los siglos XVIII y XIX asistimos a la paulatina invisibilización de la simultaneidad epistémica del mundo. A la expropiación territorial y económica que hizo Europa de las colonias (colonialismo) corresponde [...] una epistémica (colonialidad) que condenó a los conocimientos producidos en ellas a ser tan sólo el pasado de la ciencia moderna. (Castro Gómez, 2005: 27)

De esta manera, la teoría poscolonial nos permite, a partir del agenciamiento de colonialismo y colonialidad, visualizar cómo la ciencia moderna subalterniza una multiplicidad de saberes y de voces, que se vuelven invisibles a los ojos del historiador europeo moderno.

En el próximo apartado nos proponemos, brevemente, pensar la descolonización desde otros lugares a partir de los aportes del grupo de Estudios Subalternos.

3b) Los subalternos: otras voces cantan

Los estudios subalternos nos invitan a profundizar aún más la mirada sobre la Descolonización. De este modo, con esta nueva óptica, dialogan más productivamente los saberes historiográficos en nuestro artículo (¿y en nuestras aulas?). Mapear los saberes como inscriptos en un plano, confrontarlos, analizar sus condiciones de producción, su voluntad de verdad y saber nos permite ser coherentes con la estrategia epistémica definida en el proyecto de enseñanza de la historia. El manual no es presentado como fuente exclusiva o principal de verdad e información sino como un saber más, un texto que habla de otros textos, un saber localizado en una red de saberes.

No es nueva la preocupación de historiadores y científicos sociales por describir, estudiar y analizar la situación de los grupos subalternos. El propio marxismo ha sido una corriente destacada en este sentido. A mediados del siglo XIX Engels publicaba *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. El propio Eric Hobsbawm ha mantenido esta preocupación haciendo ricos aportes a la historiografía con obras como *Rebeldes primitivos*, *Gente poco corriente* y *Revolucionarios*. Sin embargo, la inquietud por comprender, y sobre todo, dejar hablar al subalterno continuó viva. En ese sentido, consideramos que Jean Paul Sartre describe con cruda honestidad la tensión que un académico burgués europeo de izquierda puede sentir respecto a estos temas. Historiando su formación y sus trayectos ideológicos plantea:

Ese **proletariado lejano, invisible, inaccesible**, pero consciente y actuante nos daba la prueba —oscuramente para muchos de nosotros— que todos los conflictos no estaban resueltos. **Nos**

habíamos educado en un humanismo burgués, y ese humanismo **optimista** estallaba, porque adivinábamos, alrededor de nuestra ciudad, a la inmensa multitud de los “sub-hombres” conscientes de “sub-humanidad”. (Sartre, 1960: 27)

Si bien las experiencias de aprendizaje y formación son intransferibles, esta afirmación de Sartre puede dar cuenta, cual Menocchio, del paisaje de una época, de un lugar académico y social. Si bien Hobsbawm se internó en las condiciones históricas de algunos sectores sociales subalternos, algo en él parece remitir a un optimismo burgués que continúa escandalizado por la era de catástrofes que tiraron abajo la civilización decimonónica. Hobsbawm no ha dudado en contrastar en muchas oportunidades la diferencia de su realidad con el mundo de sus padres. No podemos olvidar que el historiador nació en 1917 en Alejandría... avanzada del imperialismo británico en el Mediterráneo africano. ¿Verían las mujeres pobres de Egipto con tanto optimismo la época del imperialismo que consideraban estable y próspera los padres del historiador? El lugar del historiador emerge, nuevamente, como condición de posibilidad de la historiografía.

Los Estudios Subalternos mantienen esta preocupación. Florencia Mallon⁵ explica que son precisamente los modelos importados de Europa (los marxismos, la fe en el progreso y la modernidad, la revolución como una transformación lineal) los que se ponen en duda (Mallon, 1995: 89). Los estudios subalternos, a la vez que mantienen la inquietud por los grupos sociales más desfavorecidos, incorporan lo más reciente acerca de análisis de texto y métodos posmodernos. Estos estudios surgen además, precisamente, en pensadores de antiguas colonias europeas que entienden que la historiografía europea ha dicho muy poco sobre sus sociedades. He allí entonces el problema: la historiografía europea ha invisibilizado a los subalternos y, entonces, es probable que sean invisibles en nuestro manual.

En 1981, en el primer volumen de Estudios Subalternos, Guha definió al subalterno como cualquiera que estuviera subordinado en términos de clase, casta, edad, y género, oficio o de cualquier otro modo. Todas las dimensiones históricas, sociales y culturales de su existencia debían interesar al historiador y como la subordinación es una relación recíproca, los estudios subalternos también deberían considerar a las élites. Curiosamente, y volviendo sobre el marxismo, Mallon nos recuerda la genealogía gramsciana de la propuesta de Guha (Mallon, 1995: 90 y 91).

⁵ Al igual que para los estudios poscoloniales, respecto a los Estudios Subalternos, existe una fuerte polémica hacia el interior del grupo como con otras corrientes. Estos debates refieren a métodos, objetivos, formas de escritura, entre otros elementos. Hemos apuntado en este trabajo aquello que consideramos un aporte del grupo, más allá de las diversas polémicas, que no traemos a colación porque excede los objetivos de este trabajo.

En este sentido, retomando a Gramsci, los Estudios Subalternos plantean que en las transformaciones políticas en las colonias, los subalternos no sólo desarrollaron sus propias estrategias de resistencia sino que incidieron en las diferentes opciones de las formaciones políticas dominantes. Aquí, entonces, esta mirada matiza lo planteado por la historiografía de referencia y por el manual. Aquellos afirmaban que el concurso de las masas era necesario bajo la dirección de las élites y que ambos grupos confluyen por los efectos adversos de la crisis de 1929. Los estudios subalternos complejizan la explicación histórica. Los grupos subalternos son múltiples y existen gradaciones de subalternidad. Tienen intereses múltiples. Interactúan en el seno de sus sociedades incidiendo en las actitudes de las élites. Aquellas masas pasivas que se movilizan al confluir con las élites por los efectos de un acontecimiento noroccidental, aparecen ahora como grupos múltiples, activos, con diferentes intereses y que despliegan tanto actitudes de resistencia como de colaboración desde hace mucho tiempo. Asimismo, su motivación para actuar no se origina en respuesta a un acontecimiento europeo, ni tampoco, exclusivamente en función de una lógica económica y social.

Como ejemplo concreto de esta gradación de subalternidad que puede volver invisible en la historiografía a los subalternos, Ranahit Guha nos cuenta sobre la narración histórica que tuvo la rebelión campesina y de trabajadores agrícolas en la región de Telangana, en el sudeste de la península india, entre 1946 y 1951. Veinte años después de ser derrotada por el ejército indio, esta rebelión paradigmática dirigida por el Partido Comunista, fue narrada por su máximo dirigente Sundarayya. Su relato nos ofrece, según Guha, una singularidad de objetivos que da unidad y coherencia al discurso histórico.

Sin embargo, más recientemente, se han hecho algunas reelaboraciones de aquel relato. Algunas estudiosas han hecho entrevistas a mujeres que participaron en el movimiento de Telangana. Por un lado, comparten con los hombres la desilusión por la derrota de la rebelión y por no haber alcanzado los objetivos del movimiento en cuanto a la tierra y la mejora de las condiciones de vida. Pero por otro lado, muestran una nota de dolor por el fracaso de los dirigentes en hacer honor a las perspectivas de liberación de la mujer. Explican que las mujeres se sumaron masivamente al movimiento con la firme voluntad de liberarse de una dominación ancestral patriarcal y machista. Los dirigentes (hombres) entendían la reivindicación como un fin que sería alcanzado por reformas legales progresivas. Las mujeres entendían la reivindicación como una práctica cotidiana, como un proceso ejercido por ellas y no concedido legalmente por el poder masculino. Las mujeres debían ser protagonistas de su liberación y no sólo sus beneficiarias. Sundarayya escribe un capítulo sobre la participación femenina, elogiando allí con genuina admiración el “espíritu” de las mujeres. Sin embargo, el

dirigente se limita a mencionar qué gran potencia tendría aquel movimiento si los dirigentes (hombres) lo apoyaran y lo encauzaran por el adecuado camino revolucionario. Si la reivindicación profunda de las mujeres se vuelve invisible en el relato de sus propios compañeros de lucha, ¿cuánto más invisible podrá volverse en la voz de un historiador europeo que escribe en Londres o París? La necesidad de escuchar otras voces se impone para conocer el mundo plural y múltiple de los subalternos. Guha nos menciona algunas claves para entender los clivajes que subyacen a esta operación de subalternización:

Las reglas de la escritura de la historia, lamento decirlo, se adaptan plenamente al patriarcado en la narrativa de Sundarayya. Los principios de selección y evaluación comunes a toda historiografía están de acuerdo aquí con una perspectiva estatista prefabricada en que una visión jerarquizada de la contradicción sostiene una visión jerarquizada de las relaciones de género, sin ningún reconocimiento al papel activo de las mujeres en el movimiento. (2002: 30)

Para Guha una reescritura de la rebelión de Telangana necesitaría de tres condiciones. En primer lugar, la destrucción de la jerarquización que considera a priori un conjunto particular de contradicciones como principales o prioritarias a las demás. En segundo lugar, una reconsideración del papel activo y la instrumentalidad en la rebelión (es decir la idea de que el Partido Comunista tuvo un papel activo principal y los demás grupos sociales o políticos lo secundaron en la rebelión). En tercer lugar, la posibilidad de que las voces de las mujeres permitan escuchar también otras voces bajas (como la de los adivasis, la población indígena de la región).

Los estudios subalternos arrojan mucha luz sobre la potencialidad de bucear entre lo que la historiografía de referencia del manual había llamado unívocamente “masas”. Hay muchas voces que serán audibles si seguimos este camino.

Como señala Prakash, el giro teórico dado por el grupo Subaltern Studies implicó un acercamiento hacia la crítica poscolonial en su crítica hacia “Occidente” en la medida que pasaron de señalar la trayectoria colonial de explotación y enriquecimiento a criticar la construcción del conocimiento disciplinario y los procedimientos que autoriza la disciplina de la historia. En tanto construcción de Occidente, la “disciplina académica de la historia” es abordada por el grupo como una “categoría teórica cargada de poder”.

Para los Estudios de la Subalternidad, “Europa” o el “Occidente” son términos que se refieren a una entidad imaginaria pero poderosa, creada por un proceso histórico que la autoriza como el hogar de la Razón, el Progreso y la Modernidad. La autoridad de dicha entidad se distribuye y universaliza por obra de imperialismo y el nacionalismo.

Observemos la narrativa histórica europea en la pluma de Hobsbawm. Las elites del mundo colonial persiguen el modelo occidental de desarrollo, que puede combinarse o no con otras ideologías o creencias. Sin embargo:

Por profunda y sincera que fuera la convicción de que la magia desviaría los disparos de las ametralladoras, ello ocurría demasiado raramente como para tomarlo en cuenta. El teléfono y el telégrafo eran un medio mejor de comunicación que la telepatía del santón. (Hobsbawm, 2001: 205)

La subalternización aquí es absoluta. Occidente es la cuna de la razón, la ciencia y la modernidad. Más allá de lo bien intencionadas que sean las creencias el modelo occidental se impondrá necesariamente por la superioridad técnica del conquistador. Poco puede esperar de la historia el subalterno homogeneizado en un individuo místico y supersticioso.

Parece claro, por último, que el subalterno de la colonia es doble o múltiplemente subalterno.

3c) Discursos agenciados: mapear para pensar

¿Podemos afirmar que las nuevas miradas que hemos comentado nos acercan a la verdad? De ningún modo. Y no es esa la intención.

Sin embargo, esas miradas nos han permitido observar con mucha mayor nitidez el lugar de construcción de la historiografía de referencia del manual y cómo ese lugar guarda relación con los clivajes interpretativos de esa explicación teórica.

Gilles Deleuze y Félix Guattari han introducido el concepto de agenciamiento para explicar su interpretación del deseo. El concepto de agenciamiento es introducido por Deleuze y Guattari en *Kafka: Por una literatura menor* (1975), con la finalidad de comprender el funcionamiento inmanente de la máquina literaria, es decir, de qué forma la enunciación y los enunciados (lo que es dicho) se relacionan con el estado de cosas (lo que es hecho) y ambos constituyen el Real, entendido (desde el *Anti-Edipo*, de 1972) como la producción maquínica del deseo. En una entrevista conocida como “el abecedario de Deleuze”, el filósofo francés nos explica que uno nunca desea algo en particular, sino que ese algo forma un conjunto. Ese conjunto es el agenciamiento.

El agenciamiento maquínico colectivo es el territorio conformado por elementos de variada heterogeneidad (sociales, políticos, culturales, artísticos, físicos, técnicos, etc.). Un conglomerado de líneas duras, flexibles y de fuga. Modalidades muy particulares que no generan solamente un movimiento de estructura sino también un movimiento desestructurante

(según la época, vertientes dominantes, políticas, históricas, efectivas, de recursos). Está poblado de máquinas sociales y técnicas; molares organizadas y máquinas moleculares. No son sólo las ideas, elementos, cuerpos, sino fundamentalmente la relación que se da entre ellos que los arrastra, los contagia, que actúa por simpatía. Cada agenciamiento se caracteriza por esa particular relación. Siempre hablamos, pensamos y accionamos desde un agenciamiento. Desde donde se habla y se piensa es desde donde se vive. Es la línea imperceptible que atraviesa las ideas, cuerpos, elementos en juego.

Desde esta perspectiva, podemos decir que el discurso historiográfico está agenciado en un conjunto con lugares y técnicas, con formas de expresar, pero también con formas de vivir. El agenciamiento de la historiografía en su conjunto real nos invita a pensar todo el tiempo su relación con las luchas sociales que le dan nacimiento pero teniendo siempre en cuenta que no es del todo clara, o es casi imperceptible, la frontera entre lo real y lo dicho.

La historiografía agenciada nos obliga a redoblar el esfuerzo por mapear los saberes y sus lugares de producción en relación con los clivajes interpretativos que esos saberes plantean. En ningún sentido queremos afirmar que la teoría poscolonial o los estudios subalternos superen a Hobsbawm o a la explicación marxista. Simplemente sus aportes nos ayudan a analizar la producción del saber académico europeo como parte de un agenciamiento en que no se pueden disociar sus líneas académicas de las luchas sociales y políticas, de las tendencias históricas, de las tecnologías imperantes en la sociedad.

La historiografía europea sobre el imperialismo está agenciada con el colonialismo y la colonialidad.

4. Microintervenciones

Como profesores de cuarto año, una de nuestras principales inquietudes se encuentra en la búsqueda de la coherencia entre la mirada de la Historia —como un conjunto de saberes esencialmente interpretativos— que proponemos a nuestros alumnos y el trabajo con esos saberes en el marco de las diversas unidades temáticas con un conjunto de recursos variados. El manual de Historia es uno de ellos, si bien la mayoría de las veces ocupe un lugar subordinado en el marco de nuestros proyectos (aunque no tanto en la consideración simbólica de los estudiantes).

En este sentido buscamos evitar que el manual se infiltre en nuestro proyecto de enseñanza de la historia de forma improvisada o irreflexiva. Intentamos que los alumnos establezcan una relación crítica con el manual de texto (así como con las demás fuentes trabajadas) de modo que lo signifiquen como un saber construido en un tiempo y espacio determinado y no ajeno

a la voluntad de verdad y a los vínculos entre saber y poder. El manual, texto que trae a colación otros textos, es en sí mismo un rizoma de saberes, una frontera que además de traer implícito el lugar de sus autores, implica también el lugar de su historiografía de referencia.

El recorrido que hemos hecho a lo largo del artículo ha reforzado esta idea. Hemos observado cómo el manual es fiel a la explicación historiográfica marxista. Hemos visto también que esa fidelidad no es explicitada por los autores. Más adelante hemos territorializado la interpretación de Hobsbawm: ocupa un lugar en la explicación sobre la Descolonización, pero no puede ocupar todo el lugar. Esta explicación está agenciada con la colonialidad y forma parte de un orden del discurso, el de la ciencia moderna de matriz europea.

Entendemos necesario, entonces, buscar estrategias para trabajar críticamente con el manual como un saber localizado llevando al aula esta polémica historiográfica. Esto es, creemos que para ser coherentes con la perspectiva epistemológica definida en nuestro proyecto de enseñanza de la historia a inicios de año, debemos materializar esa estrategia en microintervenciones de trabajo con saberes en clase.

En este caso, por ejemplo, consideramos oportuno proponer a los estudiantes un ejercicio de comparación entre el manual de texto y su historiografía de referencia y otras posturas historiográficas mediante una ficha de estudio. Allí los estudiantes deberán indagar de forma guiada cómo el manual es un texto que habla de otros textos. Los estudiantes deberán comprobar que los manuales de texto se basan en saberes historiográficos. Deberán reflexionar, además, sobre la decisión que implica seleccionar una u otra corriente historiográfica, sobre la decisión de citar o no las fuentes historiográficas utilizadas y sobre la decisión de basarse en un solo relato historiográfico. Deberán valorar, asimismo, las propias necesidades de un texto didáctico y la tensión entre un manual que debe ofrecer una introducción al tema y la necesaria pluralidad de voces.

En un segundo momento proponemos también una ficha de trabajo en la que seleccionamos textos adaptados de autores de la mirada poscolonial y subalterna para que se observen los clivajes interpretativos con que fue construida la postura que el manual ofrece a los estudiantes. Este sería un ejercicio de indagación guiada y las preguntas y textos deben estar adaptados al nivel académico de los estudiantes.

Este ejercicio constituye una microintervención didáctica basada en la reflexión historiográfica y teórica de los profesores. Una microintervención que apunte a un relacionamiento crítico de los estudiantes con los saberes. Es un ejercicio que se construye a partir del análisis de las prácticas.

Una microintervención didáctica que busca guiar a los alumnos en la indagación del mapa que los profesores trazamos con los diferentes saberes

historiográficos. Se trata de otorgar al alumno herramientas para que logre bucear en el amplio campo de los saberes historiográficos y sus lugares de construcción. Sólo así nuestros alumnos escucharán muchas voces en nuestras clases de historia.

Bibliografía

Amestoy, B.; Decia, A.; DI LORENZO, L. *Historia del Mundo Actual*. Montevideo: Santillana, 2008.

Castro Gómez, S. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Ed. Universidad del Cauca, 2005.

Certeau, M. *La escritura de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993

Foucault, M. *El orden del discurso*, Fábula Tusquets Editores, 2004

Guha, R. Las voces de la historia y otros estudios subalternos. Madrid: Crítica, 2002.

Deleuze, G.; Guattari, F. *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos. 2004

Hobsbawm, Eric. *Historia de Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 2001.

Maier, Ch.S. "The cold war as an era of imperial rivalry". En: Silvio Pons y Federico Romero (Ed). *Reinterpreting the End of the Cold War*, Madrid: La esfera de los libros, 2005.

Mallon, F. "Promesa y dilema de los Estudios Subalternos: perspectivas a partir de la Historia latinoamericana", en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*. Tercera serie, Núm. 12, II Semestre de 1995, 87-116.

Mignolo, W. "Herencias coloniales y teorías postcoloniales", en: Gonzales Stephan, Beatriz. *Cultura y Tercer Mundo: I. Cambios en el Saber Académico*. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996, 99-136.

Mignolo, W. "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la *ratio* entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos", en: *Revista GEOgraphia*, Universidade Federal Fluminense, Año 7, N.º 13, 2005. pp. 7-28.

Ricœur P. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI, 2009.

Prakash, G. "Los estudios de la subalternidad como crítica poscolonial", en: Rivera Cusicanqui, Silvia y Barragán, Rossana (comp.), *Debates Post Coloniales: Una Introducción a los Estudios de la Subalternidad*, SEPHIS, La Paz: Editorial Historias y Ediciones Aruwiry, 1997, 293-313.

Sartre, J. P. *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires: Losada, 1968

Spivak, G. *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Tomado de: Orbis

y Tertius Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Año III, N.º 6, 1998.

Traverso, E. *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires: FCE, 2012.

Westad, O. A. *The global Cold War: third world intervention and the making of our times*. New York: Cambridge University Press, 2005.

Zavala, A. *Mi clase de historia bajo la lupa. Por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Ed. Trilce, 2012.

La nación entre la intertextualidad y la subalternidad Análisis del concepto de nación en algunos manuales de Historia

Marina Devoto

La historia y la nación: una relación “sensible” y de uso público

Parece una obviedad, aunque a veces no lo es, que la enseñanza de una disciplina como la Historia tiene una fuerte carga de intereses políticos y afectivos. Este aspecto de la Historia se nota más en algunos temas que en otros. La enseñanza —y la investigación— de temas como la denominada “Historia reciente”, aunque no siempre sea tan reciente cronológicamente, lleva a que actores de todo tipo tengan algo para decir al respecto, es decir, además de profesores e investigadores aparezca la voz de otros actores sociales como políticos, intelectuales, asociaciones civiles, autoridades del gobierno, “testigos-protagonistas”, periodistas, y otros. Es siempre un tema “sensible” dentro de la historiografía. También la nación y la historia nacional es un tema “sensible” dentro de la enseñanza de la Historia. Michel de Certeau (2006: 117) dice que la escritura de la historia tiene una función simbolizadora porque permite a una sociedad en un lugar, utilizar “la narratividad que entierra a los muertos como medio de fijar un lugar a los vivos”. Es desde este punto de vista que la enseñanza de la nación en la clase de Historia adquiere una importancia que desborda los límites de la historia como disciplina y de su enseñanza. Las naciones hacen y enseñan un relato de sí mismas para darse un lugar en la sociedad, de ahí la “sensibilidad” en este tema. Por su característica de tema polémico y “sensible” su análisis en los manuales tiene que tener algunas consideraciones previas que están en este apartado. Estas consideraciones irán desde un repaso por la historiografía, algunas ideas sobre los fines de la enseñanza de la historia en relación con la nación incluida en los usos públicos de la disciplina y su enseñanza para, finalmente, llegar a los manuales como uno —no en único— de los componentes de la enseñanza de la historia nacional y reciente.

La complejidad que conlleva el esfuerzo de definir a la nación se ve ya en los discursos de importantes intelectuales del siglo XIX (Nietzsche, Renan, List, Fichte entre tantos otros), es decir que el término no parece tener un origen en la historiografía sino que ha respondido a una necesidad política de determinada época. Es sobre la base de esta particularidad que la historiografía ha convertido a la nación en su objeto de estudio. Los trabajos de Gellner (1994), Anderson (1993) y Hobsbawm (1991) son los pioneros

en el plano historiográfico y se han convertido en la visión clásica de la nación en la historia. La idea de que la nación es un concepto construido (Gellner, 1994, 19) relativamente joven en la historia (Hobsbawm, 1991, 26), imaginado y está fuertemente atado al capitalismo (Anderson, 1993, 23) fue sumamente “conmovedora” —en el sentido de crear conmoción— para el siglo XX (que seguía pensando a la nación como en la segunda mitad del siglo XIX). Hasta la difusión de estos trabajos, hoy para algunos sigue siendo así, las naciones parecían (parecen) entidades intemporales cuyos orígenes se remontaban a tiempos inmemoriales. Mientras más lejanos en el tiempo fueran sus orígenes más parecía ser justificada su existencia. Por tanto, estos estudios son considerados “conmovedores” por “romper” con la estas ideas.

Ha sido desde el grupo de los Estudios sobre la Subalternidad⁶ que las posturas de Anderson y Hobsbawm, sobre todo, fueron puestas en discusión. Este grupo atribuye a las conceptualizaciones de los autores anteriores características eurocéntricas que son trasladadas a los estudios de ‘otros’ no europeos) nacionalismos. Por ejemplo, Partha Chatterjee (2008) que hace una fuerte crítica a las ideas de Anderson, titula uno de los capítulos del libro “Comunidades imaginadas ¿por quién?”. El título responde a la objeción que hace el autor a una de las ideas principales de Anderson: la nación no es el producto de condiciones predeterminadas sino de que su existencia misma es imaginada. Chatterjee agrega a esto que para el resto del mundo que tuvo que escoger su “comunidad imaginada” a partir de ciertos formatos modulares que proporcionaron Europa y América no habría lugar para la imaginación: “Incluso nuestras imaginaciones deben permanecer colonizadas para siempre.” (2008: 92)

Otro de los puntos que el grupo de los estudios sobre la subalternidad objeta a Anderson y a Hobsbawm (Chatterjee, Duara entre otros) es la ubicación de la nación, en un tiempo “homogéneo” del capitalismo asociado a la lucha gubernamental —es decir, a la intención de formar un Estado. En este tiempo “homogéneo” las diferencias planteadas por las masas ‘subalternas’ a la idea de modernidad, progreso y Estado-nación son calificadas como ‘resabios atrasados’. Esta descalificación da cuenta para ellos de un discurso de dominación colonial, de eurocentrismo entendido. Como dice Prakash (2002: 1) es el “historicismo que proyecta al Occidente como Historia”. Frente a esta postura el grupo de los estudios sobre la Subalternidad plantea incluir estas diferencias resignificando el concepto de nación. En esta línea,

⁶ Grupo que comenzó su difusión a partir de 1982 en que se publica el primer tomo de los Estudios de la Subalternidad dirigido por Ranajit Guha en el marco de la historiografía surasiática. Critican a las interpretaciones colonialistas, nacionalistas y marxistas sobre los movimientos de descolonización y la construcción de la nación- Estado, por expropiar a la gente común su iniciativa histórica. Pretenden recuperar desde la interpretación de los textos a los “subalternos”. Para una visión más clara de este grupo ver: Prakash, Gyan (2002), *Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial*.

Duara (1996: 162) plantea que en la nación puede expresarse en una polifonía de voces, contradictorias, ambiguas, que se oponen, se afirman y negocian visiones sobre la nación reivindicando la idea de un tiempo “heterogéneo”. Para aclarar esta discusión Chatterjee dice:

A diferencia de las reivindicaciones utópicas del nacionalismo universalista, la política de la heterogeneidad nunca puede aspirar al premio de encontrar una fórmula única que sirve a todos los pueblos, en todos los tiempos sus soluciones son siempre estratégicas, contextuales, históricamente específicas e, inevitablemente, provisionales. (Chatterjee, 2008, 84)

En la historiografía europea de referencia la idea de la nación está fuertemente ligada a la identidad de un colectivo que tanto en Hobsbawm como en Anderson se une a la construcción de los Estados modernos. De ahí se derivan las discusiones en torno al término nación. La identidad colectiva nacional necesita de un discurso sobre su pasado, como toda identidad, que pasa por la historia como muchos historiadores y filósofos europeos reivindicaron.⁷

En este siglo XXI la cuestión de los usos públicos de la historia parece un tema que ocupa y preocupa. En 2002 se realiza el VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea en la Universidad de Zaragoza que tiene como tema los “usos públicos de la Historia”. Lo trabajado durante ese congreso ha sido recopilado en dos obras, una en formato digital y la otra en formato papel, con las distintas ponencias que llevan el mismo título. En la introducción de la edición en formato papel recopilada por Carrera Ares y Forcadell (2003: 11) le atribuyen el término “usos públicos” a Habermas. Él utilizó el término en una discusión sobre cómo debía asimilarse en la conciencia pública el pasado alemán del nacionalsocialismo. A partir de ahí la expresión “usos públicos” de la historia sigue estando presente entre historiadores y profesores de historia. Los grandes temas historiográficos preferidos por los usos públicos de la historia son el pasado reciente y las identidades nacionales (Carrera Ares, Forcadell Álvarez, 2003: 13), es decir la nación y la historia nacional —entendida como el discurso acerca del pasado de las identidades nacionales—. La preocupación que desata en los historiadores el tema de los usos públicos de la historia tiene que ver con la trivialización que se hace de la misma (Ob. Cit., p. 14), sobre todo porque su principal uso público proviene de la política. La nación como concepto y la historia de las naciones no escapan a ser “usadas” por el poder estatal y, en muchos casos, trivializadas en conmemoraciones, discursos políticos-partidarios y otros.

⁷ Renan en su famoso discurso de 1882, inclusive habla del error histórico como válido en torno a esa idea de que la historia se tiene que subordinar a la nación y su relato.

La enseñanza de la nación como concepto y de la historia nacional tiene ciertas particularidades debido a su fuerte conexión con lo político. Estas particularidades hacen que este sea un tema muy estudiado. En primer lugar, la aparición de la enseñanza de la historia en los sistemas educativos formales se debe a la necesidad de la construcción de la nación (Correa López, 2002) en un primer momento. En la actualidad, la enseñanza de la historia y la enseñanza de la historia de la nación siguen estando estrechamente vinculadas en el imaginario colectivo, por esta razón es un tema “sensible” con más fuerza si hablamos de la enseñanza del mismo. Es que en la enseñanza de la historia de una nación o la historia nacional hay una cuestión de poder ligada a la construcción de la memoria de una identidad colectiva. La inmensa mayoría de los estudios que tienen como tema el uso de la enseñanza de la historia se refieren a la memoria colectiva de la nación.⁸ Aunque hay trabajos que matizan⁹ la importancia de la enseñanza de la historia en la construcción de la identidad nacional y dicen que hay otros mecanismos de construcción y difusión de la memoria colectiva como las conmemoraciones pero también algunas no asociadas al Estado como la música o la literatura (Fernández-Soria, 2012: 139).

Los manuales y la nación: sus análisis

Los profesores de historia sabemos que la enseñanza de la historia se compone de muchos elementos: los programas oficiales, los manuales de la asignatura, la clase. Los manuales suelen ser uno de los aspectos más elegidos para analizar aunque en general, en la mayoría de los casos los trabajos no son hechos por los profesores. Creo que es así porque los manuales, como

⁸ En las obras del Congreso de Zaragoza anteriormente citadas que hablan exclusivamente de los usos públicos de la Historia los trabajos que tratan sobre la memoria colectiva de la nación son: Ferrán Archilés, *¿Quién necesita la nación débil? La débil nacionalización de España y los historiadores*; Álvarez Junco, *Historia e identidades colectivas*; López Facal, *La enseñanza de la historia más allá del nacionalismo*; Correa López, *Función y enseñanza de la Historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad)*. No nombraré acá, para no ser reiterativa, pero si lo haré más adelante en el trabajo a los autores que estudian la memoria colectiva de la nación en los manuales, que claramente hacen referencia a la enseñanza de la Historia, y a los autores uruguayos que tratan sobre el mismo tema. Así que esto son algunos de los nombrados a lo largo del trabajo.

⁹ Ferrán Archilés propone en su trabajo (2002: 311) que suponer que las únicas vías de construcción de la identidad nacional y de su difusión sean responsabilidad exclusiva de los aparatos del Estado (escuela, ejército) responde a la interpretación hegemónica de la nación que tienen como principales intelectuales a Gellner y Anderson. El autor plantea una crítica importante a estos, teniendo como referencia teórica al grupo de los estudios subalternos (cita a Duara y a Bhabha principalmente), que presentan una visión de la nación homogénea y cerrada. De esta manera se menosprecia o ignora “otros mecanismos no formalizados” de nacionalización.

los programas oficiales, pueden convertirse en “documentos” históricos escritos, a diferencia de las clases de historia que son difíciles de rastrear de forma documental (*verba volant, scripta manent*, a veces). El planteo menos esquemático de los manuales en comparación con los programas oficiales de la asignatura Historia, convierte a los primeros en los favoritos para analizar. Pero los que analizan los manuales rara vez dan clase o han enseñado historia alguna vez en su vida. Los análisis que aparecen en este libro son realizados por profesores que alguna vez hemos trabajado con estos manuales u otros y con los temas de los que tratan nuestros artículos.

La mayoría de los análisis de manuales que pude consultar, por no decir todos, destaca los aspectos que los manuales “trabajan mal” o “les falta”.¹⁰ Las recomendaciones de lo que los manuales ‘deben tener’ son muy frecuentes en estos trabajos. Yo quiero partir de otro punto de análisis, que desarrollaré más adelante: por qué los manuales trabajan el tema de la nación y la historia nacional *de esa manera*. ‘Prestar atención’ a qué discurso historiográfico despliegan y de qué manera aparece reflejado en el manual es una de las ideas que quiero presentar a lo largo de este artículo. Mi condición de profesora de Secundaria en ejercicio hace que el análisis que voy a realizar se entrelace con mi experiencia en el uso de los manuales y en la enseñanza de este tema.

El trabajo de Rüsen, *El libro de texto ideal* (1997), citado reiteradamente en trabajos de origen argentino y brasileño, trata —como su título lo indica— de lo que un manual *debería* tener para “producir conciencia histórica” en los estudiantes. Los aspectos que nombra este estudio son normativos y son los que deben tenerse en cuenta para analizar los manuales:

[...] las características que distinguen un buen libro de texto son esencialmente cuatro: un formato claro y estructurado; una estructura clara didáctica; una relación eficaz con el alumno; una relación con la clase práctica.

Por su parte, Marc Ferro en su libro *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero* (1993), muestra la visión ‘uniforme’ (p. 10) que pretende ‘confrontar’ desde el estudio de los manuales escolares entre otros (tiras cómicas, filmes o emisiones de televisión). Su objetivo es ‘restituir las diversas imágenes de ese pasado tal como lo viven las múltiples sociedades de nuestro mundo’ (p. 13). Por tanto, si esto es lo que quiere hacer estaría destacando que los manuales escolares deberían incluir y no lo hacen.

Un poco más específico que el de Marc Ferro, el trabajo de Pilar Maestro (2002) muestra las deficiencias de los manuales presentándolos

¹⁰ En la Introducción de este libro Sibila Nuñez da sustento teórico al porqué de esta afirmación.

como “resumen caricaturesco de la ciencia conocida llevando, sin embargo, en su vientre un mensaje profundamente ideologizado [...]” (p. 26). Frente a este “resumen caricaturesco” plantea alternativas con características que un manual *debería* tener: incluir conceptos estructurantes y categorías propias de cada ciencia, explicitar la metodología, el valor de lo seleccionado, las concepciones que se utilizaron para la selección, etc.

Por último voy referirme al libro de Raimundo Cuesta, *Clío en las aulas* (1998), que da cuenta de un análisis muy pormenorizado de programas y manuales españoles de las tres últimas décadas del siglo XX, correspondiente con el ‘modo de educación tecnocrático de masas’ (p. 11), de España. Al igual que los trabajos de Maestro y, en menor medida los de Marc Ferro, su visión de los manuales es sumamente negativa: considera que el “nuevo éxito de los libros de textos” muestran que la acción docente no “manifiesta transformaciones profundas y generalizadas en los últimos veinte años.” (p. 194) Calificativos como “repetición rutinaria de los saberes escolares”, “presentación del conocimiento como acabado” hacen constar su visión negativa frente al uso de los manuales.

Dentro del análisis de los manuales la nación o la conciencia nacional (en algunos autores, aparece como ‘conciencia histórica’) parece un tema favorito. Las investigaciones con esta temática son muy numerosas. He tomado algunos de estos trabajos, con un criterio de selección totalmente arbitrario, para presentar aquí. Argentinos, colombianos, españoles se plantean analizar la “imagen” de nación en los manuales escolares en diferentes épocas. Los trabajos de los argentinos Paula González (2006) y el libro que coordina Luis Alberto Romero (2004) están ‘preocupados’, con diferentes planteos, por la idea nación “sin conflictos” (González, 2006, 27) y con “convicciones arraigadas que se han convertido en sentido común sobre la Argentina” (Romero [coord.], 2004: 9) que presentan los manuales que analizaron. El discurso de la nación en estos casos es uno solo y preocupa, a estos autores, la homogeneidad de la argentinidad. Es la misma ‘homogeneidad’ que en el discurso de nación en el caso colombiano plantean las tesis consultadas de Sandra Mejía (2013) y Mónica Muñoz (2012). Sin embargo, agregan —para este país en particular— que a pesar de que en los manuales colombianos se utiliza la idea de nación homogénea de origen francés (Mejía, 2013: 124) hay una heterogeneidad en la presentación de la construcción de la nación colombiana por los distintos énfasis políticos (Muñoz, 2012: 7). Por último, me parece importante nombrar el trabajo que hacen sobre análisis de la nación en los manuales los españoles, que a diferencia de los casos anteriores (argentinos y colombianos, y yo agregaría uruguayos) la concepción del Estado-nación fracasó —aunque ya vimos que algún que otro autor matiza esta afirmación—. A partir de esta idea de fracaso Carolyn Boyd (2003) y Fernández-Soria (2012) analizan los manuales

españoles de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, espacio temporal en que la educación pública quiere formar la conciencia nacional española. Ambos llegan a la conclusión de que uno de las razones del fracaso de la imagen de Estado-nación de la educación pública se debe a las diferentes “interpretaciones en conflicto sobre la trayectoria histórica nacional” (Boyd, 2003: 156) y “no lograron acordar el modo mejor de propiciar la cohesión nacional y social” (Fernández-Soria, 2012: 151). Los casos de los trabajos argentinos y españoles me parecen polos opuestos de una misma idea, a los primeros les interesa la ‘homogeneidad’ en el discurso nacionalista de los manuales y en los españoles les interesa el desacuerdo de esa concepción homogeneizadora. Sin embargo, todos los trabajos citados aquí presentan en sus análisis, teniendo en cuenta los trabajos del Grupo de Estudios sobre de la Subalternidad, una nación afiliada fuertemente al Estado y con una visión única que en algunos casos se logra muy bien y en otros fracasa.

En suma, partiendo de la idea de que el concepto de nación es complejo de acordar y tiene una fuerte definición política, su enseñanza junto con la enseñanza de la historia nacional tienen, como vimos, componentes que rebasan lo estrictamente historiográfico. Las complejidades y múltiples relaciones del tema hacen que analizar la visión de los manuales acerca de esta temática necesite de aclaraciones que incluyan las cuestiones de los usos públicos y la visión de los manuales en sí. Como profesora de Historia me resulta uno de los temas más difíciles de trabajar en una clase. Estas dificultades planteadas me llevaron a interesarme por la manera en que está construido el relato sobre la nación en estos manuales, que mis alumnos manejan habitualmente.

La nación, la enseñanza de la historia y los manuales en Uruguay: relaciones “sensibles” también

El Uruguay no es ajeno a las cuestiones planteadas en los apartados anteriores. La enseñanza de la historia está fuertemente relacionada con la necesidad de la construcción de la memoria colectiva de la nación: “Entre la escuela y los partidos políticos [] se define la pertenencia nacional”. (Rilla, 2008: 225)

El relato del pasado de la nación ha sido homogeneizador y exitoso en el caso de Uruguay, con sus reelaboraciones —como todo relato del pasado de la nación— exitosas (Demasi, 2004) o fracasadas (Cosse y Markarian, 1996). La enseñanza de la historia, las conmemoraciones y la propaganda, han estado presentes y activas en la difusión de estos ‘relatos del pasado’. Dentro de la enseñanza de la historia los manuales de Uruguay son en este libro los elementos a analizar.

Los manuales son textos polifónicos que permiten escuchar en ellos múltiples voces (Bajtin, 1999): en ellos hablan las voces de los programas oficiales, de la historiografía, de la enseñanza de la historia. Hasta mediados del siglo XX, la historiografía estaba preocupada por construir un relato histórico de tono ‘nacionalista’¹¹ —la nación como conjunto de personas que tienen un pasado común y ‘antiguo’ con necesidad de ‘independizarse’ del extranjero—, la enseñanza de la historia y su herramienta más importante, los manuales reflejaban este discurso. Por ejemplo, *El compendio de Historia Nacional* de 1957 en su 4.^a edición (su primera edición es de 1941) cuyo autor es Eduardo Thomas¹² aclara que el Uruguay “es pequeño en su extensión pero grande en su historia” (p. 7) y comienza su historia con un primer punto que habla de los habitantes primitivos que lleva el título de “Aborígenes uruguayos” (p. 9) presentando la existencia de Uruguay anterior a la llegada de los españoles. La antigüedad de sus orígenes se destaca con énfasis. Esta idea se corresponde con la historiografía que se podía consultar en la época, por ejemplo Bauzá en *Historia de la dominación española en Uruguay* escrita entre 1880 y 1882 habla de “los indígenas uruguayos” (1965: 191).

Otro punto que me parece importante analizar es la segunda parte que lleva como título “La independencia”.

Esta Parte Segunda de la Historia Nacional abarca casi veinte años, en la que los orientales, capitaneados primero por ARTIGAS, luchan por su emancipación contra *españoles, porteños y portugueses* sucesivamente. (Thomas, 1941: 147)

La cita muestra a “orientales luchando” contra los extranjeros (en el texto destacado en cursiva: españoles, porteños y portugueses). La presencia de un sentimiento nacional es rotunda. Sin embargo, este sentimiento nacional o lo que se considera independencia es matizado en el relato que presenta los hechos. Por ejemplo: “porque en el principio los orientales hacen causa común con los argentinos” (p. 147). Esta es la manera en que el autor explica por qué comienza su capítulo de la independencia en 1810: orientales y argentinos juntos con la aclaración de que son dos pero hacen causa común. La separación de los “orientales” de los “argentinos” está presente y luchan juntos. Por supuesto que esto responde a la historiografía de la época donde la construcción del relato de la nación debía separarse de los argentinos (término actual) debido a que en la jurisdicción de la época la “Banda Oriental” dependía del gobierno de Buenos Aires (Petit Muñoz, 1941: 39) en esa época, que si bien en 1825 existía un fuerte acento en la

¹¹ Por ejemplo, la historiografía uruguaya con Bauzá, Blanco Acevedo y Pivel Devoto.

¹² Seudónimo de HD para presentarse al concurso abierto para la preparación de un libro de Historia Nacional. Esta fue la única obra premiada el 26 de noviembre de 1941.

unidad rioplatense pero descentralizado con un espíritu localista de cada una de las provincias, sobre todo, “la nuestra” que llevó a una “verdadera conciencia nacional, en el camino del separatismo gradual”. Estas ideas, y otras de la época, sustentan la postura del manual.

Para terminar con el somero análisis de este libro teniendo en cuenta que no es mi intención centrarme en él, voy a destacar el “juicio crítico de la declaratoria”. En esta parte del manual Thomas resume las discusiones sobre las “leyes del 25 de agosto”, sobre todo la “Ley de Unión”. En esta destaca la idea de “que se sigue, en el fondo, la tradición artiguista de unión de las demás provincias del Plata” (p. 247) y destaca que la “recordación del programa artiguista” hubiera terminado en un fracaso para que el gobierno argentino se negase a ayudar a los orientales (p. 248). Se desprende de este texto que la alianza con ‘Argentina’ era fundamental para la guerra contra Brasil. Esta lectura sobre la ley de Unión es similar a la que hace Blanco Acevedo en su *Informe sobre la fecha de Independencia* (2.^a edición 1940) en la página 97, aunque este autor destaca mucho más la idea de una alianza circunstancial con ‘Argentina’.

Pero cuando la historiografía occidental empezó a trabajar la idea de nación como un concepto construido, ‘imaginado’, históricamente (Gellner, Anderson, Hobsbawm), ¿qué hicieron los manuales?, ¿adaptaron sus textos a las nuevas exigencias de la disciplina o mantuvieron la función de formar ‘conciencia nacional’?¹³ Porque a pesar de la renovación de la historia como disciplina donde aparecen nuevas concepciones temporales, nuevos sujetos de la historia, nuevas áreas –entre ellos la historia conceptual– la enseñanza de la historia parece mantener muy escondida, o no tanto, su función de crear ‘conciencia nacional’, nada más leer la fundamentación de los programas de Historia en el Uruguay de la reformulación 2006. En la fundamentación de los programas de Historia nuevos de Uruguay de 2.º año de Ciclo Básico a 6.º año de Bachillerato Diversificado aparece una indicación en negritas que dice de una manera u otra que se debe priorizar la historia del “ámbito nacional”. Si bien todos los temas de historia tienen una importancia política,¹⁴ en este caso tiene una especial “sensibilidad”, como ya vimos, tiene que ver

¹³ En un artículo titulado “La Historia, la Nación y después” la Profa. Ana Zavala plantea que la enseñanza de la historia debe elegir entre dos caminos posibles: “juntar coraje y dejar de lado todas estas novedades creando un espacio autónomo para la enseñanza de la historia desligado, por primera vez desde los tiempos del pacto originario de la producción historiográfica de su tiempo” o “hacerse cargo de la cuestión y pensar cómo enseñar historia en clave de la microhistoria, de subalternidad, de otredad del pasado, trabajando en base al pensamiento de un autor en relación al pasado” (p. 601) en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89428764012>

¹⁴ Los artículos de Ana Zavala sobre la Revolución Francesa y Andrea Fernández Voss sobre las guerras civiles saravistas en este libro demuestran que todos los temas en Historia tienen una importancia política.

con los orígenes del ‘nosotros’ como colectivo. Esta es una de las razones que explicaría la predilección del análisis de este tema en los manuales, he citado artículos argentinos, colombianos y españoles como ejemplo. Para el caso de Uruguay hay algunos, pocos, trabajos específicos que analizan la temática de la nación en los manuales de Historia. La tesis de Maestría de la Profesora Carmen Apratto (2001) presenta un trabajo de análisis de la nación en los manuales. Al igual que otros trabajos que he citado, la interpretación se centra en lo que los manuales analizados no hacen o hacen mal. Tiene conclusiones como: “lejanía de la producción historiográfica y los textos” (p. 60), la presentación del artiguismo “sin fisura y como modelo a seguir” (p. 76), presentan una “historia maniquea, etnocéntrica, que construye héroes nacionales y atemporales” (p. 80). Otro de los trabajos sobre esta temática es el de Verónica Leone (2000) que analiza los manuales de Historia, Geografía y Moral y Cívica entre los años 1910 y 1930. En base a una gran cantidad de citas de manuales, la autora demuestra que los valores de nación, cosmopolitismo, sociedad hiperintegrada, etc., aparecen de forma clara en todos los manuales analizados.

La temática de mi trabajo es la misma pero el análisis pasa por otro lado. Como dije anteriormente, no pretendo buscar lo “faltante” en los manuales, ya que siempre que uno busca esto tiene en mente un “manual ideal” al que hay que llegar. Mi idea es, a partir de ciertas herramientas teóricas que voy aclarar en este párrafo, analizar el concepto de nación que se maneja en los manuales que seleccioné. Los temas que voy analizar son dos pero conectados entre sí: el concepto de nación que presentan estos manuales y el relato de la independencia del Uruguay, entre 1825 y 1830. La conexión está en la medida que en el relato de la independencia del Uruguay subyace un determinado concepto de nación que manejan los manuales seleccionados, por eso decidí tomarlos en este trabajo. Es decir que el análisis se compone de dos operaciones: la primera es el rastreo de la historiografía en que se apoya y la forma de utilizarla; la segunda operación es una lectura *a contrapelo* (*against the grain*) del concepto de nación que se utiliza. Voy a usar el concepto de “lectura a contrapelo” de Spivak (1997), es decir, buscando los “desajustes en el texto”. La crítica desde los estudios subalternos, citada en el primer apartado de este trabajo, al concepto de nación homogeneizador de Anderson y Hobsbawm, me brinda una herramienta de análisis para entender la nación que se presenta en los manuales elegidos. Teniendo como punto de partida a una nación como una polifonía de voces, con significado negociado y presentado en un tiempo heterogéneo de los subalternos, trataré de entender qué significado de nación maneja el relato de la construcción del Uruguay en estos manuales.

Quiero aclarar que lo trabajado en este artículo no corresponde, necesariamente, a lo que los uruguayos entienden por nación o lo que piensan

sobre cómo el Uruguay se formó. Anteriormente ya he planteado la idea del grupo de los Estudios Subalternos que la nación no es entendida de la misma manera por todos sus pobladores. Pero, además de la percepción heterogénea de la nación, existen otros elementos a tener en cuenta para no confundir lo analizado acá con lo que los ‘uruguayos piensan’ o ‘aprenden’ ni siquiera con lo que se ‘les enseña en una clase de Historia’ sobre este tema. Los manuales son sólo uno de los elementos que se utilizan en la enseñanza de la historia. Como profesora tengo claro, y quisiera aclararlo acá, que lo que los manuales trabajan y cómo es trabajado no es necesariamente el correlato de una clase. En una clase el profesor puede o no recomendar el manual a sus alumnos, y en el caso que lo usara habría que ver el modo en que lo utiliza, pero esto no es el tema de este artículo. A esta aclaración hay que agregar, además, que la enseñanza de la historia no es el único elemento formador de ‘conciencia nacional’. Si bien la enseñanza de la historia cumple un rol importante en la creación de identidad nacional (Halbwachs, 1968) no es el único factor: la música, la literatura, las conmemoraciones promovidas por el Estado son otros elementos que contribuyen (Hobsbawm habla de la importancia del cine, la radio y el deporte, 1991, 151).

Los manuales que elegí para analizar la temática de la nación son de Editorial Santillana de uso muy difundido en Uruguay. Yo misma he recomendado estos manuales a mis alumnos. Son dos ediciones distintas y sus diferencias en el contenido van a ser analizadas. La primera es una edición del año 1998 corresponde al programa de 3.º año de Ciclo Básico, se titula *Historia III. La construcción del mundo contemporáneo* y sus autores son Pilar Corral, Beatriz Amestoy, Alfredo Decia y Lidia Di Lorenzo. En este manual analizo el capítulo que habla sobre el nacionalismo como ideología donde debería aparecer el concepto de nación (pp. 44 y 45) para cotejarlo con la formación del Estado uruguayo: su independencia, su constitución, es decir el Uruguay entre 1825-1830 (p. 116-123). A partir de la reformulación 2006 de los programas, la editorial Santillana edita un nuevo manual para los años de Ciclo Básico. En la nueva edición que corresponde a 3.º año de Ciclo Básico se encuentra el tema de la nación y el nacionalismo que voy a analizar (p. 23). Esta edición es del año 2009 y las autoras son Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero. Debido a la reformulación hubo un pequeño cambio en el corte cronológico de los programas de 2.º y 3.º y la parte de construcción del Estado uruguayo (1825-1830) que antes correspondía a 3.º año pasó a 2.º. Por esta razón, con la intención de cotejar el concepto de nación trabajado con el subyacente en la construcción del Uruguay, voy a tomar el manual de 2.º año (para el concepto de nación p. 196 y para la independencia de Uruguay pp. 254 a 266) de esta reformulación con las mismas autoras pero editado en el año 2011. Así que en total son tres manuales con los que voy a trabajar. A medida que iba realizando este trabajo apareció una nueva edición de

Santillana (2015) que corresponde al año de 2.º, de las mismas autoras que en 2009. Noté a grandes rasgos algunas diferencias (pp. 236-243) que voy a incluir en mi análisis.

Una primera comprobación: dos visiones sobre la nación

Como hemos visto, sobre el concepto de nación mucho hay escrito. Filósofos, economistas, estadistas, historiadores se han encargado de explicar las características del mismo. Los manuales que elegí para analizar presentan, a mi entender, dos visiones diferentes de este concepto.

Existe un primer concepto de nación incluido en el de nacionalismo. Es decir, el tema principal del relato de los manuales de la edición 1998 y de la edición de 2011 para 2.º año de Ciclo Básico es el surgimiento del nacionalismo (el título lo sugiere: “Origen y desarrollo del nacionalismo”). Debido a que el movimiento reivindica la coincidencia entre nación y Estado es que aparece el concepto de nación. Inclusive la forma en que están configurados ambos relatos no hace distinción alguna entre nación y nacionalismo. Sin embargo, sin mucha aclaración aparece un concepto de nación: conjunto de personas que tienen elementos en común la “voluntad de vivir juntos” (2009) o, en otras palabras, “con una tendencia a seguir realizando su futuro de manera solidaria y libre” (1998). Esta definición de nación remite al concepto de nación que Hobsbawm llama “el revolucionario-democrático” o “popular-revolucionario” (1991: 31 y 29 respectivamente) en el cual la etnicidad (Hobsbawm, 1991: 29) no aparece como un elemento definitorio como va a serlo más adelante. Según este autor, este concepto deriva del período de las revoluciones de Estados Unidos y de Francia, donde la voluntad de vivir juntos era requisito suficiente para formar parte de la nación.¹⁵ El manejo del concepto de nación es el mismo y sin distinción, y por tanto supeditado al concepto de nacionalismo.

Dentro de este primer concepto de nación que podemos rastrear en los manuales escogidos, otro punto para analizar es el origen histórico del concepto que desarrollan los manuales edición 1998 y el de 2.º año de edición 2011. No presentan, como en el caso del concepto de nación, diferencias sustanciales. El período de la Restauración parece un punto de inflexión para ambos. La edición 1998 sostiene que el Imperio Napoleónico “conformó las bases para **despertar** los nacionalismos europeos” (negritas mías). En este aspecto encontré una coincidencia con un manual de Nahum (1972: 21) que marca el origen de los nacionalismos como reacción al Congreso de Viena.

¹⁵ En un ejemplo extremo Hobsbawm escribe: “Obviamente, lo que distinguía a los colonos norteamericanos del rey Jorge y sus partidarios no era ni la lengua ni la etnicidad, y, a la inversa, la república francesa no tuvo reparo alguno en elegir al anglonorteamericano Thomas Paine miembro de su Convención Nacional.” (1991, p. 29)

El libro de Nahum sobre ideologías del siglo XIX es una compilación de las posturas historiográficas sobre este tema. Lo tomé como referencia porque está citado en la bibliografía de los manuales consultados, incluso la edición 2011 tiene una cita recuadrada del libro bajo el título “Documento” (p. 196). sin embargo, y también en ambos manuales, me parece importante analizar la forma del discurso para marcar el origen. En la frase del manual que ya cita la palabra “despertar” me parece clave, esta acción está sugiriendo que el nacionalismo estaba dormido, existía ya. Inclusive en la oración anterior habla de que el concepto se fue creando desde fines de la Edad Media, probablemente una idea inspirada en el texto de Touchard (1972: 179): “Las Cruzadas tuvieron mucha influencia en el desarrollo del sentimiento de pertenencia nacional, que surgió en quienes participaban en ellas”. Este origen tan antiguo del nacionalismo no aparece en la edición de 2.º año de 2011. La idea de que el nacionalismo se “despierta” con la Restauración es manejada pero reivindica “el sentimiento de identidad” de algunos pueblos sometidos durante el imperio napoleónico y “la vigencia de las ideas del siglo de las luces” como aspectos cronológicos anteriores para tener en cuenta.

Este marco histórico del origen de la nación y el nacionalismo es visto desde la postura de Anderson y Hobsbawm como muy antiguas teniendo en cuenta lo “moderno” del término: “podemos aceptar que en su sentido moderno y básicamente político el concepto de nación es muy joven desde el punto de vista histórico.” (Hobsbawm, 1991: 26); o como dice Anderson, existe una paradoja entre: “La modernidad objetiva de las naciones a la vista del historiador, frente a su antigüedad subjetiva a la vista de los nacionalistas.” (1993: 22). La historiografía que toman los manuales como referencia, sobre todo Touchard, es contraria a esta idea del concepto nación como “moderno”. Los manuales, tomando en cuenta la cita de Anderson, son los ‘nacionalistas’, que presentan ‘una antigüedad subjetiva’ de la misma.

A pesar de la relación clara con las ideas de Touchard, la edición de 1998 presenta algún aspecto en el que se distancia. En el segundo párrafo destaca que la necesidad de un mercado unificado de la Revolución Industrial desarrolla la idea de “patria”. La relación entre uno de los aspectos del capitalismo, como el mercado unificado, con la nación, sinónimo de patria usado aquí refleja un cambio en la postura historiográfica que estaba aludido hasta este párrafo. Este aspecto muestra a mi manera de ver un acercamiento claro con las ideas de Anderson y Hobsbawm. El primero de ellos habla de la importancia de la imprenta en la formación de la ‘conciencia nacional’, y la caracteriza como “una de las primeras formas de la empresa capitalista” (1993, p. 64). Para Hobsbawm no fue fortuito que el desarrollo de la idea de nación se diera en la era del liberalismo librecambista, en la medida en que “el papel de las economías definidas por fronteras estatales era grande.” (1991, 34). A partir de estas ideas es que la relación que hace el manual tiene

que ver con esta postura historiográfica, distinta a la visión de Touchard que venía manejando en los párrafos anteriores. Por tanto, en dos párrafos el manual presenta procesos históricos diferentes para la conformación del “nacionalismo” que es a lo que hace referencia el título. Evidentemente, este aspecto del texto muestra la complejidad del tema. El mismo manual integra en una sola narración distintas posturas historiográficas, sin aclarar este cambio, dando coherencia y unidad a la misma. La historiografía desaparece como dice Barthes y entonces “la historia parece estarse contando sola” (1984: 168).

Complejizando el concepto de nación y nacionalismo, el manual de edición 1998 tiene al final del tema un recuadro titulado “El nacionalismo a partir de 1870”. En esta parte los autores del manual escriben que a partir de la fecha el concepto tuvo un “contenido exaltado y conservador” asociándolo con la raza. “Así se buscó el origen nacional en el pasado glorioso, en lugar de hacerlo en los sentimientos de solidaridad entre los hombres.” Este tipo de concepto llevó —según el recuadro del manual— a un ultranacionalismo con sentimientos de odio hacia el extranjero. También en esta parte de este manual me encuentro con un acercamiento a la postura de Hobsbawm. En uno de los capítulos de su libro Naciones y nacionalismos, titulado “La nación como novedad”, el historiador re-construye históricamente el concepto de nación a través del siglo XIX donde distingue dos conceptos distintos de nación, los mismos que presenta el recuadro del manual, un primer concepto “popular revolucionario”, que desarrollé anteriormente, y un segundo concepto que es definido a partir de la etnicidad, la lengua común, la religión, el territorio y los recuerdos comunes, que son exactamente las ‘novedades’ que el recuadro del manual destaca.

En este año (2015) Santillana publicó una nueva edición del manual que corresponde a 2.º año de Ciclo Básico de las mismas autoras de la edición de 2011. Las diferencias son mínimas y se pueden ver desde el título, en esta edición el nacionalismo es un ítem del tema 15, “Del Imperio napoleónico a las luchas liberales y nacionalistas”. Tanto el liberalismo como el nacionalismo son presentados casi como “excusas” para entender la oposición a la Restauración y las revoluciones de 1820-1830. El lugar que ocupan estas ideologías opuestas a la Restauración parece provenir, no tanto de la historiografía, como de una “tradición” de manuales. La conformación de los temas en un manual no sólo tienen que responder a la historiografía, sino que tienen en cuenta otros aspectos: tradiciones que provienen de otros manuales o de clases, “deber cívico”, reivindicaciones de los gobiernos, etc. Todos estos aparecen en el manual en forma de intertextualidad. El lugar que ocupa el nacionalismo “se reduce”, el manual le dedica menos espacio a esta ideología y eso se percibe desde el título. Otra diferencia con la anterior edición es que este nuevo manual no se rastrea la expresión “grupos

étnicos”. A pesar de ocupar menos lugar que en 2011, el texto “complejiza” el concepto de nación: relata que en un primer momento, en el siglo XVIII la nación coincidía con el Estado pero fue sumando otros significados a raíz de las conquistas napoleónicas y la Restauración, que significó “para los pueblos conquistados” un conjunto de elementos compartidos y la voluntad de vivir juntos. El cambio de significado del concepto nación “demuestra” que los conceptos son históricos, de determinado espacio y tiempo, tomando en cuenta la postura de la historia conceptual que Hobsbawm, a pesar de que no es su línea de análisis principal, incluye en su libro. Sin embargo, la palabra construcción no aparece asociada, en este manual tampoco, al concepto como aparece en la historiografía que marca el cambio de significado (Hobsbawm, sobre todo).

En suma, hasta acá vemos un concepto de nación asociado al nacionalismo que tiene orígenes contrario a las posturas historiográficas que destacan la ‘modernidad’ del concepto. Sin embargo, uno de los manuales —edición 1998— introduce algunos aspectos de esta misma postura, como su asociación a la necesidad de un mercado unificado o la transformación del concepto a partir de 1870. A pesar de estas pequeñas incursiones a otra historiografía, el relato del manual se presenta como coherente y unificado, y sobre todo no hace alusión al cambio de referencia historiográfica. Los manuales analizados hasta el momento presentan el mismo concepto de nación, con algunas diferencias que ya he marcado.

Frente a este primer concepto de nación el manual de 3.º año editado por Santillana en el 2009 presenta otro concepto de nación. En este caso el concepto de nación se presenta de forma autónoma al concepto de nacionalismo, a pesar de que el título es “Naciones y nacionalismo”. La intertextualidad¹⁶ es clara desde el título, tomando como hipotexto¹⁷ al libro de Hobsbawm, ya que está titulado de la misma manera. La estructura narrativa de esta parte del manual ‘conserva’, en su mayoría, el orden del libro de este historiador. Comienza con la diferencia entre el concepto manejado en la “tradición revolucionaria francesa” y el posterior a 1880 donde aparece “la lengua, las costumbres”. Este concepto de nación deriva en una “política agresiva” y su “desplazamiento a la derecha política” (Hobsbawm, 112). Por tanto, este manual presenta un concepto de nación diferente al anterior desde un análisis historiográfico.

Sin embargo, teniendo en cuenta que este análisis es una “lectura a contrapelo” hay una frase que parece no encajar con la postura de

¹⁶ “Por mi parte, defino la intertextualidad, de manera restrictiva, como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. [...]” (Genette, 1989: 10)

¹⁷ Dentro de la intertextualidad de Genette (1989), o sea, la presencia efectiva de un texto en otro, al primero se le llama hipotexto y al segundo se le llama hipertexto. Los manuales son hipertextos apoyados en hipotextos.

Hobsbawm que claramente hace alusión aquí. En el segundo párrafo las autoras escriben: “Esto dio base a una política agresiva, en la que el poder del Estado **se aplicó a “construir” lo que ya existía —la nación—**” (2009: p. 23, negritas mías). Al verbo construir tan asociado desde el punto de vista historiográfico a Anderson y Hobsbawm, le agrega “lo que ya existía —la nación—”. Es decir, que las autoras marcan que la nación ‘ya existía’ antes del siglo XIX. Los estudios de la subalternidad hablan de que los diferentes conceptos de nación se pueden rastrear antes de la ‘modernidad’ que marca Anderson: “Según mi lectura, el nacionalismo anticolonial forja su propio espacio de soberanía dentro de la sociedad colonial mucho antes de iniciar su batalla política con el poder imperial [en la India el autor lo marca en 1885].” (Chatterjee, 2008: 93). Pero leyendo la bibliografía de este manual no hace referencia a ningún autor perteneciente al grupo de los Estudios Subalternos. Por tanto, la referencia a la anterioridad de la nación parecería ser un resquicio de la historiografía anterior a la de Hobsbawm, la que marca el origen de la nación antes de la Revolución Francesa. Creo que la idea de construcción de la nación a la que parecía apuntar este manual se ve ‘opacada’ por esta frase. Quizás la función primaria de la enseñanza de la historia de crear ‘conciencia nacional’ esté pesando frente a la postura historiográfica aludida.

Buscando a la nación uruguaya

Para entender mejor el concepto de nación que trabaja los manuales elegidos decidí analizar el relato sobre la formación del Uruguay como Estado, es decir entre los años 1825 —“Declaratoria de la Independencia”— hasta 1830 —Jura de la primera Constitución—.

Mi intención en esta segunda parte del análisis es ‘rastrear’ el concepto de nación que usan de forma implícita a partir de los relatos de la formación del Estado uruguayo. No pretendo hacer un rastreo pormenorizado de la base historiográfica que utilizan en este tema como lo hice con el concepto de nación, simplemente el necesario para trabajar con el concepto en este relato. Lo que pretendo es, a partir del análisis de nación que trabajé en la primera parte, ‘buscar’ a la ‘nación’ que subyace en los relatos de estos manuales. Reitero que el análisis que realizo en este artículo consta de una ‘lectura a contrapelo’ buscando los ‘desajustes del texto’. Por esta razón es que me interesa más, en esta parte, la coherencia en el concepto de nación trabajado a lo largo de las dos partes elegidas para este artículo, que la relación intertextual que exista en esta parte de los manuales con determinadas posturas historiográficas. Aunque en algún momento la alusión a historiadores va ser de gran necesidad para ver la coherencia o los desajustes del texto.

En este punto voy a trabajar con los manuales, ya nombrados anteriormente, edición 1998 de 3.º año y con la edición 2011 para 2.º. El nuevo plan 2006 estipula que la formación del Estado uruguayo sea trabajada en 2.º año cuando en el plan anterior la temática correspondía al 3.º año de Ciclo Básico.

Los títulos que manejan ambos manuales van a ser el punto de partida para analizarlos. En la edición 1998 el título que corresponde a la ‘Cruzada Libertadora’ es “La lucha por la recuperación de la soberanía” (p. 118). Haciendo nuevamente una lectura a ‘contrapelo’ la ‘recuperación de la soberanía’ alude a algo perdido pero que en algún momento existió. La ‘soberanía’, según se entiende aquí, es de no especifican mucho este punto pero pareciera que de los ‘orientales’ que tenían que ‘recuperarla’. La cita de Pivel Devoto que aparece debajo del título como aclaratoria parece reafirmar esta idea, teniendo en cuenta que este historiador es uno de los pilares historiográficos clásicos de la idea de la nación uruguaya antes de 1825. Frases como ‘los orientales lucharon solos’ y ‘vencían por las armas al usurpador’ son muy elocuentes. La nación preexiste a la ‘Cruzada Libertadora’. La soberanía de la nación es la que el proceso histórico que relata el manual, es decir la “Cruzada Libertadora”, tiene que recuperar. Teniendo en cuenta que el manual es un *hipertexto*, es decir, “*un texto derivado de un texto anterior*” (Genette, 1989) es que la cita de Pivel parece dar una señal clara de que postura historiográfica maneja con respecto a las leyes del 25 de agosto: la postura “nacionalista”¹⁸. La cita es para Genette la forma más explícita y literal de intertextualidad, por este motivo es que la tomo como referente a la postura historiográfica que alude.

En el caso del manual edición 2011 hay un cambio importante en el título que corresponde al período de la ‘Cruzada Libertadora’: “La segunda Revolución oriental, 1825-1828”. Comparado con el anterior, este título es menos revelador sobre la postura historiográfica subyacente. Sin embargo, el acápite posee elementos importantes para analizar:

Pródigo en polémicas historiográficas, el período 1825-1830 es uno de los más ricos y complejos de nuestra historia. A lo largo de esos años se construyeron las bases del Uruguay independiente. (p. 255)

¹⁸ El historiador José Pedro Barrán (1986) divide las posturas manejadas por los historiadores sobre las leyes del 25 de agosto entre los “nacionalistas”, “quienes sostienen que la independencia oriental fue fruto de la voluntad y el sentimiento nacional ya madura desde 1825” y los “unionistas”, que piensan que mientras los orientales postularon en 1825 su unión a “las provincias argentinas”, la guerra irresuelta entre Brasil y Argentina, dos contendientes de similar fuerza, y la mediación británica, terminaron por imponerles la independencia absoluta que nunca había estado en sus cálculos.” (p. 65). Pivel Devoto es nombrado en la tesis “nacionalista”.

Sin olvidar la intención de lectura ‘a contrapelo’ encuentro en este pequeño texto algunos desajustes. El párrafo comienza destacando las polémicas historiográficas existentes sobre este período. Pero en la misma oración escribe de “nuestra historia”, es decir, a pesar de las polémicas historiográficas la historia de los años 1825-1830 son de Uruguay del cual forman parte las autoras y los lectores del manual. El uso del posesivo de la primera persona del plural sugiere la pertenencia de los lectores a este período histórico, nos une como ‘comunidad’. Usando como herramienta conceptual las ideas del grupo de la subalternidad, antes desarrolladas en este artículo, el posesivo “nuestra”¹⁹ nos ‘homogeniza’, nos limita como grupo. Pareciera que las polémicas historiográficas a las que aluden no discuten la idea de que en 1825 existe Uruguay.

Otro aspecto de los relatos de los manuales sobre el proceso histórico del año 1825 que me parece importante para analizar es el de los protagonistas. En el caso del manual de 1998 se nombra a Lavalleja y a Oribe. Sin embargo, el manual de 2011 aparece con mucha fuerza en el relato la figura de Rivera junto a Lavalleja, inclusive en negritas ponen “abrazo del Monzón” y “el aporte de Rivera fue crucial” (p. 256). Me parece relevante la cuestión de los protagonistas, teniendo en cuenta que estos Lavalleja y Rivera son asociados como los ‘precursores’ de los “partidos tradicionales” del siglo XX. Una “nación homogénea” —manera de entender la nación en estos manuales— no puede estar marcada por la división partidaria. El manual del 2011 parece incluir estas dos identidades partidarias, ‘encarnada’ en la figura de sus ‘fundadores’, en la construcción de la nación. Esta manera de construir el relato de la formación del Uruguay no es una novedad del manual, aparece en posturas historiográficas del siglo XX, de nuevo apelo a la concepción de intertextualidad de Genette. “Esta versión del relato es producto del siglo XX. En el siglo XIX los partidos eran reconocidos como lo opuesto a la nación ya que introducían el desorden [...] y no vacilaban en aliarse con gobiernos extranjeros para enfrentar al “gobierno nacional”. (Demasi, 2004, 20) En este caso el manual del 2011 hace honor a ese relato integrador de los partidos políticos, poniendo como figuras de relieve en el proceso de independencia a Lavalleja y a Rivera. La nación se presenta indivisible, para todos igual, y las afiliaciones partidarias integrada a ella de forma armónica.

El trato que dan los manuales sobre las leyes del 25 de agosto parece ineludible cuando se busca el concepto de ‘nación’ que entienden estos textos, debido a los debates historiográficos que generaron, sobre todo la Ley

¹⁹ Koselleck (1993: 116) dice al respecto: “se puede articular o instaurar lingüísticamente una identidad de grupo por el uso enfático de la palabra “nosotros”, proceso que es explicable conceptualmente cuando el “nosotros” comporta en su concepto nombres colectivos como “nación”, “clase”, “amistad”, “iglesia”, etc.”.

de Unión. El manual de 1998 simplemente cita las leyes de Independencia, Unión y Pabellón, incluyendo de forma somera otras resoluciones de la Sala de Representantes de Florida. No hay ninguna interpretación de las mismas, están citadas en un recuadro que tiene como título nada elocuente “La Sala de Representantes”. Esta decisión de las autoras parece dejar de lado las ‘polémicas historiográficas’ sobre las leyes. Con esta decisión de las autoras no dejo de cuestionarme si la misma no responde a una intención de ‘neutralidad’ que el manual quiere mostrar.

El planteo que hace el manual de edición de 2011 sobre las leyes del 25 de agosto tiene, además de las leyes de Independencia, Unión y Pabellón citadas, un resumen de las autoras antes de la cita. Este resumen tiene algunos aspectos interesantes para el análisis. Las primeras oraciones del mismo dicen:

El propósito de la primera ley era muy claro y recogía la tradición oriental desde 1811. No resulta tan claro, sin embargo, si lo vinculamos con la **segunda ley**, por la que, en usufructo de esa independencia declarada, **la provincia manifestaba su decisión de integrarse a las Provincias Unidas**. (Edición 2011, p. 258, negritas en el original)

Una primera comprobación a partir de un análisis de la forma en que está planteado el relato es que se presenta una línea de continuidad entre 1811 y la ley de independencia de 1825. Dentro de esta continuidad la independencia era un ‘deseo’ desde 1811 que marca el comienzo de la ‘revolución artiguista’. Teniendo en cuenta que este relato termina en la formación del Uruguay y la continuidad entre los procesos, se desprende de esta oración que desde la revolución artiguista aparece el deseo del ‘Uruguay independiente’. Es decir, esta frase del manual da a entender que desde 1811, con la ‘revolución artiguista’ existe el sentimiento nacionalista como lo entendemos en la actualidad. La idea de que las raíces de ‘la nacionalidad uruguaya’ son anteriores al Uruguay como Estado está apoyada, sobre todo, en la postura historiográfica de Pivel Devoto (1956, 1975) y Pablo Blanco Acevedo (1940). Esta idea de que el texto del manual está aludiendo a estos historiadores se reafirma con la segunda oración, la ley de unión ‘no resulta tan claro’ según esta autora. Sólo tomando como base la ‘tesis independentista’, en la que están incluido Pivel y Blanco Acevedo, es que no resulta clara la ley de unión porque sería contraria a la independencia como la entienden estos autores. Pero, como he citado anteriormente, los manuales son textos polifónicos —el reflejo de varias voces— intertextuales —que hacen referencia a otros textos, en este caso a textos historiográficos— y en los últimos párrafos de este resumen plantea una postura distinta al sentimiento nacional conformado desde 1811. Estos dos últimos párrafos,

las autoras del manual, lo dedican a analizar la ley de Unión: “La mayoría de las veces se ha forzado su sentido para justificar la identidad soberana del posterior Estado uruguayo, que se definiría en los años siguientes.” (p. 258) La contradicción con la primera parte analizada está planteada ya que esas primeras oraciones no escapan a ‘forzar el sentido para justificar la identidad del posterior Estado uruguayo’. Además, en el último párrafo plantean que:

Para evitar leer su texto con la perspectiva de la nación ya formada, la discusión historiográfica propone hoy comprender el conjunto de las leyes fundamentales en su contexto, en el que no resultaba contradictoria la declaración de independencia con la decisión de unirse a un Estado mayor. (2011: 258)

Sé que en esta parte del análisis las citas son extensas y reiteradas pero me parece claro para demostrar los ‘desajustes del texto’. Encuentro otra —o más de la misma— contradicción entre el planteo del primer párrafo, que alude a una historiografía “nacionalista” y los dos últimos párrafos que proponen tomar en consideración el contexto para entender que no hay una contradicción entre la ley de independencia y la ley de unión. Esta contradicción estaría mostrando la polifonía, varias posturas historiográficas integradas en un solo texto sin aparente incoherencia. La primera parte reflejaría la postura tradicional “nacionalista” y en la segunda aparecería una postura historiográfica más actualizada relacionada con, entre otros autores, José Pedro Barrán²⁰ y Ana Frega (2009)²¹.

En suma, el manual edición 2011 muestra una mayor complejidad del tema de las leyes del 25 de agosto con respecto al manual de 1998. La idea de que existen distintas posturas historiográficas aparece escrita en varias partes del análisis que hace el manual de las leyes. Sin embargo, la forma en que está estructurado el relato muestra contradicciones que ya analizamos. Esas contradicciones muestra la polifonía del manual: primero, porque aparecen distintas posturas historiográficas sobre el tema, muchas veces contradictorias entre sí, integra en un texto único; segundo, y entrando en el plano de las conjeturas, parece que se refleja la intención de formación

²⁰ En el artículo de “La independencia nacional y el miedo a la revolución social en 1825” (1986), Barrán reprocha a las posturas historiográficas “nacionalistas” y “unionistas”: “Ambos bandos, por último, debido a esa ceguera para lo social que es su sino y el sello de su formación y su clase “sólo podría señalarse en este plano la atipicidad de Pivel Devoto” han descuidado el nexo de la Banda Oriental de 1825 con la de 1815 (Barrán, 1986: 70) Entender el contexto de la época es lo que está reivindicando el historiador.

²¹ En la introducción que hace Ana Frega a la obra que coordina dice: “A la lectura de las revoluciones de independencia en clave de empresas nacionales conducidas por héroes, se opone la búsqueda de un nuevo modelo explicativo que ubique los acontecimientos en su contexto regional y mundial y preste atención a la peculiar constelación de fuerzas políticas y sociales en cada etapa.” (2009: 13)

de ciudadanía que tiene la enseñanza de la historia reflejada en expresiones como “nuestra” o deseos de independencia muy antiguos en el tiempo (por ejemplo, 1811).

Un último aspecto que quiero analizar en estos manuales es el hilo conductor que usan en el relato sobre la independencia del Uruguay. Me refiero a la forma que construyen la sucesión de procesos históricos para obtener como resultado al Uruguay independiente en 1830. Marcar el comienzo de un proceso histórico es una decisión del historiador que debe tomar para escribir cualquier proceso que esté investigando. Es un recurso de la ‘escritura de la historia’ ya que todo relato debe tener un comienzo y un fin. Dentro de este relato histórico el hilo conductor debe mantenerse como en cualquier otro relato. De Certeau (2006: 101) en “La escritura de la Historia” habla de las dificultades que significa “la operación que nos hace pasar de la práctica investigadora a la escritura”. Este autor marca varios aspectos a tener en cuenta en esta operación, inclusive habla de coacciones que voy a utilizar como herramienta de análisis para profundizar en el relato de los manuales: la escritura debe tener un fin cuando la investigación histórica es interminable y debe tener un comienzo, aunque es “un segmento limitado, tratado sobre un eje más amplio que se prolonga por ambos lados” (p. 106), un necesario “punto cero” que el historiador decide en la práctica de la investigación.

Estos dos aspectos característicos de la construcción historiográfica aparecen en el relato de los manuales. Dónde comienza el relato de un manual puede indicarnos qué postura historiográfica está tomando, si lo hace. A su vez, la elección del orden en que se suceden los hechos en el relato también es una decisión que está en manos de los historiadores y que aparecer en los manuales. Los manuales, como las construcciones historiográficas, son ‘escrituras de la historia’ también, que tienen que tener un comienzo y un fin del relato. En este aspecto es donde encuentro mayor coincidencia entre ambos manuales elegidos. El comienzo de este relato es la ‘revolución artiguista’ y termina con la el Uruguay independiente con la jura de la Constitución de 1830. La sucesión de los hechos es la misma también: la ‘revolución artiguista’ —más desarrollada en el manual edición 2011— el fracaso de la propuesta artiguista, la provincia cisplatina —casi inexistente en el manual edición 1998— la ‘Cruzada Libertadora’, las Leyes del 25 de agosto, la guerra, la mediación británica y la Convención Preliminar de Paz. La forma en que se construye el relato suele responder a varias razones, otra vez la idea de polifonía de los manuales. Por ejemplo, la ‘revolución artiguista’ mucho más desarrollada en un manual que otro responde a que uno es de 2.º año y otro a 3.º año, ya expliqué más arriba por qué decidí tomar estos dos.

Otra razón para la sucesión elegida es la historiografía que se maneja para hacer el manual. Con este hilo conductor aparece la idea de que el

Uruguay existe antes de 1830 —en 1811 por lo menos— pero que estaba ‘dominada por extranjeros’ hasta la Convención Preliminar de paz que forma a la nación como Estado independiente. La ‘tesis nacionalista’ es la que reivindica esta misma trama del relato. Este orden de los hechos aparece en la introducción del libro de Pivel Devoto, *Historia de la República Oriental del Uruguay* (1956) y también prólogo que este autor hace del libro *La independencia nacional* (1975). Anterior a este historiador, Blanco Acevedo (1940) en *El informe sobre la fecha de independencia*, ya esboza esta construcción del relato. Este hilo conductor parece no tener una opción distinta en la historiografía uruguaya actual. Existen muchos trabajos importantes cuestionando algunos puntos muy específicos de la obra de Pivel y de Blanco Acevedo, por ejemplo el caso que ya he citado de Ana Frega, pero no parecen presentar una alternativa a la construcción de esta trama y si cuestionan la sucesión de los hechos del relato no presentan otro alternativo.

Para sintetizar este parte me gustaría analizar el concepto de nación que subyace del relato de la formación del Uruguay. Tomando como herramienta de análisis las ideas del grupo de la Subalternidad²², sobre todo de Chatterjee (2008) y Duara (1996), el concepto de nación que manejan los manuales es ‘homogéneo’. No hay discrepancias entre las concepciones de los grupos sociales o personajes de la época sobre qué representa para ellos la nación, la intención de todos los actores de esta época que se desprende de este relato es formar el Uruguay independiente. La asociación Estado=nación=sentimiento nacionalista parece incuestionable. Los Estudios de la Subalternidad cuestionan la asociación nación=Estado:

Si la nación es una comunidad imaginada, es en el campo interior (de lo espiritual) donde adquiere razón de ser. En su dominio verdadero y esencial, la nación puede ser soberana, aun cuando el Estado esté en manos del poder colonial. La dinámica de este proyecto histórico está completamente olvidada en las historias convencionales, en las cuales el nacionalismo comienza con la lucha por el poder político. (Chatterjee, 2008: 94)

Según esta cita los manuales analizados responden a las ‘historias convencionales’ ya que hacen comenzar a la nación en la ‘lucha por el poder político’, que en estos casos es la ‘revolución artiguista’. Desde este punto de vista la nación o el sentimiento nacional puede haber aparecido ‘en lo espiritual’ antes, como dice el autor, o después pero esto no es tomado en cuenta por las ‘historias convencionales’. Por supuesto, que esta cuestión tiene que ver con la historiografía que utilizan como hipotexto estos manuales.

22 Los Estudios de la Subalternidad también son tomado como herramientas de análisis por el artículo de Nicolás Morales y Valentín Vera en este mismo libro.

En esta parte analicé algunos puntos de los manuales entre el año 1825 y 1830 para entender qué concepto de nación existía implícitamente en el relato. Este período de la historia es muy rico y existen otros puntos que no analicé pero que reconozco que podrían haber profundizado el trabajo de esta segunda parte, por ejemplo, ‘la mediación británica’, la mirada de la Convención Preliminar de Paz, etc. La idea principal de esta parte era de un ‘acercamiento’ al concepto de nación subyacente a partir de lo trabajado en la primer parte, no tenía la intención de análisis exhaustivo del período. Los puntos analizados fueron suficientes para entender las características del concepto de nación que son tomadas en esta parte de los manuales.

Conclusiones: encontrando a *esta* nación

La complejidad del término nación no escapa a lo encontrado en los manuales sobre este concepto. No podría ser de otra forma. Sin embargo, con la intención de ‘facilitar’ el trabajo a los alumnos, los manuales, y también los profesores omitimos ciertas cuestiones de la ‘operación historiográfica’. Yo, como profesora no me excluyo, es en ese momento que el discurso entra en contradicciones o desfasajes, al decir de Spivak. La intención de este artículo no es hacer juicio de valor sobre este aspecto, en la medida en que yo caigo en desfasajes también, sino analizar dónde y por qué se dan. Espero que esto haya quedado claro —sino está siendo aclarado ahora— a lo largo del artículo. Mi interés por el tema tiene que ver con las ‘dificultades’ que me presenta como profesora trabajar con este tema, usando manuales o sin ellos, como lo he hecho algunas veces. Por esta razón es que creo puede resultar ‘novedoso’ este análisis, ya vimos que es un tema bastante estudiado, mi ‘lugar’ para hacerlo es diferente al del resto de los trabajos.

Otro aspecto que pretendí dejar claro es que los ‘desfasajes’ se encuentran en la medida que se hace una ‘lectura *against the grain*’ teniendo herramientas de análisis que son explicitadas a lo largo del artículo. La metodología utilizada, *against the grain*, es tomada de Spivak, intelectual perteneciente al grupo de los Estudios de la Subalternidad. También utilicé para este trabajo las críticas que hace Chatterjee a la postura de Anderson sobre el concepto de nación.

Alguno de los desfasajes que presentan los manuales es que si bien en la mayoría de ellos aparecen algunas de las ideas de Hobsbawm sobre la nación, ninguno de los tres manuales trabaja con la idea de que los sentimientos nacionales son contruidos. Sólo el manual de 3.º edición 2009 habla de la construcción por parte del Estado pero aclara que se construye algo que ya existía: la nación. Esta forma no es la manera que Hobsbawm trabaja la idea de construcción de la nación.

En la conformación del Estado uruguayo es donde más diferencias encuentro. Hay una complejización del tema con el ingreso de posturas historiográficas pero, además, el relato central del manual se vuelve más complejo también. El último manual que analizaré publicado por Santillana (2015) tiene el título *Nacimiento del Estado uruguayo*, la palabra nacimiento no significa una “preexistencia”. Aun así sigue sin aparecer la palabra construcción en ninguno de los dos temas. En el primer manual hay una relación coherente entre el concepto de nación y nacionalismo que maneja y el relato sobre la formación de Uruguay como Estado independiente. Sin embargo, los manuales analizados tienen la misma secuencia de hechos históricos para llegar a la formación del Uruguay: artiguismo, cruzada libertadora, convención preliminar de paz, Constitución de 1830. Mostrando una narración con un “único sentido” (como la mayoría de las narraciones). Una secuencia que se corresponde con la elaborada por Pivel Devoto, como ya desarrollé. La complejización en el relato de los manuales nuevos no cambia este “camino en una sola dirección”.

Por último, los relatos de los manuales se vinculan de maneras diversas con los relatos de la historiografía: son textos de segundo grado (Genette, 1989: 497). Sin embargo, mirados en su totalidad conforman un texto distinto a los historiográficos con los que se relaciona porque le dan un nuevo sentido. De la misma manera las clases de los profesores tienen relación tanto con los manuales como con la historiografía (no necesariamente con la misma que está en la base del manual, ni tampoco necesariamente con la misma lectura), entre otras cosas, en diferentes grados se acercan más o se distancian hasta el rechazo, y por esta razón, son otros textos con otros sentidos.

Bibliografía

Anderson, B. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Archilés, F. “¿Quién necesita la nación débil? La débil nacionalización española y los historiadores”, en: Forcadell, Frías, Peiró, Rújula (coord.), *Usos públicos de la Historia*, Zaragoza: edición virtual, 2002, 302-322.

Bajtín, M. “El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico”, en: *Estética de la creación verbal*, Madrid: Siglo XXI Editores, 1999, 294-323.

Barthes, R. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*, Barcelona: Editorial Paidós, 1987.

Blanco Acevedo, P. *Centenario de la Independencia. Informe sobre la fecha de celebración*, Montevideo: Impresoras uruguayas S.A., 1940.

Barrán, J. P. “La independencia nacional y el miedo a la revolución

social”, en *Revista de la Biblioteca Nacional*, N.º 124, Montevideo, 1986, 65-77.

Bauzá, F. *Historia de la dominación española en el Uruguay, Tomo II*, Montevideo, Colección de Clásicos Uruguayos, Biblioteca Artigas, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1965.

Boyd, C. “El debate sobre ‘la nación’ en los libros de texto de historia de España, 1875-1936”, en: Carreras Ares, Forcadell Álvarez (eds.), *Usos públicos de la Historia*, Zaragoza: Marcial Pons Historia, 2003, 145-172.

Carrera Ares, J., Forcadell Álvarez, C. *Historia y política: los usos, en: Usos públicos de la Historia*, Zaragoza: Marcial Pons Historia, 2003.

Certeau, M. *La escritura de la Historia*, México: Universidad Iberoamericana, 2006.

Chatterjee, P. *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

Correa López, M. “Función y enseñanza de la Historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad)” en: Forcadell, Frías, Peiró, Rújula (coord.), *Usos públicos de la Historia*, Zaragoza: edición virtual, 2002.

Cuestas, R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid: Akal, 1998.

Demasi, C. *La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920-1930)*, Montevideo: Trilce, 2004.

Duara, P., *Historicizing National Identity or Who Imagines What and When*, 1996. Recuperado de: <http://jan.ucc.nau.edu/~sj6/DuaraHistoricizingNational.pdf>.

Fernández Soria, J. “Patria y nación en los textos escolares. Significado y aprendizaje de España”, en: *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v.11, 2002, 679-693

Ferro, M. *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Frega, A. (coord.) *Historia regional e independencia del Uruguay. Proceso histórico y revisión crítica de sus relatos*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2009.

Gellner, E., *Naciones y nacionalismo*, Buenos Aires: Alianza Editorial, 2.ª edición argentina, 1994.

Genette, G. *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*, Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, 1989.

Halbwachs, M. *Memoria colectiva y memoria histórica*, 1968. Recuperado en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/758929.pdf.

Hobsbawm, E. *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona: Editorial Crítica, 1991.

Koselleck, R. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós, 1993.

Leone, V. “Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario, en: Los uruguayos del centenario: nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)”, en *Los uruguayos del centenario*, Montevideo: Taurus, 2000, 140-215.

Maestro, P. “Libros escolares y curriculum: del reinado de los libros de textos a las nuevas alternativas del libro escolar”, en: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N.º 7, Mérida, 2002.

Mejía, S. *Colombia en la escuela: La idea de nación en los libros de textos escolares de ciencias sociales contemporáneos*, Universidad Tecnológica de Pereira: Facultad de Ciencias de la Educación, 2013.

Muñoz, M. *La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la nación colombiana, 1910-1948*, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín: Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Escuela de Historia. 2012.

Muñoz, P. *Significado y alcance del 25 de agosto*, Montevideo: Ensayos, 1941.

Nahum, B. *El pensamiento político y social en el siglo XIX*, Montevideo: Kapelusz, Cuaderno de Estudio N.º 26, 1972.

Pivel Devoto, E. “Prólogo” a: Bauzá, F. *La independencia nacional. Tomo I*, Montevideo: Biblioteca Artigas, 1975.

Pivel Devoto, E.; Ranieri de Pivel Devoto, A. *Historia de la República Oriental del Uruguay*, Montevideo: Editorial Medina, 1956.

Rilla, J. *La actualidad del pasado. Usos de la historia en la política de partidos del Uruguay (1942-1972)*, Montevideo: Editorial Sudamericana, colección Debate, 2008.

Romero (coord.), Sábato, Privitellio, Quintero (2004), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Rüsen, J. El libro de texto ideal, en: *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm. 012 - Abril, Mayo, Junio, 1997, 79-93.

Spivak, Ch. Deconstruyendo la historiografía (2003), disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/spivak.pdf>.

Touchard, J. *Historia de las ideas políticas*, Madrid: Tecnos, 1972.

Zavala, A. “La historia, la nación y después”, *Práxis Educativa* (Brasil), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2013, 581-605. Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil.

El fin de las guerras civiles **Traversoni y Mazzara frente al dilema político e historiográfico de escribir sobre las guerras civiles en 'Tiempo 3'**

Andrea Fernández Voss

Marco introductorio al análisis

El texto es la única realidad inmediata (realidad del pensamiento y de la vivencia) que viene a ser punto de partida para todas estas disciplinas y este tipo de pensamiento. Donde no hay texto, no hay objeto para la investigación y el pensamiento.

M. Bakhtin

El presente capítulo está dedicado al análisis de una sección del manual “*Tiempo 3. Segunda Parte*” de la autoría de Alfredo Traversoni y Susana Mazzara (1989), que trata sobre los movimientos saravistas de 1903 y 1904. La temática transcurre en cuatro páginas que están inscriptas en el primer apartado dedicado a la Historia del Uruguay: **LOS COMIENZOS DEL SIGLO XX URUGUAYO - Los sucesos políticos: El fin de las guerras civiles**. Como elementos paratextuales los autores incluyeron: seis subtítulos, tres fotografías y un mapa.

A los docentes de Historia, los manuales nos rodean tanto como otros libros o revistas de historia, como los documentos o prensa, audiovisuales, recortes, nuestras fichas, etc.; los “libros de texto” pertenecen a un universo material que está junto a nosotros a la hora de tomar ideas para las clases, son una de las lecturas predilectas para hacer lo que vayamos a hacer relativo a la enseñanza de la historia. Pero principalmente, son concebidos muchas de las veces, como los lugares de referencia más importantes para nuestros estudiantes, y está en nuestras manos la recomendación de determinados libros pues los consideramos más apropiados para que los acompañen en sus horas de estudio.

El capítulo que traigo para examinar diríamos quirúrgicamente, es —escriturísticamente hablando— único, pero en el momento que se pone en el ruedo de campo académico pasa a ser tan infinito y polisémico, como lectores y formas interpretativas existan. En lo que respecta a este capítulo, tal vez resulte muy específico y porque no, sin demasiado interés, abarcar a *un* autor de manuales, en *uno* de sus manuales, *un* asunto que si bien historiográficamente tiene una dimensión relevante en Uruguay, en el

manual no son más que cuatro carillas. Sin embargo, y este es el sentido de este libro, considero que la riqueza radica en la actividad, sin descartar las conclusiones a las cuales pueda arribar el análisis, destacando el valor del ejercicio intelectual en tanto se puede (o no) disparar otras formas de abordar los libros de historia que utilizamos en el aula, de la forma que cada uno de nosotros lo hacemos.

El manual está ahí —como otros cientos de objetos legibles potencialmente vinculados a la didáctica de la historia— me acerco, elijo el contenido a analizar y transformo una simple lectura para estudiantes en todo un mundo de comprensión, con marcos interpretativos, con una intencionalidad diferente a la que se deduce del diálogo lógico manual-profesor. Mi intención aquí, es elaborar un nuevo texto a partir de aquel, y más que dejar cerrado este análisis, que tiene un pie en la hermenéutica y otro en la didáctica, es dejar abierto a que puedan darse otras prácticas *significantes*, como la que he atravesado en mi experiencia. El siguiente texto extraído de *El texto y su ciencia* de Julia Kristeva, me permite enmarcar con claridad el lugar desde dónde miraré los textos que analizaré en este capítulo:

El texto no es un conjunto de enunciados gramaticales o agramaticales; es *lo* que se deja leer a través de la particularidad de esa reunión de diferentes estratos de la significancia aquí presente en la lengua cuyo recuerdo evoca: la historia. Es decir que es una práctica compleja cuyas *grafés* deben ser aprehendidas por una *teoría* del acto significativo específico que tiene allí lugar a *través* de la lengua, y es únicamente en esa medida como la ciencia del texto tendrá algo que ver con la descripción lingüística. (Kristeva, 1981: 7)

Todos sabemos que ninguna forma de *editar* —pues hoy es más la editorial la que tiene la impronta y da carácter al manual— es en absoluto inocente, neutral, sin intencionalidades y que muy por el contrario cada selección, omisión, ponderación, jerarquización, formas de disposición de las partes, desde los distintos tipos de textos centrales, los anexos, las imágenes, los ejercicios, los mapas y un sinnúmero de cuestiones, se hacen en respuesta a objetivos visibles e invisibles.

En las últimas décadas ha habido una evolución y desarrollo de los manuales de historia, que no solo hablan de la *forma* en que tienden a “adaptarse” a los lectores —formas que cada vez son más variadas, tal vez atendiendo a los diversos tipos de aprendizajes— sino que también, como consecuencia de esa mutación de las formas, los contenidos hacen cuerpo de maneras muy diversas, independientemente de las selecciones teóricas o historiográficas que los autores adopten. Es decir, existe todo un espacio

paratextual al decir de Gérard Genette,²³ que transforma los significados aparentemente concretos de las palabras.

Hoy podemos decir que los manuales nos circundan más a los docentes que a sus naturales lectores, es decir, los estudiantes. Naturales en el sentido de que son ellos a quienes están dirigidos como primeros destinatarios. Saber cuáles son las intenciones de los que elaboran los diversos textos escolares es una tarea harto difícil y de la cual solo tenemos la evidencia del propio producto de su elaboración.

Una dimensión que está en el horizonte de quienes escriben, es la de los posibles lectores de los textos que son los docentes, padres o autoridades, es decir, un mundo adulto periférico al estudiante o al ámbito escolar, y muchas veces se denota una mayor preocupación por esos otros posibles lectores que para lograr que los estudiantes tengan una aproximación al conocimiento más acorde a sus posibilidades.

Es por ello que el lugar editorial del manual no solo les habla a los estudiantes sino que también lo hace a los docentes. En su momento de elaboración Alfredo Traversoni sabía que sería prácticamente exclusivo en las aulas, en las lecturas, y que su capacidad de proyección era muy amplia. Un contingente enorme de futuros lectores se hizo presente a la hora de escribir, al igual que un artista incluye a quienes dirige su obra en la ejecución de la misma, sean quienes sean, nunca la realiza completamente desatado y libre del mundo. Paul Ricœur, en *Tiempo y Narración I*, amplía esta idea de comprender que, si bien existe un lector “real” que temporalmente se coloca luego de que el texto está en circulación, también podemos encontrar que en el enunciado existe un destinatario “imaginado”, que no se ubica después y por fuera del texto sino que está incluido en él.

Generalizando más allá de Aristóteles, diré que mimesis III marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección, pues, del mundo configurado por el poema y del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica. (Ricœur, 1995: 140)

Siguiendo esta línea de análisis, a título de hipótesis podría sostener que, todos los destinatarios *imaginados* que están presentes en la escritura

²³ El término lo define como “la relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que sólo podemos nombrar como su paratexto: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto y a veces un comentario oficial u oficioso del que el lector más purista y menos tendente a la erudición externa no puede siempre disponer tan fácilmente como lo desearía y lo pretende.” (Genette, 1989: 11)

tienen una característica común: la franja etaria a la que se dirigen es considerada como inmutable, es decir, el aprendiz-lector es concebido como un ser etéreo, universal, abstracto, trascendente. Los indicios que me llevan a esta conjetura son por un lado, que los manuales de la década del sesenta son en gran medida similares al de 1989, y por otro lado, que las modificaciones considero que no son alteraciones de corte pedagógico o atendiendo a los “aprendizajes” a pesar de haber transcurrido más de dos décadas. El estudiante sería idéntico en ambos manuales, idea que se nos impone en razón de la relación existente entre ambos manuales.

La producción historiográfica ha tenido circuitos y espacios de enunciación y movilidad, que no han sido ni son estáticos históricamente. Pudieron servir a una élite intelectual y política que necesita de los relatos eruditos para dar veracidad a los discursos contemporáneos, a decir de José Rilla (2008: 156). Evidentemente el mercado de consumo de esos conocimientos es muy restringido y se ve ampliado, de la mano a la tendencia universalizante de la educación media en el siglo XX, a los cuerpos docentes.

Como he mencionado en trabajos anteriores,²⁴ en ningún sector de *Tiempo 3* se hace referencia a la bibliografía utilizada para la elaboración del relato histórico que ofrece el manual. En esa oportunidad llegué a la conclusión que no solamente no quedaba explicitada la bibliografía en un apartado específico del manual, sino que existía un vacío historiográfico y que era el escritor, el propio autor-investigador, que de forma artesanal construyó el relato.

En este capítulo sobre las revoluciones, si bien no existe referencia directa a los historiadores en los cuales se basa para la escritura, están presentes sus hilos de tinta de varias formas. Una manera de entender la dimensión intertextual del texto que para Genette es “como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989: 10), idea que visualmente queda clara con la imagen del palimpsesto: cómo en la trama de las escrituras hay tantos otros borrosos, quienes sin cuyas ideas hechas palabras, nunca pudo haber existido ese nuevo texto. Esto incluye también muchos niveles de visibilidad y conciencia por parte de la escritura y de su autor, que se mueve pendularmente desde una cita textual —introduciendo una fracción de texto dentro del que estamos escribiendo—, hasta escribir sabiendo que estamos reinterpretando una idea que alguna vez leímos de otro autor que no recordemos siquiera quién. Por esta vía se encuentra el gran desafío, poder descubrir, hacer visibles tanto en las presencias como en las ausencias, las voces de los escritores que pudieron servir de base para construir la trama de la obra.

²⁴ Fernández, Andrea: “Las décadas del 30’ y 40’ en *Tiempo 3*: el anonimato historiográfico”, en prensa.

Una forma eficaz de trabajar el capítulo referido, es rastrear un *hipotexto*²⁵ a mi entender muy valioso: el propio Alfredo Traversoni — coautor en la versión de 1989— en un manual escrito 25 años antes, *Historia del Uruguay y de América II, La vida independiente*, Montevideo, 1964, y poner la atención en la sección que hace referencia a las revoluciones. En ese primer momento incorporó una advertencia en el prólogo, que no lo hará en el manual de 1989. En el año 1964 aclara:

Prólogo de la cuarta edición

En esta nueva edición, hemos procurado adecuar la obra a los nuevos programas de Historia que están en vigencia desde el año 1963. Tal propósito nos llevó a dividir la Historia del Uruguay en dos tomos independientes [...] La división de dichos capítulos se hizo en agrupamientos que comprenden cada uno de ellos medio siglo [...] como todo fraccionamiento de la continuidad de un proceso, esta división tiene mucho de arbitrario, pero se han considerado en ella útiles valores didácticos y buenas posibilidades de sincronización con los grandes periodos de la Historia Nacional. [...] Se ha incluido además abundante información bibliográfica que quizá aparezca desproporcionada para figurar en un manual, sin embargo, y teniendo en cuenta las circunstancias especiales creadas por los nuevos planes y programas, se ha entendido útil aprovechar la amplia circulación de un manual para divulgar como corresponda una lista actualizada de las obras que el autor considera importantes para ampliar la información y buscar lecturas u otros elementos aprovechables en clase. A.T.

Con esta cita y los subrayados marcados, pretendo señalar que todas estas salvedades pedagógicas, historiográficas, teóricas, conceptuales, quedan reducidas prácticamente a nada en el futuro *Tiempo 3*. En esta nueva versión, los autores no explicitan los criterios de los cortes cronológicos, no citan ni utilizan referencias bibliográficas, no dedican prácticamente “momentos al diálogo” con los lectores, docentes o estudiantes, a modo de generar un vínculo, a través del manual, entre ellos como escritores y el resto de los lectores. Por otra parte en el texto publicado en 1964, que podríamos llamar primario respecto de *Tiempo 3*, no incluye a Susana Mazzara como coautora,

²⁵ “Se trata de lo que rebautizo de ahora en adelante de hipertextualidad, entendiéndolo por ello toda una relación que une un texto B (al que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (al que llamaré hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario. Como se ve en la metáfora se injerta y en la determinación negativa, esta definición es totalmente provisional. Para decirlo de otro modo, tomemos una noción general de texto en segundo grado (renuncio a buscar, para un uso tan transitorio, un prefijo que subsuma a la vez el híper —y el meta—) o texto derivado de otro texto preexistente.” (Genette, 1898, 14)

hecho que nos obliga a preguntarnos sobre cuál es su lugar y voz en el capítulo analizado en este trabajo de 1989. Las similitudes que incluyen transcripciones textuales de muchos de los párrafos del texto de 1964 en el de 1989 nos hace pensar que, al menos en el capítulo analizado aquí, su participación no ha sido decisiva en la nueva versión, conclusión que se impone a partir de la lectura de los textos y de lo que de los podemos interpretar.

Si bien en *Tiempo 3* no aparece la cantidad de textos que alista en el sector de Referencias Bibliográficas en 1964, la cual es muy vasta e inabarcable, carece de sentido intentar relacionarlo con el cuerpo del texto de los manuales, pues denota ser simplemente eso: un apartado con recomendaciones de lectura para los profesores.²⁶ De hecho Traversoni señala que realiza esa incorporación a sabiendas que es completamente desmesurada, y lo hace por las “circunstancias especiales creadas por los nuevos planes y programas” pero no especifica cuáles son. Toda esta nómina tiene como objetivo rastrear y poner en manos de los lectores, libros a los que a posteriori pueden acercarse, pero no está claro que haya sido utilizada como basamento de sus propios escritos.

Este método que denomino el *autor frente al autor*, nos muestra lo que no quiso modificar y lo que modificó entre el primer y el segundo texto. Es partir de esa evidencia, que intentaré hacer juegos interpretativos de las razones de los cambios y las permanencias entre un texto y otro. Pero por más que existan sectores idénticos del relato —por ejemplo, desde la página 480 de la versión de 1964 es una transcripción fiel de la 148 en *Tiempo 3*²⁷— no debemos perder de vista que todo lo que es igual y lo que no lo es,

²⁶ En este manual, incorporó infinidad de títulos en un anexo al texto. Sobre el Uruguay Independiente, Obras generales: Eduardo Acevedo, *Anales históricos del Uruguay*; Orestes Araujo, *Historia compendiada de la civilización uruguaya*; Horacio Arredondo, *Civilización del Uruguay*; Mario Falcao Espaltaer, *Formación histórica del Uruguay*; Juan Pivel Devoto-Alcira Ranieri de Pivel, *Historia de la Rep. Oriental de Uruguay*; Juan Pivel Devoto, *Historia de los partidos políticos del Uruguay*. Sobre la política interna e internacional: Juan Antonio Arcas, *Historia del siglo XX Uruguayo*; Oscar Bruschera, *Los partidos tradicionales y la evolución institucional del Uruguay*; Manuel Galvez, *Vida de Aparicio Saravia*; Roberto Guidice-Efarain González Conza, *Batlle y el Batllismo*; Roberto Guidice, *Los fundamentos del Batllismo*; Luis Alberto de Herrera, *Por la verdad histórica*; Ricardo Martínez, *El Uruguay Batllista*; Baltasar Mazzera, *Blancos y Colorados*; José Monegal, *Vida de Aparicio Saravia*; José Mora Guarnido, *Batlle y Ordóñez, figura y transfigura*; Francisco Pintos, *Batlle y el proceso histórico en el Uruguay*; Luis R. Ponce de León, *Aparicio Saravia, héroe de la libertad electoral*; Washington Reyes Sabadell, *Aparicio Saravia en el proceso político social uruguayo*; Enrique Rodríguez Fabregat, *Batlle y Ordóñez, el reformador*; Nepomuceno Saravia, *Memorias de Aparicio Saravia*; Varios, Batlle. Su vida. Su obra. *Suplemento Acción*; Varios. Batlle y Ordóñez. *Suplemento de El Día*; Milton Vanger, *José Batlle y Ordóñez of Uruguay. The Creator of his time*; Justino Zavala Muniz, *Batlle, héroe civil*.

²⁷ Bajo los títulos: Los comienzos del siglo XX Uruguayo. El carácter de las luchas políticas. La evolución de los partidos tradicionales. *Perfeccionamiento en su organizaciones *Definición de su programa *Cambios en el elenco dirigente. La nueva organización constitucional. La nueva legislación.

surgen en contextos de enunciación completamente diferentes y que incluso distintos “Alfredos” se hacen presentes, más aún si tenemos en cuenta que el segundo de ellos escribe en coautoría con Susana Mazzara. Para arrojar luz sobre esta idea, menciono la siguiente cita de Kristeva, en la cual se explicita la importancia de la escritura como una práctica historizable, que es distinto a entender el texto como un artefacto inerte y no como un sujeto potencialmente activo en su contexto de creación.

La ciencia del texto es una condensación, en el sentido analítico del término, de la práctica histórica [...] reflexión del proceso histórico en una forma abstracta y teórica consecuente, reflexión corregida, pero según las leyes que nos propone el propio proceso histórico real, de suerte que cada momento puede ser considerado desde el punto de vista de su producción, allá donde el proceso alcanza su plena madurez y su forma clásica. (Kristeva, 1981: 13)

1. Una mirada hacia el interior de la obra

*Nuevos lectores crean nuevos textos y sus
significados son una función de sus nuevas formas.*

D.F. McKenzie (1986: 20)

Otra forma de abordaje que nos aleja de las comparaciones intra-autores —aunque sea el mismo sujeto— es hacer foco en un aspecto intrínseco al texto, que corresponde a la elección de utilizar conceptos específicos, los cuales pueden resolver la indeterminación de las realidades o, por el contrario, sellarlas. En un manual, la cantidad de palabras es una característica de peso a tener en cuenta. Es por ello que el modo de enunciar tiene un costado cuantitativo que es determinante, elegir una u otra expresión, sin tener tal vez la posibilidad de dar la profundidad teórica necesaria, juega mucho a la hora de la puesta en escena de los mismos. Traigo la siguiente idea de Ana Zavala, en su capítulo de este libro:

Aún dotado de una extensión privilegiada frente a lo que el manual dedica a otras temáticas, 60 páginas solo permiten una versión reducidísima de volúmenes enteros (dos de casi 400 páginas cada uno para el caso de Soboul, por ejemplo), por lo cual veremos que en muchos momentos la tarea de resumen ‘para sí’, es decir para quien ha leído los libros, traiciona la misión fundamental del manual, que es hacer comprensible la obra de los autores a quienes se enfrentan por primera vez en la vida con ese tema.²⁸

²⁸ A modo de ejemplo, tomo algunas afirmaciones que adquieren sentido si el lector tiene un bagaje de lecturas respecto al tema que lo diferencian de otro lector que tiene un pri-

Es decir, en el momento de *redactar* lo que se considera que debe quedar impreso en el manual, esa acción parte de toda una relación entre el autor y sus libros, que tal vez a la hora de plasmar esa trama en forma de *resumen*, se pierdan en ese pasaje, elementos que serían imprescindibles para el futuro lector del manual, que sin esas ideas —que tal vez permanezcan en el autor y no se tradujo en palabras— la comprensión se vería comprometida. Incluso los docentes, tal vez con el bagaje y conocimientos previos que traemos sobre la temática, no advertimos esas potenciales falencias, que también dependerán del estudiante que se enfrente al libro.

Partiendo de esta idea, podemos afirmar existen algunas palabras más comprometedoras que otras, conceptos como *coexistencia pacífica*, *pacto*, *tregua*, *coparticipación*, *guerra civil*, *revolución*. La pluralidad de significados de los signos lingüísticos y más aún en un marco cargado de sentidos políticos, históricos, pedagógicos, complejizan la aparente literalidad textual. Esta forma de analizar también pondrá el acento en la neutralidad versus adjetivación excesiva, o “carga” emotiva de cada concepto, a su vez como afirmaciones históricas que pueden estar encerradas en el marco de las palabras.

Por ejemplo, Traversoni a la hora de denominar al conflicto utiliza: *guerras civiles*; *guerra* (a secas), *enfrentamiento*, *conflicto*, *la lucha*, *revolución* solo una vez, para decir que comenzó lo hace una vez, de la mano de la palabra revolucionario; de todas ellas va a preferir hablar de Guerras Civiles: ya que es la última y este término incluye a los dos bandos de la conflagración; en la palabra revolución, estaría incluyendo al protagonista principal y haría foco en él: el revolucionario. La nomenclatura de los hechos es una vía para problematizar el análisis. Ampliando el ejemplo citado, tomamos su libro *Anales Históricos del Uruguay Tomo V* de Eduardo Acevedo, que si bien menciona los términos

mer encuentro con las revoluciones saravistas a través del manual. Hacen muchas de las veces alusiones a la revolución de 1897 y las riograndenses que no las desarrolla en Tiempo 3 pero asumen que se conocen: “no se olviden, además, que Saravia había hecho sus primeras aras en movimientos Riograndenses” (155) Esto lo pone entre paréntesis como hablando en voz baja con el lector, que asume también leyó el primer tomo de Tiempo 3, que no puedo asegurar que haya trabajado ese asunto. De hecho la sección comienza: “El pacto de la Cruz era una solución muy precaria” (152) pero no dice en qué consistía ni qué situación creó y lo toma como fundamental para comprender el porqué del movimiento de 1903. “O se llegaba a un acuerdo definitivo que asegurara al mismo tiempo la coexistencia pacífica de los partidos y la unidad de Estado.” (p. 152) Cuando dice “Unidad del Estado” existe todo un trasfondo que se deriva de la situaciones institucionales de la constitución de 1830 y las sucesivas guerras civiles, pero sobre todo la situación creada por el “doble gobierno” el Cordobés-Montevideo. Temas que se pretenden entendidos en ese párrafo. Las cláusulas de la paz de Aceguá son textualmente transcritas (p. 156), pero el solo hecho de hacerlas presente en el texto no permite comprender lo que encierran un sinfín de tensiones y relaciones de fuerzas, que tanto en Pivel-Ranieri y Eduardo Acevedo si se desarrolló todo ese entramado político.

guerra y guerra civil, lo hace en pocas oportunidades. En cambio se inclina por la utilización de los términos *revolución* y sobre todo *movimiento revolucionario* (desde las páginas 260-277), tal vez por lo antes mencionado. A su vez Pivel-Ranieri, también hacen uso de ambos términos, pero se inclinan por utilizar el término *guerra civil*, sobre todo en lo que respecta a asociarlas a un marco temporal y estructural más amplio, que viene del siglo anterior.

En *Tiempo 3* son muy pocas las veces que se establece un relato en primera persona ni del singular ni del plural, siendo éste un estilo que distancia al narrador, no pretende de alguna manera generar contacto con los jóvenes lectores, sino que por el contrario, es como si él no existiese, lo que está es La Historia en el papel. En el capítulo “El discurso de la historia” del libro titulado *El susurro del lenguaje*, de Roland Barthes, el autor va analizando las distintas relaciones ente lo referenciando en el discurso —los sucesos históricos— y el escritor —en este caso historiador—. Por ejemplo, menciona esos momentos de *escucha* cuando a través de la narración, el historiador alude a las fuentes o los testimonios, tomando la opción de explicitar que ello ha sido traído de otro lugar. Por otro lado, también señala los signos que demuestran una incorporación al destinatario en el enunciado. En esas formas de interpretar las interacciones entre el escritor, su escritura y de lo que escribe, expone formas en las que el autor pretende alejarse de su obra y dejar que las palabras como reato de la historia se transformen en palabras-historia, cito:

Se trata del caso en que el enunciante pretende “ausentarse” de su discurso, el cual, en consecuencia, carece sistemáticamente de todo signo que remita al emisor del mensaje histórico: la historia parece estar contando sola. Este accidente ha hecho una considerable carrera, ya que, de hecho, corresponde al discurso histórico llamado “objetivo” (en el que el historiador no interviene nunca). (Barthes, 1987: 168)

La cita anterior nos ayuda a pensar la pretensión de alejamiento e imparcialidad que da el uso la mayoría de las veces del modo indicativo y el pretérito simple, es una forma de dotar de legitimidad al relato, en tanto objeto exterior al sujeto que le da origen (que elude indefectiblemente la primera persona del singular o del plural). La utilización del pretérito perfecto simple es la marca que atraviesa la mayor parte las oraciones: precedió, llenó, tuvieron, consideró, estableció, abocó, subsistió, transmitió, etc. A pesar de ello “el autor no puede ser separado de las imágenes y los personajes por él creados, puesto que forma parte de ellos como algo inalienable” (Bakhtin, 2003: 307). Si bien Alfredo Traversoni

autor, pretende no incluirse en el texto, intentando que su escritura sea valorada como *imparcial*. Un modo de hacer visible esta idea es mencionar lo limitado de lo opuesto, es decir, dos momentos en que deja la imparcialidad y por un lado se pone al lector junto a su relato: “no olvides además que Saravia” (p. 155) y por otro lado mencionan, “sin embargo y en las perspectivas a largo plazo, no todo había sido derrota” (p. 156), aquí se colocan en el centro de la interpretación.

Otro asunto que me interesa indagar es la utilización de las cifras y la forma descriptiva —o su evasión— de los relatos bélicos. Por un lado, podemos presumir que existe una especie de ilusión por parte de los lectores que los números no mienten. Cuando la narrativa tiene una perspectiva materialista, objetiva o cientificista, para poder dar contundencia y densidad a lo que se dice, cuantificar los relatos genera un efecto legitimante de lo que se enuncia.

A su vez, los números llevan una potencialidad implícita que es la impregnación en la memoria. Este es un perfil interesante de visualizar porque el escritor de manuales se maneja con un abanico de datos provenientes de la academia, de los cuales elige para incorporar o no al argumento, por ejemplo las fuerzas saravistas y las gubernamentales, citadas del texto *Tiempo 3*, datos que se incluyen de uno y otro lado del binomio para no desbalancear los componentes de la trama.

Por otro lado, en lo que respecta a los datos bélicos, existe didácticamente la tendencia a “medir” los daños humanos y materiales de las guerras como forma de graduar el terror, característica muy notoria a nivel de las guerras mundiales. Si partimos de esa idea, tomar el camino opuesto, es decir, no dar forma tan detallada en el relato de esas dimensiones como sucede en *Tiempo 3* y las revoluciones, de alguna manera suaviza la guerra, y como veremos la *desterrorifica*,²⁹ y más aun si pretendemos que el discurso sea conciliatorio... hay cosas que no deben ser reforzadas o remarcadas a través de cifras que dejan su sello indeleble en la memoria. Éstas reducen de manera impactantemente lo que las palabras pueden “demorar” líneas y líneas en decir.

²⁹ Como veremos más adelante, hay dos lugares claves en que la guerra se presenta en escena y de allí se construye el relato sobre la misma: en sus **Características y desarrollo de la lucha** y en **Los resultados**. Se realizan descripciones de las cuestiones materiales y concretas de las guerras, los tipos de armas, las tácticas, se nombran las batallas y generales, cantidad de hombres, etc. Hablan del cansancio de los combatientes y que cuidaron las propiedades privadas, pero en resumidas cuentas, el único hombre que muere en el relato después de ocho meses de lucha es Aparicio Saravia. Incluso cuando habla de los resultados de la guerra, solo menciona cuatro aspectos relacionados a la política, las “pérdidas” quedan reducidas como si solo hubiesen sido a nivel de poder político.

2. Ser blanco, ser colorado, ser Nacional

Muy temprano me convencí que el país tenía que buscar su identidad nacional en la Historia, en sus raíces, en la tradición, en los documentos, y en todos los valores representativos del pasado y a ello me apliqué no con una mentalidad de anticuario o coleccionista; sí con inquietud sobre el presente en lo que no podría rehuir mis deberes e todos los órdenes, a través de la militancia cívica.

Pivel Devoto³⁰

Al acercarnos al análisis de las guerras civiles, la primera interrogante que se hace presente es el lugar político que podría establecer un posicionamiento por parte del autor, dependiendo de la ideología o filiación político partidaria del mismo. Esta circunstancia va moldeando la lectura y permite desatar los nudos, más o menos visibles, de las tramas conflictuales.

En temas que generen controversia —no en el sentido de *versiones contrapuestas* por distintas perspectivas epistemológicas de interpretación, sino de ser “hinchas” de uno u otro bando— el autor va dejando marcas o rastros que nos muestran nos permiten acercarnos a su intencionalidad. En base a este aspecto, ¿cuáles eran los relatos históricos posibles? Para Rilla (153-154), solo dos:

Acevedo y Pivel: dos relatos de la Nación, el Gobierno y los Partidos. Estas dos historias se afanaba en reconstruir un encadenamiento de significados de que es portador de una densidad propia, de una “genealogía” [...] que presenta a la política como el centro articulador de la narración: el Uruguay es su historia, pero esa historia es la de su gobierno republicano y de sus partidos políticos. Quien hurgue en esencias identitarias o aspire a colmar el hueco que hay en el centro de toda constricción nacionalista ha de ver allí, en la política, una razón de ser y de estar.

A instancias de estas variables, fui al encuentro de estas narrativas matrices de la historiografía que sin duda eran en el momento de la escritura del manual de 1964, y por qué no en *Tiempo 3*, unos referentes ineludibles. Al poner en diálogo los tres relatos, queda claro que, si bien Alfredo Traversoni era del Partido Colorado, no fue Eduardo Acevedo en *Anales Históricos del Uruguay* (1934) y su visión tan partidocéntrica y peyorativa de lo caudillesco —y por ende en este caso concreto, del partido blanco— lo que inspiró su

³⁰ En: Vidaurreta, 2001: 38.

pluma, sino que sería la medida de Pivel Devoto y Alcira Ranieri en *Historia de la República Oriental del Uruguay*, la impronta que quiere entonar en sus textos.

En este sentido, Alfredo Traversoni demuestra en sus líneas, que está en busca de un relato que trascienda las fronteras partidarias, posicionarse por encima de ellas y evocar a la Nación, a todo lo que tanto uno u otro partido pudo “aportar” para que se constituya en ese momento, el *ser nacional*. Es esa moderación y no el color del bando político, lo que lo termina uniendo al relato piveliano; colocando en el texto los acontecimientos revolucionarios de manera tal que el “espíritu” —que nada tiene de historiográfico sino más bien de político— sea el de hacer una Historia que cuaje bien a todos, la “políticamente correcta” para cualquier lector uruguayo. A modo de ejemplo los autores de *Tiempo 3* señalan:

En los primeros años del periodo se produce la última gran guerra civil; después de esta las luchas políticas comienzan a dirimirse en las urnas y el país inicia un nuevo proceso en el que se logra la unidad del Estado, comprometida por el Pacto de la Cruz [...] Los resultados electorales incidirían un singular equilibrio de fuerzas entre los dos grandes partidas tradicionales, cuyas diferencias numéricas en determinado momento llegaron a ser insignificantes. (p. 148)

Una forma de visualizar lo mencionado, es a partir del *estilo* de escritura involucrando varios aspectos del texto que he denominado como pretensiones de neutralidad, objetividad y la elaboración de un relato compensatorio en búsqueda de un equilibrio complaciente a ambos partidos. Sin bien el abordaje de Traversoni es en parte presidencialista —patrimonio de los colorados como partido de gobierno— él resuelve así y traduce en su elaboración de una historia política redefiniendo de qué manera se coloca para no pecar de tendencioso ni arbitrario.

Si aceptamos la idea de que gran parte del capítulo está inspirado en el relato piveliano, lo que surge como corolario es qué otras posibles formas de abordaje están quedando fuera. Por ejemplo, Pivel Devoto señala cómo en el momento de establecer las bases para la pacificación, surge la inquietud de que “las guerras civiles deberían ser explicadas y evitadas mediante la investigación de sus causas profundas”. Esta es una forma de acercarse al conocimiento histórico realizándose nuevas preguntas, que trasciendan al marco coyuntural y exclusivamente político.

Para el manual de los sesenta, aún no había *Historia rural del Uruguay Moderno, Tomo IV*, de José Pedro Barrán y Benjamín Nahum, editado en 1971. Este enfoque abrió un abanico teórico sobre las revoluciones, poniendo el foco en los aspectos sociales y en su vinculación

con las estructuras económicas. Hay que considerar entonces que esta literatura sí estaba presente en el mercado académico para acercarse en 1989, su segunda versión. Sobre el recorrido histórico del desarrollo historiográfico, es muy claro el siguiente artículo de Carlos Demasi, que en parte sitúa el marco de lo posible y lo que no lo era, en los contextos de elaboración de ambos manuales.

Para hacer un análisis historiográfico de la figura del caudillo blanco que lo aparte de la dimensión partidaria, es necesario incluirlo en un marco conceptual diferente que permita explicar su peripecia sin caer en apoteosis heroizantes ni en visiones cerradamente negativas. En este sentido pueden señalarse dos intentos importantes de incorporar a la figura de Saravia y las revoluciones que lo tuvieron como protagonista: el Tomo IV de la *Historia rural del Uruguay moderno* de José P Barran y Benjamín Nahum, y el más reciente de John Ch. Chasteen. (Demasi, 2004: 5)

Nuevamente se evidencia que quizás no hubo una intención de revisión historiográfica para reeditar su manual *Tiempo 3*, por ende cabe la posibilidad de pensar que el criterio de todos los cambios o permanencias en las secciones del manual no es historiográfico, pues la academia corría por una senda y el interés de Traversoni-Mazzara por otra. Podemos pensar que no integraron las lecturas de Barrán y Nahum porque no se corresponden ideológicamente con esas nuevas corrientes, pero esto cae si analizamos la capa de visualizar el relato como *objetivo*, la amplitud de perspectivas podría haber sido una forma de llevarla a cabo, opción que no fue la suya.

Bajo el título “Características y desarrollo de la lucha” y luego de poner una puesta a punto sobre las diferencias y semejanzas de las formas de enfrentamiento entre los siglos XIX y XX, podemos decir que el desarrollo concreto de la guerra se planteó así en *Tiempo 3*:

A pesar de la superioridad en hombres y armamento, las fuerzas gubernativas no obtuvieron ningún éxito decisivo. Los encuentros principales tuvieron lugar en Mansavillagra, Fray Marcos, Paso de los Cerros, Tupambaé y Masoller.

Al llegar al mes de setiembre, existía un gran cansancio en los combatientes; la falta de una definición de la lucha alentaba cada vez más los proyectos de transacción. En la batalla de Masoller (1.º de setiembre), un hecho accidental decidió el curso de la guerra; una bala perdida hirió gravemente a Saravia, quien murió unos días después en territorio brasileño. Los revolucionarios no se sobrepusieron a esta pérdida y poco después iniciaron las negociaciones de paz, en las que el gobierno impuso sus condiciones. (pp. 155-156)

Este relato es incluso mucho más austero que el de Pivel Devoto, no agrega un ápice más a lo mínimo indispensable, de esta manera no cabría opción a arbitrariedades. Es prácticamente una la traducción del mapa del Uruguay con las principales batallas, que se encuentra en la misma carilla. A su vez, el carácter de los conceptos elegidos, que pudieron haber sido sustituidos por otros con significados similares, contiene un sentido que es acorde a un espíritu de liviandad, por ejemplo, *cansancio* y *hecho accidental*.

Como ya hemos referido, da la impresión de que los horrores de la guerra deben ser minimizados para quitar transcendencia a las culpabilidades, por ello lo único que se dice de los combatientes es que están *cansados*. A su vez, el texto del manual es completamente equilibrado: el gobierno tenía un aparato bélico más importante pero no pudo con la revolución y el punto final a la conflagración fue un evento que se vivió prácticamente sin pena ni gloria, un hecho fortuito que no involucró voluntariamente a ninguna de las partes, un *hecho accidental*.

Para poner otro ejemplo de manual con una numerosa tirada y que marcó tendencia por varias décadas fue Hermano Damasceno, desde una visión católica y colorado-florista, José Rilla afirma que en sus construcciones históricas utilizaba como base la obra de Eduardo Acevedo y nos trae un ejemplo de la importancia de las palabras en otro momento histórico, que fue Quinteros, y si se optaba por hecatombe, episodio, acontecimiento, representaciones que marcan una intencionalidad de aligeramiento de culpas, etc., y que en cambio Pivel era más neutral en ese sentido. Haciendo hincapié en el tratamiento de HD de los acontecimientos, en su *Curso de Historia Patria* de 1910, el drama de la guerra se hace presente, la sangre y la muerte como centro del brevísimo relato es lo que lo caracterizará: “estallaba otra revolución, que durante nueve meses sembró por el país el llanto y la ruina. Terminó con la sangrienta batalla de Masoller (Rivera) y la muerte del jefe nacionalista D. Aparicio Saravia.” (p. 284)

Alejado de toda noción de objetividad, en su libro *Proceso Histórico del Uruguay y esquema de su sociología*, Alberto Zum Felde se coloca en las antípodas de los estilos que estamos analizando. Leerlo me ayuda a entender las “otras” formas posibles de hacer historia y que no fueron tenidas en cuenta para incorporar en los esquemas narrativos de *Tiempo 3* y que por oposición refuerza el *estilo neutral*. Es muy interesante realizar la lectura en esta clave, se presenta el *drama* de Masoller, pone carne, vida y rostro al relato; es gestual, completamente figurativo. Alimenta la imaginación del lector incluso hasta por hartazgo, de lo que literalmente llama “tragedia antigua”, que fue Masoller. Las acciones están cargadas de emociones, utiliza un arsenal de adjetivos para describir el escenario, sus protagonistas y los hechos: “cabeza bravía y taciturna”, “coloridos”, “crepúsculos”, “a través

de sus ojos brilla la llamarada de su corazón”, todos las baterías literarias al servicio del relato histórico, lo que lo asemeja más a la lectura de Javier de Viana que de cualquier historiador.

3. Las periodizaciones: entre la arbitrariedad y el convencimiento

Los primeros treinta años del siglo XX tuvieron enorme importancia para el Uruguay. Durante ese lapso, una serie de grandes transformaciones en su vida política, social y económica cimentaron la nueva organización del país que le dio la personalidad distinta y sobresaliente en el conjunto de los estados americanos... en los primeros años del periodo se produce la última gran guerra civil, después de estas, las luchas políticas comienzan a dirimirse en las urnas y el país inicia un nuevo proceso en el que logra la unidad de Estado. (Traversoni, 1989: 148)

De la lectura del texto surge que el esquema básico de exposición histórica en todo el manual *Tiempo 3* es colocar en el centro el desarrollo político, que luego vendrá acompañando con sus linderas y subordinadas: economía y sociedad. Por otro lado, al comenzar el siglo XX, queda claro que se abre un siglo con signos muy distintos al anterior. Pero la pregunta es: ¿en qué ocasión se da esa vuelta de página? Considero que ese momento es la “última de las grandes guerras civiles”; esa será para Traversoni la última vez que el siglo XIX se introdujo en el siglo XX, quedando definitivamente atrás, es decir, ese cambio de siglo se hizo visible y claro.

Estas configuraciones son tan contundentes y postula las realidades históricas en el relato de manera que parezcan tan sencillas, claras y justas, y que no cabría la posibilidad de pensar otras forma de marcar los ritmos de cierres y aperturas de la institucionalidad política del Uruguay. José Rilla (2008: 155), nos dice que los relatos matrices “proveen de vocabularios básicos, de periodizaciones ‘duras’, de panteones y pandemonios, de cosas dichas o de aquello de lo que no se habla”. En cierta medida, en las aulas posdictatoriales, Alfredo Traversoni puede entenderse como tributario de uno de esos relatos matrices, por más que sea autor de manuales, en ese híbrido que realiza muchas veces entre escribir de manera artesanal la historia a partir de sus propias vivencias y marcos conceptuales, y que ello se mezcla a su vez con su excelente capacidad de resumir y narrar, no sabemos con exactitud el universo de la historiografía que ha leído, va dejando huellas que son muy palpables a la hora de pensar la enseñanza de historia nacional en clase.

Las cuatro carillas que describen las contingencias beligerantes que estamos analizando, están circundadas por otras que hablan de las realidades

políticas del Uruguay, son como un paréntesis entre un desarrollo de la vida institucional y forma de hacer política en el Uruguay.

Las revoluciones del principio del siglo constituyen para Traversoni y Mazzara un momento bisagra en la historia nacional, comienza definitivamente el siglo XX y todos los resabios del siglo XIX que estaban latentes irán muriendo, sobre todo los políticos que es en su texto es lo central, fiel heredero de la tradición historiográfica.

El primer gobierno de Batlle que se inicia en 1903 y el “hecho central y dominante de este periodo estuvo representado por el movimiento revolucionario nacionalista” (Traversoni-Mazzara, 1989: 150) ante una nueva situación política una vez establecida la paz, sí se pudo poner en marcha un sinfín de proyectos. Queda claro en todo el capítulo que existe algo de larga duración que muere y algo nuevo, que estaba en conflicto pero que no podía desarrollarse a sus anchas, surge y se impone en un nuevo marco institucional. El Batllismo era el progreso, el futuro y ello hace presente la visión dicotómica entre ese barbarismo decimonónico y el progreso. En sus anales, Eduardo Acevedo hace esto de una forma completamente partidaria. Embanderado, como colorado que vivió esos sucesos, hace de esto su marca, su sello: ponderar la misión civilizadora y capitalista del Batllismo.

Veamos ahora el siguiente fragmento:

Características y desarrollo de la lucha

- Se mantuvieron algunas de las características de las guerras civiles del siglo XIX:
- Subsistió el tradicional duelo de las divisas con su enorme carga afectiva.
- Subsistió la gravitación de los caudillos; Saravia constituyó el tipo más representativo, pero también los hubo del lado del gobierno, siendo Muniz un claro ejemplo. La caballería mantuvo su importancia. La utilización de los territorios de países vecinos fue evidente, de la Argentina llegaron importantes cantidades de armas para los revolucionarios, y el pasaje de hombres fue cosa normal; del Brasil se hizo sentir la ayuda del caudillo riograndense Joao Francisco; llegaron armas y se toleró el movimiento de tropas a través de la frontera, (no se olviden, además que Saravia había hecho sus primeras armas en movimientos riograndenses). Se temió inclusive una intervención argentino- brasilera en favor de la revolución.
- Hubo también diferencias:
- El ejército fue empleado en forma sistemática por el gobierno, con la intervención táctica de oficiales de escuela.
- Se utilizó armamento moderno (fusiles, ametralladores, cañones) especialmente por parte del gobierno.
- El gobierno dio gran movilidad de fuerzas mediante el empleo de

los ferrocarriles y transmitió con celeridad sus órdenes mediante la utilización del telégrafo, los combatientes se manejaron con prudencia en el cuidado de las propiedades afectadas por la guerra. (p. 155)

Este texto permite ver distintos aspectos, por un lado, deja claramente explícitos los momentos más vinculados a lo bélico y tecnológico, lo que queda atrás y lo que pertenece a lo novedoso. Lo plantea desde el lugar de semejanzas y diferencias, dos Uruguay, dos siglos, dos formas de presentarse en el campo de batalla. Incluso como parte de una nueva forma capitalista y medida de entender la guerra en la que se “cuidaron las propiedades”.

Para los autores se considera parte de ese pasado, que por suerte se superó, el hecho de que las fronteras nacionales fuesen “vulneradas” por los revolucionarios, factor que juega en detrimento de la configuración de la nacionalidad férrea a la que se debe aspirar desde todos los ámbitos, desde el sistema del poder político, hasta las livianas escrituras sobre historia para jóvenes. Se temió que países extranjeros invadieran en favor de la revolución, a su vez el caudillo también luchó y murió en “otras tierras”, todo ello es visto como vicios del siglo que se va, del período en que las acciones políticas atentaban contra la Nación. Sobrevuela un sentido negativo a todas aquellas alusiones políticas provenientes de lo no uruguayo; esta forma de entenderlo se acerca al sentido del capítulo de Eduardo Acevedo, y la siguiente cita trae el momento más extremo en que ello se hace visible:

Fue en medio de las agitaciones políticas de esos preparativos de guerra, que estalló el grave incidente fronterizo que obligó al Gobierno a movilizar el batallón de cazadores y los dos regimientos de caballería de línea de que hemos hablando en este mismo capítulo. Las partidas brasileñas que invadieron el territorio nacional para arrancar al preso de la cárcel de Rivera, penitencian a fuerzas militares de Río Grande que simpatizaban con la revolución nacionalista y que se habían encargado de custodiar el parque de Aparicio Saravia. De nuevo la guerra civil. (Acevedo, 1934: 267)

Al igual que en el planteo de Eduardo Acevedo del lado del gobierno está el futuro: las armas modernas y la institucionalización del conflicto, estrategia efectiva, tácticas sistematizadas; no se juega sobre terreno pantanoso sino que la instrumentación de la lucha es claramente desde el legítimo centro de poder estatal y por ende, triunfante. El pasado es la época de los afectos y de los caudillos que, por cierto, el único que operaba en filas gubernistas, ¡era blanco! Zum Felde ha optado por el término *caudillo civil* para Batlle, no es este el caso pues lo etiquetan, entre otras formas, como *jefe civil* a diferencia del *caudillo más importante de la historia del Partido Nacional, aureolado de prestigio legendario* para mencionar a Saravia.

Da la impresión de que en el manual se quiere dejar sentado que con el fin de las guerras lo que triunfó fue el progreso, pero solo años después se puede entender así, Traversoni tiene la perspectiva que puede hacer de ese momento una periodización tajante pues el miedo a la revolución no cayó con ella. Muere la revolución, en un doble sentido, en uno concreto con la derrota y eliminación de su principal líder caudillista y en uno más largoplacista porque esa forma de hacer política también dejará de existir. En todas las líneas de los *Anales*, de Eduardo Acevedo, esta visión se hace presente, vinculando a todas esas fuerzas sociales propietarias de la bolsa de comercio, ganaderos de Paysandú, personas asociadas a diversos clubes, conservadores y populares, situándolas del lado de “la paz”. De todas formas, en *Tiempo 3*, no queda claro de todas formas en qué momento se iniciaría el nuevo Uruguay, el políticamente moderno, ¿con la muerte de Saravia? ¿Con la paz de Aceguá? ¿Con las sucesivas leyes electorales?, o ¿con la futura nueva Constitución?

4. Vericuetos de la periodización: los extremos en disputa

El capítulo analizado se desarrolla en base a la comprensión del proceso histórico desde una perspectiva belicista, haciendo hincapié en lo particular, perdiendo así la visión global de lo acontecido. Al hacer esta opción, los autores están ocultando, omitiendo o negando el análisis más estructural y desatienden otros componentes como por ejemplo el social. Esto es notorio, pero nunca podremos afirmar tajantemente los porqués de la elección. Esta forma de concebir la historia pone el foco en dos puntos conflictivamente centrales: el inicio y el final de la guerra, partes neurálgicas pues con ellas se juegan muchas cosas como las culpabilidades, inocencias, fracasos y triunfos.

4.1. Sobre el porqué de la guerra

El fin de las guerras civiles

El Pacto de la Cruz era una solución de paz muy precaria. O se llegaba a un acuerdo definitivo, que asegurara al mismo tiempo la coexistencia pacífica de los partidos y la unidad del Estado, o la solución se impondría de un lado o del otro por a fuerza de las armas. Y vino la guerra, que muchos consideraban inevitable al ser electo Batlle. (pp. 152-153)

Solo en dos oportunidades distintas del capítulo se presenta una conexión de este relato con las revoluciones del 97, de hecho la imagen que hay de Aparicio Saravia dice ser de 1897. En esta cita encontramos una

ligazón y si hacemos un detalle minucioso vamos a encontrar que es una *unión relativa*, con respecto a aquel otro acontecimiento del siglo anterior, más bien es una *alusión*, a decir de Genette:

Nadie puede entenderlo sin un texto previo que lo explique, en vez de trabajar cada caso independiente. En forma todavía menos explícita y menos literal, *la alusión*, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo así. (Genette, 1989: 10)

Como se menciona, “nadie puede entenderlo sin un texto previo”, para un lector que se acerca a la lectura del tema por primera vez, nunca podrá comprender esta forma de explicitar el porqué, sin antes haber leído otros sectores del manual, que tal vez incluyan esa respuesta. Tampoco deja claro que ya lo “hayan dicho en otro momento”, es decir que no se propone dialogar con el estudiante para que realmente exista una lectura significativa y con ello realizar una búsqueda de poner el acento en los aprendizajes. Hay una evasión intencional al vínculo pedagógico, que puede ser habilitador a otras maneras de comprender su capítulo, pues el narrador pretende separarse lo más posible de su propia producción.

Atendiendo a que su criterio de corte cronológico es presidencialista a la vieja usanza —pues el siglo comienza en 1903 con la primera presidencia de Batlle— es como si recortaran en tiras todo el relato de las guerras civiles y las fuera metiendo de a retazos en los períodos que correspondan. Es decir que las tramas narrativas y lo que incorporen o dejen de lado, no responden a normas históricas ni pedagógicas sino políticas.

Por último traigo del texto: y *vino la guerra* que tiene un matiz de designio providencial, aparentaría no haber causantes directas y que se podría interpretar que la guerra se desencadenó gracias a un poder de acción exógeno a los protagonistas, de un *otro lugar* foráneo a las fuerzas políticas ya fueran revolucionarias o gubernamentales. Esta expresión remite directamente a otra que no está citada ni mencionada, del texto de Pivel-Ranieri: “Se **produjo** la revolución de 1904, que terminó con la muerte de Saravia, y el triunfo gubernativo.” (Pivel-Ranieri, 1942: 540). En esta misma línea, Traversoni señala que la guerra: “muchos [la] consideraban inevitable al ser electo Batlle”, esos muchos eran los nacionalistas que no pertenecían al bando de Acevedo Díaz, ponerlos en el anonimato les quita responsabilidad, a su vez la palabra *inevitable*, tiene un carácter también de destino inmodificable, preestablecido, las causas quedaron diluidas desde la narrativa. (Aclaración: todas las negritas son mías.)

Antecedentes.

Poco después de asumida la primera magistratura, Batlle procedió a la designación de los jefes políticos departamentales. [...] El directorio del Partido Nacional y Saravia consideraron que había sido violado el compromiso, e inmediatamente comenzaron los preparativos de la guerra. Mientras Saravia hacía una imponente demostración de fuerzas, congregando alrededor de 15 mil hombres armados en Nico Pérez se cumplieron febriles gestiones de mediación, que estuvieron a cargo de los doctores José Pedro Ramírez y Alfonso Lamas. Las gestiones tuvieron éxito, y el 22 marzo de 1903 se llegó al acuerdo denominado *Pacto de Nico Pérez*. [...] Al margen de esta solución transaccional se consideró otro problema, sin documentar la solución, lo que dio lugar a confusiones. Según los nacionalistas, se estableció un compromiso de que el gobierno no enviaría fuerzas del ejército a los departamentos gobernados por jefes políticos de esa filiación. Según fuentes gubernamentales el presidente habría manifestado solamente que no enviaría fuerzas a esos departamentos para modificar situaciones electorales, pero sin contraer compromiso alguno. (p. 153)

Los antecedentes de 1904 son los hechos de 1903, el relato es tan focalizado y con tan poco margen a análisis coyunturales, que los sucesos de 1903 no son considerados partes del mismo proceso, lo central, la guerra nace en enero y muere con Aceguá. Aquí notamos una diferencia que es significativa, pues en el manual de 1964 se menciona que el 16 de marzo Aparicio Saravia proclamaba la iniciación de un movimiento revolucionario, en consonancia con Pivel, que dice que en ese momento se *levantó en armas* y no que era una simple demostración de fuerzas. Con respecto a los datos numéricos dice esa *imponente* demostración de fuerzas (adjetivo que se une al número) era de 15 mil hombres, en 1964 esa cifra no estaba pues habría un corrimiento hacia atrás de los inicios del conflicto y pondría el acento en las culpabilidades y nos hace preguntar ¿desde qué momento comienzan esas secuencia desencadenante?

En este punto me interesa mostrar cómo a mi manera de ver la pluma de Pivel se presenta sigilosamente, sin ser siquiera mencionado en la cita incluida anteriormente bajo el título Antecedentes. Para ello considero relevante el término de *metatextualidad* de Genette, que es “la relación — generalmente denominada ‘comentario’ — que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin nombrarlo.” (Genette, 1989: 13)

En *Tiempo 3* se transcribe prácticamente el texto de Pivel, dos relatos prácticamente idénticos, nada más que en el manual se ha sustituido la palabra “versiones” por “confusión”, que es más neutral aún, y por otro lado, el escritor del partido blanco pone primero a los dichos de los colorados y

el escritor colorado pone primero al de los blancos, no solo la pluma sino que es un guiño a la delicadeza de guante blanco. En la siguiente cita de Pivel-Ranieri se expone el texto que luego se incorpora *metatextualmente* en *Tiempo 3* con las diferencias ya mencionadas:

“¿Hubo además de este compromiso, algún otro verbal?” dos versiones corren desde entonces, la oficial según la cual Batlle habría dicho al Dr. Ramírez que no enviaría fuerzas a los departamentos de administración nacionalista para modificar situaciones electorales; y que por el momento, no las enviaría porque había resuelto colocar los regimientos en otros puntos; pero que esto no debía mirarse ni como la sobra de un compromiso. La versión nacionalista sostiene, en cambio que Batlle se había comprometido a no mover las tropas hacia los departamentos que les estaban asignados. (Pivel-Ranieri, 1942: 540)

Volviendo a Alfredo Traversoni y a colocar a sus textos en espejo, señalo que en su manual de 1964, los eventos de 1903 y 1904 son dos procesos distintos, cada uno con los títulos que los encuadran claramente: La revolución de 1903, página 600 y La revolución de 1904, página 601. Es claro que la segunda versión del manual no es una réplica de lo que escribió en 1964, una de esas evidencias es que se incorpora a Susana Mazzara como coautora, pero por otro lado considero que en los cambios textuales hubo un corrimiento hacia un relato aún más neutral.

Con el interés de demostrar esto último señalo a modo de ejemplo que en lo que se refiere al Pacto de la Cruz, en 1964 puede entenderse que su perspectiva era más radical, pues decía que este Pacto había entrado en crisis y como consecuencia había dividido al país. La postura de su manual original —en el sentido que fue el primero— respecto a la nueva situación institucional creada por el Pacto se explicitó como si hubiese dos gobiernos actuando simultáneamente, uno desde la Casa de Gobierno y otro desde la estancia de El Cordobés, ello generaba inestabilidad a su entender y podría caracterizarse como una forma primitiva de coparticipación. El sistema de títulos fue entonces modificando, mientras en los 60 utilizó: *Crisis del sistema creado por el Pacto de la Cruz - La revolución de 1903*, en *Tiempo 3* coloca: *El fin de las guerras civiles - Antecedentes*.

Para medir el impacto relativo del pacto de Nico Pérez y las relaciones entre el 03 y el 04, rastreamos a los otros autores ya mencionados. En Hermano Damasceno, se señala que: en “1903. D. José Batlle y Ordóñez, que apenas electo, vio amenazado su gobierno por una revolución, felizmente conjurada con el pacto de Nico Pérez (22 de marzo de 1903) (HD, 1910: 284), fiel a su visión colorada de la historia, sin intermediación de la “delicadeza” de lo políticamente correcto.

En la obra de Acevedo el problema de los dimes y diretes es planteado como un juicio (¿histórico?) al cual deben someterse todas las pruebas del caso, se exponen las versiones del pacto de Nico Pérez de Daniel Muñoz en *La Nación* de Argentina, las del Directorio, de Lamas, Ramírez, y las de José Batlle y Ordoñez, la de la asamblea nacionalista y minoría nacionalista; toda esa verborragia invertida en los debates y negociaciones de Ramírez-Lamas, ocupa carillas de versiones (Acevedo, 1934: 267-270), deja claro que no ha quedado laudado el tema en el momento que escribe su libro.

Otra forma de valorar el peso del pacto de Nico Pérez es la de Alberto Zum Felde, quien señala que: “Sube a la presidencia de la República don José Batlle. Un conflicto gravísimo se plantea entre los Partidos. En consecuencia, Saravia se levanta en armas dispuesto a derrocar el gobierno.” (Zum Felde, 1963: 243). No dice absolutamente nada del pacto de Nico Pérez, simplemente menciona el desfile de fuerzas y que Batlle sabía que perdería. En el intersticio entre este acontecimiento y enero de 1904, solo se arma el gobierno y luego agrega como causal de la guerra “una intromisión del Poder Ejecutivo en uno de los departamentos blancos, considerada agresiva, origina un nuevo conflicto y da motivo a un nuevo levantamiento, el de 1904”. (Zum Felde, 1963: 243)

La elección de determinadas palabras nos hace pensar sobre el sentido —¿oculto o por el contrario, claramente explícito?— que quieren darles a esos enunciados, ya sean descriptivos de un acontecimiento, de personajes o de interpretaciones. A modo de ejemplo llama la atención cuando dicen que fueron *febriles* las gestiones de mediación. Al adjetivar los acontecimientos, es muy rica la posibilidad a comprender la intencionalidad o por lo menos pesar que en ese lugar queda demostrado que no se pretende dejar el contenido literal, concreto, lineal o neutral. ¿Qué quiso decir Traversoni al mencionar que las negociaciones de Nico Pérez eran febriles? ¿Qué deliraban de fiebre y por eso todos mienten (o nadie sabe bien) de lo realmente acordado?

Por otro lado, simplifica todo lo que a Eduardo Acevedo le llevó carillas de explicaciones de los diversos actores políticos del momento, con el laudatorio: *dio lugar a confusiones*. Término totalmente liviano, pues si las personas están confundidas no hubo errores ni intencionalidades y la forma de manejar la información de quién dijo qué, fue en base a la *confusión* que a mi entender es un concepto inocente y quita responsabilidades a los actores en conflicto.

En *Tiempo 3*, otra forma de denominar a los acuerdos de Nico Pérez y que termina siendo una conceptualización del suceso, es expresarlo como una *solución transaccional*. En su libro escrito más de dos décadas atrás, no dice nada de solución transaccional sino que dice que son las *bases*, de un acuerdo, es decir, se terminó un proceso que no incorporaba implícitamente a la futura conflagración: “al margen de estas bases también tuvieron lugar

otras negociaciones a cargo del mediador José Pedro Ramírez, las cuales dieron lugar a una confusión que tendría graves consecuencias” (Traversoni, 1964: 601) Por otro lado, ¿cómo se describe el tiempo que transcurre entre Nico Pérez y enero? Hubo un cambio de tono entre sus propios manuales.

El pacto de Nico Pérez fue solo una pausa, durante la cual continuaron los preparativos para un futuro enfrentamiento. Batlle se abocó a la reorganización del ejército y la adquisición de armamento moderno; los nacionalistas, por su parte, mantuvieron alerta sus fuerzas y continuaron con la adquisición de armas y municiones.

En noviembre de 1903, a raíz de unos incidentes fronterizos el jefe político (nacionalista) de Rivera, solicitó ayuda al gobierno central. Con tal motivo fueron despachados dos regimientos que, una vez tranquilizada la situación, permanecieron en aquel departamento Las autoridades del Partido Nacional adujeron entonces que se estaba ante una violación del Pacto de Nico Pérez, y se hicieron públicas las dos interpretaciones que ya hemos señalado. Esta vez, las negociaciones encontraron a las partes más intransigentes que antes. El 2 de enero de 1904, Aparicio Saravia inició la revolución (p. 153).

Como dice en la cita anterior, *Fue solo una pausa*. En ese intersticio, entre una revolución y otra es un período de paz, concepción que no mantuvo en *Tiempo 3*, sino que lo vio como una “pausa armada” porque los dos bandos se prepararon para el conflicto que se vendría de todas formas. En 1964 menciona “se crearon nuevos motivos”, lo que demuestra, que veía como dos cosas distintas, y no que es todo parte de una continuidad, o como lo expresa, un antecedente. Por último, si consideramos la palabra *pausa*, incorpora la idea sobre lo que se vendría: el 04 era un hecho desde el mismo momento de las negociaciones del 03.

4.2. Sobre la paz

Nuevamente los autores transcriben aparentemente sin mayores modificaciones las cláusulas tal cual están en el libro de Pivel-Ranieri, en la página 541, sin incorporar las valoraciones sobre los artículos que fueron publicados por el Poder Ejecutivo a la Asamblea General. Las cláusulas están entrecomilladas como cita alusiva, pero los autores no dan cuenta de sus fuentes. Este hecho viene en consonancia con la falta absoluta de incorporación de referencias en el texto del manual, su sola palabra es suficiente, lo que se escribe es la Historia. Esto se asemeja a la oralidad de nuestras clases de historia en tanto vamos construyendo un relato que discursivamente procuramos tener claro “qué vamos a decir”, pero no

mencionamos “de qué autores extrajimos lo que decimos”, que el docente lo diga, ya tiene carácter de ser Historia. Luego de la transcripción, no hacen comentarios pero sí incorporan a pie de página la fotografía de Batlle en una gira política por Solís de Mataojo, perfectamente puede entenderse como festejando el triunfo, tal vez un guiño a lo que Acevedo expresa en su libro.

Alfredo Traversoni y Susana Mazzara están dejando por fuera todo un nivel del debate en torno a las condiciones de paz, que se entienden está en el mismo plano de neutralidad que el resto del capítulo. Pivel agrega que *esas cláusulas no satisfacían las aspiraciones del partido nacional* y hace un resumen de lo redactado por Luis Alberto de Herrera, con todo lo solicitado por el directorio, (Pivel-Ranieri, 1934: 542). ¿Podemos entender que queda encendida la llama de una nueva lucha, la política, la electoral, la legal? Obviamente en parte por la intransigencia del partido de gobierno, se han terminado con los conflictos bélicos pero se abre la nueva etapa.

En el libro de Eduardo Acevedo al hablar sobre *la paz* menciona que “estas bases fueron sancionadas de inmediato por la Asamblea [...] la población de Montevideo celebró la realización de la paz con una gran manifestación en honor al presidente José Batlle que llenó la calle 18 de julio” (Acevedo, 1934: 276). Un extremo más radical sería el relato de Zum Felde quien dice que: “después de Masoller el ejército blanco se somete, el Partido renuncia a sus posiciones inconstitucionales, el gobierno recobra toda su autoridad, la política de coparticipación queda abolida”. Completamente en una dirección contraria al sentido que menciona Traversoni, pues para éste, una nueva situación política de incorporación de las minorías se abre a partir de la Paz de Aceguá.

5. Una nueva realidad política que se inicia

- Otro de los ejes vertebrales que atraviesa todo el capítulo y que trasciende al conflicto bélico en particular, tiene que ver con el sistema de participación de los partidos políticos en el poder y todo un marco explicativo de la historia política del Uruguay durante la transición secular. Para ir destejando esta trama, incorporo la siguiente cita:

Los resultados

Al cabo de ocho meses de lucha la última de las grandes guerras civiles arrojaba los siguientes resultados:

- El fin de la política de coparticipación. En adelante la totalidad de las jefaturas serían provistas por el gobierno con sus hombres de confianza sin atenerse a pacto alguno.
- Afirmación de la autoridad del poder central sobre todo el territorio nacional.

- Consolidación del poder de Batlle como jefe del gobierno y como jefe del Partido Colorado, con posibilidades de llevar adelante sus planes políticos y gubernativos.
- Pérdida de posiciones del Partido Nacional. [...] Sin embargo, y en las perspectivas a largo plazo, no todo había sido derrota. La idea de cambios legislativos y constitucionales que suprimieran el exclusivismo de las mayorías y dieran posibilidades a la rotación de partidos en el poder continuó haciendo avances en la opinión. Y la figura de Saravia se convirtió también en un símbolo enriquecedor de las tradiciones y en bandera de las futuras luchas partidarias.

Las luchas electorales

Clausurado el ciclo de las guerras civiles, los partidos canalizaron sus esfuerzos hacia las luchas electorales. El perfeccionamiento de las soluciones electores y el equilibrio de los partidos tradicionales, con leve pero sostenido predominio colorado, son características de este periodo. (Traversoni, 1989: 156-157)

Como ya mencionamos, queda ampliamente demostrado que la valoración más importante que se da del conflicto es su carácter de punto final, de inflexión de un período. Es decir que la guerra pasa a tener automáticamente una connotación positiva pues fue la última guerra, este carácter la transforma en necesaria para la elaboración de las matrices que cimentarán el clima “pacífico” del siglo XX, según los autores de Tiempo 3 a mi entender.

Con respeto a la definición del carácter del período que corre desde Pacto de la Cruz hasta las revoluciones, en el manual de 1989, se incorpora un término nunca antes utilizado en la literatura respecto al tema que es el de Coexistencia Pacífica. Es una idea que nos remite más a la Guerra Fría que a las circunstancias nacionales, y en su manual de 1964 tampoco lo podemos encontrar. En este manual, ese período estaba sujeto a un cambio inminente y en esencia era visto como inestable y se avecinaría una pronta crisis pues la coparticipación era vista como solución primitiva. Para poner en diálogo el concepto de coparticipación con otras formas de abarcarlo, traigo la siguiente cita de José Rilla que lo analiza a partir del marco historiográfico, del que llama cronista, Eduardo Acevedo:

Es llamativo al extremo el concepto que utilizaba el cronista para referirse a la relación entre los partidos: coparticipación. Lo hacía en un sentido hartamente diferente al empleado desde comienzos del siglo XX y tantas veces impugnado por Batlle y Ordóñez, de quien Acevedo era admirador. No refería, al menos de manera inmediata a

la convivencia gubernativa de mayorías o minorías. Los dirigentes de la situación trataban de combatir el espíritu de bandería mediante un programa amplísimo de coparticipación, único medio en concepto de ellos para arrancar al país de las garras de la guerra civil que tan cruelmente lo habían desangrado. (Rilla, 2008: 164)

Desde estas perspectivas, la coparticipación y las guerras civiles se colocan en planos correlativos pero opuestos, son versiones contrapuestas de lo posible. Para Pivel Devoto, la coparticipación era la situación que se había logrado previamente a la guerra, y era la que administraba justamente los equilibrios partidarios en el campo de acción política. Menciona que Batlle declaró que durante el gobierno iniciado en 1903 observaría la política de coparticipación, es decir que, indirectamente, está estableciendo historiográficamente que la coparticipación era sinónimo de paz, y al violar su forma de ponerla en práctica a través de los pactos, se estaba llamando a la guerra. Para concretar la idea señalamos que Pivel y Ranieri definen el concepto como una “fórmula de equilibrio consagrada mediante pactos y al margen de la Constitución, difícil de mantener aún cuando entrañase el principio de justicia.” (Pivel-Ranieri, 1942: 538-542)

No era visto así por Traversoni y Mazzara, pues lo que antes se resolvía violentamente ahora se realizaría a través de las urnas y ello, dicen, generó que los resultados electorales indicaran un equilibrio de fuerzas entre los dos grandes partidos, y que las diferencias numéricas serían a partir de ese momento insignificantes. Es decir, gracias a que se terminaron las guerras, el marco de las luchas políticas se transfirió al de las luchas electorales y esto generó, para los autores, no solo la pacificación sino también la completa armonía entre ambos partidos.

En *Tiempo 3* se pretende a través del discurso que dentro de lo se denomina unidad del Estado, no quede unido históricamente al partido de gobierno, el triunfador, es decir el Partido Colorado, sino que con el fin de la guerra —no el triunfo de Batlle— toda la Nación gana. Incluso señalan que en una perspectiva a largo plazo no todo había sido derrota, porque las futuras leyes electorales y la nueva realidad política pondrían, para Traversoni y Mazzara, al Partido Nacional en un nuevo y mejor lugar de poder. Para comprender esta forma neutral y compensatoria del relato del manual, traigo un ejemplo que se coloca en las antípodas, que es el de Zum Felde, quien dice: “El triunfo de 1904, pone en las manos de Batlle la fuerza enorme de su partido. El aplica entonces esa fuerza a sus fines de gobierno, ajustándola a su programa de democracia integral.” (Zum Felde, 1963: 245) Enaltece la personalidad de Batlle al mencionar su brío de juventud, sus nuevas ideas, sus aspiraciones modernas, su programa socialista. Coloca a la *coparticipación* como cuestión del siglo XIX a superar, marcando el

problema generado por el pacto de 1897 y la anomalía de dos gobiernos, el que estaba en El Cordobés y el de la casa de Gobierno.

6. El conflicto como “duelo” de las personalidades

La idea de entender la revolución, movimiento saravistas o guerra civil, como conflicto entre dos hombres proviene literalmente del texto de Pivel *La guerra de 1904*, puede decirse, “fue un duelo entre dos hombres, Aparicio Saravia y José Batlle y Ordoñez” (Pivel-Ranieri, 1945: 541). El siguiente extracto del manual en la página 154 lo aclara:

Los protagonistas

El conflicto tuvo dos grandes protagonistas principales: Saravia y Batlle. Detrás de ellos estaba el enfrentamiento de las tradicionales divisas, en una etapa más de su largo pleito. Saravia, el más importante caudillo de la historia del Partido Nacional, aureolado de prestigio legendario desde la revolución del 97, era el jefe indiscutido del movimiento, a pesar de que, nominalmente, la autoridad reconocida era del directorio. Batlle, presidente de la República, y jefe civil de Partido Colorado, aunque no tenía todavía la incontrastable autoridad y prestigio de años posteriores, disponía de la fuerza del poder público y tenía el apoyo de los sectores colorados más dinámicos. Ambos pusieron en juego su energía y su capacidad, encarando la lucha en distinta forma, según su moralidad y el carácter de las fuerzas de que cada uno disponía. (Los subrayados son míos) (Traversoni, 1989: 154)

Como ya habíamos mencionado, en consonancia con lo dicho por Ana Zavala en el capítulo de este mismo libro, en los manuales, la cantidad de palabras o páginas es una variable si no determinante, al menos importarte a la hora del análisis. Ningún proceso o desarrollo histórico tiene a priori un lugar relativo que lo coloca proporcionalmente en un sitio de acuerdo a los otros acontecimientos a tratar. A pesar de ello existen tradiciones que se adoptan un poco inconscientemente o sin lugar a mucho debate: si de la primera guerra mundial hicimos equis carillas de la segunda también debemos usar las mismas equis, y de la crisis del 29 debe ser proporcionalmente menor...y así. Esta dedicación de tiempos también se impone a la hora de “dar” clases. A su vez hay que tener en cuenta la posibilidad o no de explayarse para poner en juego la crítica sobre las distintas versiones, la reflexión histórica, ampliar los marcos explicativos, etc., es una realidad que son acciones coartadas en el manual.

Atendiendo a lo dicho, si se observa el tiempo discursivo, el espacio dedicado, existe una intención de calibrar palabra por palabra como si se tuviera una balanza para que no vayan a quedar cuantitativamente desproporcionados

lo que se invierte escribiendo por uno u otro bando, a lo que denomino como una obsesión caracterométrica. La métrica, que en la poética es tan importante y responde a motivos estéticos, aquí se pone al servicio de un equilibrio político del relato histórico, es un uno a uno condensado en el relato. Esta no es una dinámica historiográfica sino, por el contrario, es netamente “manualista”, es una “densidad” ajustada a la equiparación.

Toda esta sección que fue citada es completamente nueva en 1989, ya que en el apartado de 1964 tejó el relato de una manera, podríamos decir más “mezclada”, sin la estructura que observamos incorporó más adelante, de poner uno a uno los componentes de la conflagración como binomio:

El 1° de enero de 1904, Aparicio Saravia inició una revolución que asumía grandes proporciones. Lo acompañaron las autoridades del Partido y participó una gran parte de la masa nacionalista. La minoría encabezada por Acevedo Díaz se pronunció contra el movimiento y el caudillo blanco Justino Muniz, colaboró con las fuerzas del gobierno”. (Traversoni, 1964: 486)

El equilibrio, como garante de neutralidad político partidaria, tiene sus vertientes en varios de los aspectos del relato. El campo del conflicto puede ser dibujado así: dos conjuntos de círculos concéntricos, totalmente equidistantes e idénticos entre sí: en el centro el líder, en un segundo nivel el partido y por último los sectores que apoyan a cada facción. Claro que uno será más urbano y el otro más rural, uno más decimonónico y el otro más moderno, uno más extranjerizante y el otro más nacional, uno legitimado por aclamación “popular” el otro por las urnas. Aparentemente los autores han hecho un gran esfuerzo para que no vayan a quedar métricamente desproporcionados, ni una gota de tinta más o menos que dé alguna muestra de intencionalidad de su parte.

Esta forma dicotómica de escritura, o simplemente dual, es tendiente al equilibrio y coloca en un plano de horizontalidad a los conflagrantes. Cada vez que Traversoni-Mazzara hacen mención a una de las partes, bandos o partidos buscan de qué manera colocar simétricamente la descripción del otro bando, de forma invertida e idéntica. Desde nuestro punto de vista el espacio simbólico que ocuparan los blancos y los colorados en sus páginas del manual será la misma, anulando cualquier posibilidad de que se pueda pensar como tendencioso.

Es interesante apreciar que todo lo que en *Tiempo 3* llevó dos carillas, un mapa, una fotografía, dos subtítulos en 1964 lo resumió en 2 párrafos:

La revolución de 1904 dio lugar a muchos importantes encuentros armados. En MANSAVILLAGRA (enero 14) los revolucionarios

fueron vencidos, pero pocos días más tarde obtuvieron la importante victoria de FRAY MARCOS (enero 30). El 22 de junio los ejércitos se enfrentaron en la batalla de TUPAMBAE, que no tuvo resultados decisivos y provocó grandes bajas a revolucionarios y gubernista.

La batalla decisiva fue la de MASOLLER (1° de setiembre) en la cual las fuerzas de gobierno obtuvieron la victoria. Más importante que esto fue el hecho de que el jefe revolucionario Aparicio Saravia resultara gravemente herido, que pocos días después (10 de setiembre) falleció en territorio riograndense. La muerte de Saravia, caudillo supremo de la Revolución tuvo efectos decisivos, pocos días después se iniciaban las conversaciones de paz. (Traversoni, 1964: 487)

Volviendo a esta visión dual de los procesos, y por más que en *Tiempo 3* se busque desde la narrativa encorsetar rígidamente en dos bloques, con el mismo peso, hay que destejer las implicancias de lo que significó una u otra figura, partidos, ideas o visiones que estaban en conflicto. En esta perspectiva analítica podemos entender que en *Tiempo 3* existe un Uruguay que muere y otro que nace, la dialéctica Civilización-Barbarie, se resolverá en favor del progreso, y en este punto Traversoni se une en espíritu mucho más a la historiografía acevedista, aunque no sea tan explícito en las asociaciones que se hacen respecto al progreso-civilización-modernidad con el partido de gobierno, el colorado, el batllista, como sí lo hace Acevedo.

Ello plantea un problema, pues para escribir en *Tiempo 3* sobre la revolución, ¿qué se hace con el siglo XIX sangriento, bélico, caudillista, anticonstitucional? En parte considero que existe un *indulto historiográfico al caudillo* y a la figura de Aparicio Saravia en concreto, pues Acevedo lo caracteriza como “el último y heroico caudillo” ¿Heroico por ser el último? Aparentemente esta afirmación tiene que ver con lo que sucedió después y que el autor conoce. A su vez Traversoni-Mazzara, también trazan una línea de adjetivación gloriosa del caudillo en consonancia con Acevedo, como una figura de mármol, que es perfectamente colocable en el panteón de héroes que conformaron la Nación Uruguaya, hecho posible porque no triunfó la revolución y al fin pudo desplegarse un sinfín de proyectos que conducirían a ese otro Uruguay deseado, que el batllismo conformará. Es decir, la forma batllista de entender el país, la forma doctoral, urbanizada y moderna triunfó, gracias a eso se puede resignificar al caudillo, pues dejó de ser una amenaza latente y queda inmediatamente sepultada en esculturas de mármoles del panteón nacional. Existió a mi entender reconciliación simbólica pues al final se logró una “la pacificación definitiva”.

En el relato madre de Acevedo que Traversoni incorpora en sus referencias en 1964, se resalta el lugar de la Cámara de Comercio como símbolo de las fuerzas vivas de un país pujante y constantemente atrapado en las redes de los conflictos primitivos de las guerras civiles, incluso, Acevedo a través de una metáfora, deja al descubierto ese deseo que el *progreso* avance sin trabas impuestas por la *barbarie* y señala que sea sustituida “la llama de la pólvora por la de los agentes de la industria” (Acevedo, 1934: 271). En Acevedo es claro que el caudillismo era el eje del mal, pero puede felizmente señalar que “nuestros bárbaros heroísmo han terminado”, incluso, a través de Sarmiento, este autor menciona que había que “acabar con el Gaucho montonero y anular al gaucho político”, de esta manera trayendo las voces de otros, realiza juicios muy duros a las figuras del caudillo abatido. A su vez hay un párrafo entero dedicado al triunfo del progreso que se logró gracias a “*la pacificación definitiva*”. Con la siguiente cita de Carlos Demasi quiero resaltar la dificultad, que se hace expresa en el campo historiográfico, de trascender el estudio de Aparicio Saravia en su vinculación exclusivamente a las revoluciones ya que ello lo ata a ser visto como un héroe o un gaucho bárbaro:

No es habitual el tratamiento historiográfico de la figura de Saravia; generalmente se lo pasa rápidamente como un agente más de las convulsiones que le tocó protagonizar, ya sea con mirada crítica como la de Eduardo Acevedo (desde una perspectiva antinomia civilización-barbarie, Saravia se instala cómodamente en el segundo de los polos), o con una postura más tolerante como la de Pivel Devoto, que considera a los caudillos como auténticos exponentes del sentir de las masas populares. (Demasi, 2004: 5)

Otro ejemplo que hemos mencionado es el libro de Zum Felde, quien habla de Batlle como un caudillo civil, y todo el tiempo le otorga el gran talante de hombre ilustrado. Bajo “el país cosmopolita: Batlle y el batllismo”, señala los factores de enorme prestigio político de Batlle y Ordóñez; su consagración como caudillo civil; rasgos de su personalidad; y caracteres de su obra nacional.

Atendiendo a todas estas variables historiografías, ¿qué se hace en Tiempo 3 entonces con la idea del caudillo? Entiendo que se realiza una mención postmortem de su figura, en un doble sentido, en el relato y en la historia de los acontecimientos. Por último señalo que si bien la visión “civilización-barbarie” queda rescatada en Alfredo Traversoni enalteciendo a la civilización, en la trama discursiva tiene más peso la búsqueda del equilibrio y nunca dirá cosas terribles del caudillo, como si lo ha hecho la tradición histórica colorada como ya fue explicitado.

7. Un paratexto privilegiado: las imágenes

Cada fotografía es apenas un fragmento, su peso moral y emocional depende de dónde esté insertada.

Cada una de estas situaciones sugiere un uso diferente para las fotografías pero ninguna de ellas le asegura un significado. Con cada fotografía ocurre lo que Wittgenstein declaraba de las palabras: el significado es el uso.

Susan Sontag, 2006: 152-153

La técnica fotográfica nació con la pretensión científicista anclada en el positivismo decimonónico de ser un extracto de la realidad, un haz de luz que se posa sobre una sustancia fotosensible para así inmortalizar materialmente ese tiempo y espacio.³¹ El lugar institucional y sus usos específicos fueron evolucionando con los años y se movieron pendularmente entre lo más vinculado a lo periodístico como generador de un efecto-realidad, hasta el otro extremo como expresión artística. Distinto de esos lugares y usos es el de concebir a esa huella del pasado como una fuente plausible de ser analizada en el marco de la investigación historiográfica. El uso de estas fuentes documentales para generar nuevos enfoques de nuestro pasado, se abre paso cada vez en nuestro país, desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHUCE) y el Centro de Fotografía de la Intendencia de Montevideo (CMDF).³²

Ahora bien, la fotografía es un documento histórico tan polisémico y abierto a que se lo aborde heurísticamente, y cuya forma de tratamiento o uso desde el campo de la investigación es muy distinto al que podemos dar en las clases de historia o en los manuales. Las elecciones personales que realicemos los docentes y la ubicación en determinado tiempo y espacio para exponer las fotografías inmersas en nuestra trama discursiva en la clase de historia, las ubican en lugares muy alejados al anterior. A su vez, en el caso de los manuales de historia, las fotografías seleccionadas y colocadas, pertenecen a un ámbito de lo paratextual distintos de los subtítulos, mapas, pie de páginas, ejercicios, etc., y como discurso visual de imágenes históricas creadas por el ser humano, podemos emparentarlas con las que se imprimen en las secciones de historia del arte, como el

³¹ La temporalidad es un eje interesante, pues podemos entender que el tiempo transcurre en una fotografía claramente visible en la primeras que el tiempo de exposición a la Daguerre por las calles de París, con el obturador abierto, a un aparentemente instante decisivo de Cartier Bresson en su fotografía callejera

³² Ver: Broquetas, 2011.

ejemplo del Arte Griego del siglo V desarrollado por Ximena Cabrera y Leticia Palumbo. En el caso que las autoras analizan en este libro, queda claro que las imágenes paratextuales tienen un diálogo aparentemente directo y armónico entre lo dicho y lo anexado, hay una unicidad en ambas cuestiones.

A partir de lo anterior surgen varias interrogantes, ¿cuál es la relación de la trama narrativa y este paratextos?, ¿por qué está ahí?, ¿qué se dice de él o se lo deja que hable por sí mismo?, ¿es un mundo de significados e interpretaciones que se abre y cierra en su sola imagen? Ahora bien, a diferencia de las imágenes insertadas en la sección específica dedicada a la Historia del Arte, colocar en el manual una fotografía tiene todo un entorno nuevo y distinto de significados y formas de presentación. Podemos decir que es como un certificado de presencia y de esta forma tiene un poder legitimante de lo dicho, más aún si la visión que se tiene de la historia se enraíza en la idea de objetividad. Sumado a ello, no debemos olvidar el componente mnemotécnico más vinculado al aprendizaje, pues las fotografías generan una conciencia e imaginación histórica muy distinta a si no estuvieran, recrean, ponen rostro, dan cuerpo y vida a lo narrado. Por lo general se ubican como anexo a todo un relato que la puede incluir o no, y en el ejemplo que analizaremos las fotografías no están incluidas en el contenido del cuerpo del texto, sino que marginalmente es el lector quien debe enlazar los componentes, el narrativo y el visual.

Entenderlas como *representaciones* tiene un doble sentido en tanto son la presencia del componente referenciado, pero a su vez son en sí mismas presencias que por estar aquí se independizan de lo que están conteniendo. Esta es una veta muy interesante por la que considero hay que llevar el análisis, es decir que las fotografías son una copia de algo: un acontecimiento, una personalidad, una manifestación, pero en el momento que se hace presente esa representación, su significado cambia y el aparente, el inmediato, el obvio que es el referenciado, deja paso a otro significado que nos habla tal vez mucho más de los autores del manual, de sus intereses o intencionalidad. Es por ello comenzamos este apartado con la cita de Susan Sontag, que las fotografías tanto como las palabras, el significado radica en su uso.

7.1 Qué vemos cuando vemos

En lo que respecta a la Historia del Uruguay la existencia de una fuente de donde extraemos fotografías, como las colecciones que circulan con tanto éxito editorial, como son *La Historia del Uruguay en*

Imágenes, o *Mil fotos rescatadas del olvido*, la mayoría editadas por el periódico *El País*. Analizar cómo hacen *collages* con las fotografías, con textos incorporados muchas veces divorciados totalmente con la imagen, donde nunca aparece el nombre de la casa fotográfica o del fotógrafo. El propio título *Historia del Uruguay en Imágenes*, todas las implicancias y connotaciones que ello contiene. A continuación me detendré en un breve análisis clínico de las imágenes del capítulo. Para abrir el análisis sobre la incorporación de las imágenes en los manuales de historia, traigo una cita de Carlos Demasi, quien dice:

La inclusión de imágenes a los libros de historia, incorporó otra dimensión cognitiva a la reconstrucción del pasado. Por mucho tiempo se consideró a la imagen como unos elementos accesorio que se limitaba a aportar una ilusión marginal, o un respaldo mnemotécnico para el lector. La ilustración era entonces poco más que un cumple adorno de la historiografía. (Demasi, 2009: 8)

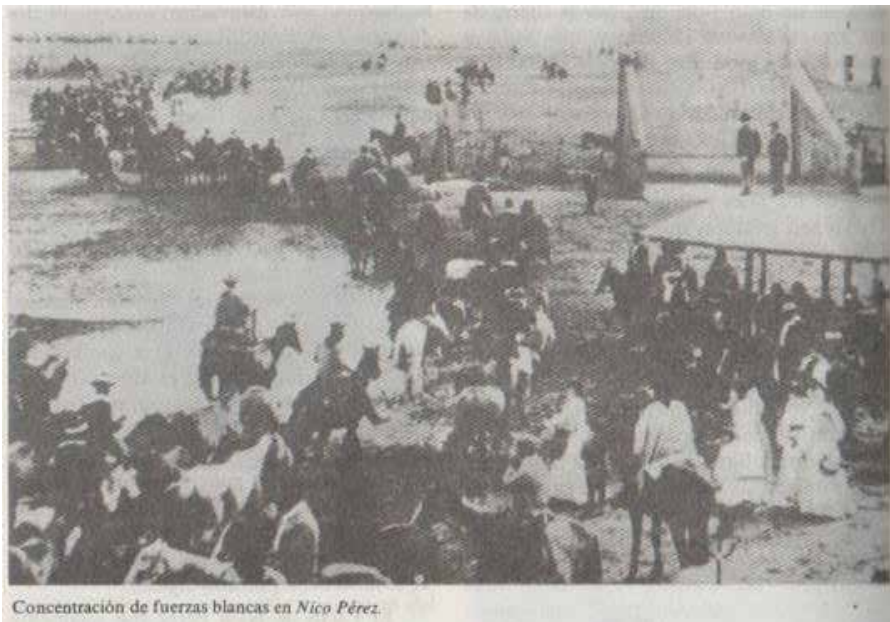
Es decir, con la incorporación de elementos diversos que entornan el relato, como documentos, ejercicios, imágenes, etc., contienen cada uno una funcionalidad que está vinculada al texto, pero que tiene a su vez un carácter independiente y propio, como elemento comunicativo diferente. Partimos entonces de la idea de que una imagen es en sí misma un mensaje para otro:

Considerar la imagen como un mensaje visual compuesto de distintos tipos de signos nos lleva a considerarla como un lenguaje y entonces como una herramienta de expresión y de comunicación. Ya sea expresiva o comunicativa, podemos admitir que una imagen siempre constituye en efecto un mensaje para otro, incluso cuando este otro se trate de uno mismo. (Joly, 2009: 61-62)

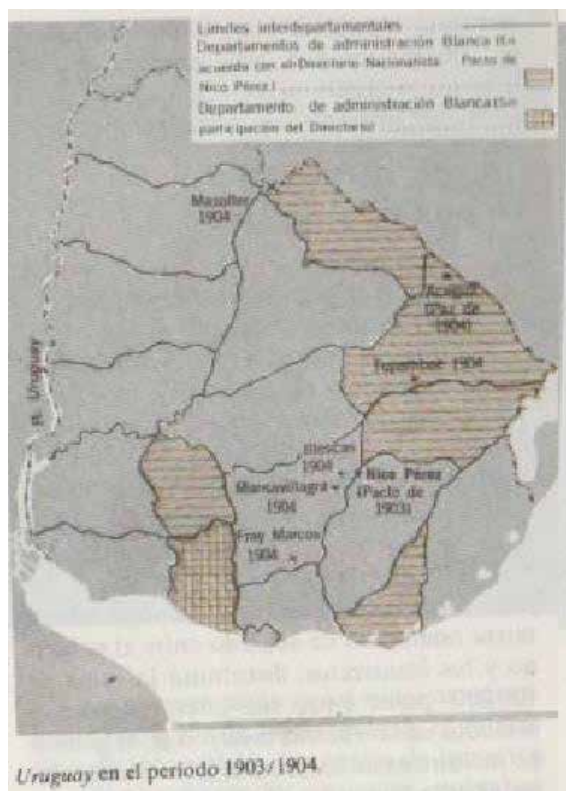
En el marco del tema del manual analizado, los autores colocan una imagen por carilla, de las cuales tres son fotografías y una es un mapa. A continuación especificamos por orden de aparición en las páginas 153, 154, 155, 156.



Aparicio Saravia en 1897



Concentración de fuerzas blancas en Nico Pérez



Uruguay en el período 1903-1904



Batlle en gira política en Solís de Mataojó

Globalmente podemos ver que existe una unidad secuencial entre lo dicho y lo expuesto con las fotografías: en primera plana del tema, cuanto se empieza a hablar del fin de las guerras civiles, aparece una imagen ecuestre de Aparicio Saravia, luego el momento icónico del desencadenante de la guerra, Nico Pérez; un mapa que resume informativamente la principales batallas, y para terminar, Batlle rodeado del “pueblo” por las calles de la ciudad, como marcando el final de la guerra.

Una de las vías de acercamiento a su estudio es realizar un examen del tratamiento de las imágenes analizar la relación entre la imagen y su propio texto lo que se llama *pie de imagen*. En la actualidad son cada vez más frecuentes ver su incorporación en los manuales, donde el pie con texto explicativo se está tornando en imperativo y se busca no dejar aislada la imagen, basado en la idea de rigurosidad académica. En el caso de *Tiempo 3*, el cometido de los pie de imagen es concretamente el de situar al personaje, la situación, el lugar, y solo en la primera fotografía, la fecha.

Con respecto a la primera fotografía del *héroe a caballo*, parafraseando al título de la obra de Chasteen, se condensan en esa imagen varios aspectos interesantes. Por un lado no es simplemente un personaje histórico, sino que a su vez es la idea del siglo XIX, del tipo de caudillo y su vinculación con el campo, el guerrero ecuestre y todo lo que ello conlleva en la tradición muy consolidada en la imaginación histórica. Esta imagen nos remite directamente a los héroes de bronce que son también figuras enaltecidas y nobles, girando un poco el análisis contienen también una visión estática e inanimada pues ambas, la idea y personaje, han dejado de existir en ese mismo momento. Menciono a continuación la siguiente cita de Gonzalo Casadidio, en el sentido de entender estas imágenes como *fetiches* políticos, en el sentido que conjuran un representado y toda nueva manera de ponderarlo y situarlo en un lugar de privilegio dentro del manual, para que sea en cierta manera, admirado por el lector.

En el fetichismo, magia y animismo están abrochados al objeto fetiche; el cual puede tener una importancia mayor del espíritu que representa [...] El fetiche es un sustituto, un velo que oculta una carencia; y es precisamente ese velo el objeto que se sobrestima. (Casadidio, 2011: 7)

Anteriormente hemos señalado que en *Tiempo 3* se vincula 1904 con la revolución 1897 pero de forma muy superficial a modo de titular, con la fotografía hay una nueva ligazón, pues de hecho la imagen que hay de Aparicio Saravia es del 97. Si se observa en la imagen que aquí se presenta, que no es la misma que está en el manual, en la fotografía está inscripto “Aparicio Saravia en su Estancia-Cordobés”. No tenemos la certeza si en la

que manejaban al editar el manual, tenía esa escritura y por ende no podemos saber eliminada intencionalmente por parte de los autores, pues en el relato en ningún momento se habla del doble gobierno generado a instancias del Pacto de la Cruz, como sí se mencionaba en el manual de Traversoni de 1964.

Comparando la concentración de fuerzas en Nico Pérez con la imagen de Batlle y sus seguidores, que es de festejo, de admiración, es urbana, triunfal, otro héroe pero este en la ciudad, con el pueblo, andando en un auto moderno. A pie de imagen se dice que es durante una gira política en Solís de Matajojo, ello no tiene en principio correspondencia alguna con el relato, pues no hay “campañas electorales”, sino que el vínculo lo podemos ver en esta nueva forma de hacer política, la legitimidad no proviene de la masa rural a caballo, como en Nico Pérez, sino que la legitimidad proviene de las urnas y la masa electoral. Pero lo que sí se puede leer exactamente sobre la fotografía de Batlle son los detalles de la paz de Aceguá y cómo en realidad triunfó una nueva forma de hacer política que lleva la lucha a las urnas. Dos momentos, dos simbolismos, hitos que vienen asociados a un final y un comienzo.

Con respecto al mapa, como ya dijimos, tiene una clara vinculación con el texto, pues se dedica un párrafo entero en “traducir” lo que está en él, pero sin referenciarlo ni profundizar en esas batallas o el desarrollo de la lucha, lo único “decible” y “mostrable” de las batallas son sus fechas y lugares.

Si realizamos una comparación con el manual de 1964, podemos decir que dentro de las páginas que habla sobre el tema no se incorporó ninguna imagen, distando ello mucho a lo que sucederá 25 años más tardes, pues que de no haber ninguna pasan a colocar una por carilla del relato. Podemos suponer que ello se debe a la tendencia editorial de ir sumando más elementos visuales para “descomprimir” la lectura, y restar densidad del texto y hacerlo más atractivo. Lo que sí encontramos en 1964 es la fotografía de José Batlle y Ordoñez, única entre miles de palabras, este hecho pudo reforzar la idea de que en *Tiempo 3* existió un corrimiento hacia una el equilibrio político y tendencia a la neutralidad. Incluso, en 1964 se reforzó la centralidad de Batlle en los sucesos con la descripción paratextual debajo de la fotografía de una breve biografía:

JOSE BATLLE Y ORDOÑEZ,
(1856-1929)

Periodista, redactor de “La Razón”, “La Lucha”, fundador de “El Día” (1886). Revolucionario del Quebracho, Jefe Político de Minas (1887). Diputado (1890) renovador de la organizaron del partido colorado.

Miembro del Consejo de Estado creado por Cuestas. Senador (1899).
Presidente del Senado en ejercicio del Poder Ejecutivo (1899).
Presidente de la República (1903-1907) (1911-1915). Fundando del
Batllismo. (Traversoni, 1964, 482)

Queda desarrollado en un marco paralelo al texto y vinculado a la imagen, todo un currículo cívico, ilustrado, moderno, doctoral, progresista, intelectual urbano, —salvo Quebracho— en *Tiempo 3* se subió un nivel más en la neutralidad.

7.2 Los antes y después...

Con el siguiente y último análisis tengo la intención de demostrar que a través de las imágenes también existió una forma de visualizar al movimiento revolucionario como un momento bisagra en la historia política del Uruguay. Páginas antes de las que hemos estudiado en este artículo, bajo el título *Los sucesos políticos* se puede observar una gran fotografía de José Batlle y Ordóñez, luego, como lo hizo en todo el resto del manual, coloca una fotografía de cada uno de los sucesivos presidentes, en consonancia con un resumen (totalmente positivista de nominar a los presidentes) de los gobiernos colorados que van desde 1903 hasta 1933, a saber: José Batlle y Ordóñez, Claudio Williman, Feliciano Viera, Baltasar Brum, José Serrato y Juan Campisteguy, páginas 150, 151 y 152.

Al terminar la sección de las luchas en batallas, la de la revolución, se pasa automáticamente a la lucha electoral y, sin ser nombrado ni una sola vez en el texto, aparece una fotografía del sustituto natural del siglo XX de Aparicio Saravia, enmarcado en esta nueva forma de hacer política, Luis Alberto de Herrera, en una gira política en 1923, en correlato con la gira de Batlle de la página anterior. Los nuevos seguidores a las grandes personalidades no son la gente en armas, sino que son los ciudadanos votantes los que ocupan el nuevo lugar en las imágenes del poder. La sociedad civil, anónima, votante, aparece simbólicamente y se hace presente.

Por último, cabe aclarar que en la carátula de *Tiempo 3*, a pesar que el manual contiene un marco histórico amplísimo —el siglo XX a nivel internacional, regional y nacional— se optó por estampar únicamente dos fotografías: una de Batlle y otra de Herrera, enfrentados colocando cada uno el voto en la urna a la que miran fijamente.

Bibliografía

Acevedo, E. *Anales Históricos del Uruguay. Tomo V. 1894-1915*. Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos” 1934.

Bakhtin, M. *Estética de la creación verbal*. Madrid/Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Barthes, R. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1987.

Broquetas, M. (coord.), Burno, Mauricio, Von Sanden, Clara, Wschebor. “Fotografía en Uruguay. Historia y usos sociales 1840-1930”. Montevideo: Ediciones CMDF, 2011.

Burke, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2005.

Casadidio, G. *Iconoclasia y fetiche: repastos sobre la imagen fotográfica*. Versión digital: <https://virtual.flacso.org.ar>.

Chasteen, J. Ch. *Héroes a caballo. Los hermanos Saravia y su frontera insurgente*. Montevideo: Biografías Aguilar-Fundación Bank Boston, 2002.

Demasi, C. “Un repaso a la bibliografía de Aparicio Saravia” en: *La Gaceta de la APHU*, v: 32, 2004.

Demasi, C.; Fernández, A. (coord.). “De la imagen a la palabra. La iconografía de la Biblioteca nacional como fuente documental”, *Cuadernos de Historia I*. Montevideo: Biblioteca Nacional, 2009.

Genette, G. *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Alfaguara, 1989.

Hermano Damasceno, *Curso de Historia Patria. Libro segundo. Por H.D. Ayer la espada hoy el arado*. Montevideo: Librería Nacional A. Barreiro y Ramos. 1910.

Joly, M. *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca editora, 2009.

Kristeva, J. *El texto y su ciencia*. Caracas: Fundamentos, 1981.

Pivel Devoto J. E.; Ranieri de Pivel Devoto, A. *Historia de la República Oriental del Uruguay 1830-1930*. Montevideo: Raúl Artagaveitia, 1945

Ricœur, P. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI, 1995.

Rilla, J. *La actualidad del Pasado. Usos de la historia en la política de partidos del Uruguay 1942-1978*. Debate: Montevideo, 2008.

Sontag, S. *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara, 2006.

Traversoni, A. *Historia del Uruguay y de América II. La vida independiente*. Montevideo: Kapelusz, 1966.

Traversoni, A. *Historia de los siglos XIX y XX Uruguay, América, El mundo contemporáneo*. Montevideo: Kapelusz, 1970.

Traversoni, A. *Historia del Uruguay. Manual para Escolares*. Montevideo: Kapelusz, 1985.

Traversoni, A. *Historia del Uruguay y de América. II la vida independiente*. Montevideo: Medina, 1964.

Traversoni A.; Mazzara, S. *Tiempo 3. Segunda Parte*, Montevideo: Kapelusz, 1989.

Vidaurreta, A. *Conversaciones con Juan E. Pivel Devoto*, Montevideo: Ediciones de la Plaza, Colección Testimonios, 2001.

Zum Felde, A. *Proceso Histórico del Uruguay y esquema de su sociología*. Montevideo: Universidad de la República. 1963. 242-245.

La conquista de México, un entretejido complejo Posturas historiográficas y manuales uruguayos (1985-2010)

Karina Chiesa

Introducción: un tema con ‘historia’

Creo que con la mayoría de los temas que trabajamos en nuestras clases debe suceder lo mismo, o sea que vamos cambiando nuestras percepciones al respecto a través de los años en función de las lecturas que realizamos, de las discusiones que tenemos con otros colegas, de lo que vamos trabajando.

El tema de la conquista española de América ha sido un tema que siempre despertó interés en mí. Puedo recordar mi encuentro con el tema como alumna, luego como estudiante del IPA y practicante, y finalmente como docente. Con el paso de los años, he trabajado el tema en muchas clases, intentando no dar una “visión maniquea” del mismo, tratando de incorporar elementos en los que se pudieran encontrar matices y no una historia de “buenos y malos”. Es muy fuerte la impronta que ha tenido en mi percepción del tema la forma en que fue trabajado en la clase de Historia en la que yo era alumna. Allí los profesores lo trataron desde una perspectiva en la cual los españoles eran “los malos” y los indígenas “los buenos”, quienes fueron brutalmente atacados y expoliados. Tenía la impresión de que esa era la visión que se manejaba en la mayor parte de las clases de Historia. Recuerdo que nos presentaban una visión homogénea del mundo indígena, como si todos hubieran sido iguales, viviendo en un clima pacífico, en un mundo ideal que fue perturbado por la llegada de los españoles. El manual que usábamos era *Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina. Tomo I*. Sus autoras son Sara Abadie, María Galiana, Aurora Martino, Olga Nuñez, Mary Sandrín y Cristina Sinislaco. Estaba editado por Monteverde (1989, 3.^a edición). Será este uno de los manuales a analizar (El capítulo se denomina “La formación de América Latina”, y comprende las páginas 96 a 104).

Con el correr de los años, al tener que hacer otras lecturas sobre el tema por mi condición de estudiante del profesorado de Historia, me fui encontrando con otra “visión” del asunto, que planteaba que tanto los incas como los aztecas eran imperios, que practicaban la guerra y la explotación de otros pueblos en su beneficio.

Allí me sorprendí al leer un relato sobre un sacrificio humano con prisioneros de guerras practicado por los aztecas. La visión de un mundo en el que se vivía en armonía y se respetaba la igualdad parecía no ser tan compacta como habría creído.

Recuerdo que para el curso de Historia americana I, leí el libro de Conrad y Demarest llamado *Religión e Imperio. Dinámica en el expansionismo azteca e inca* donde se afirmaba que:

Ambas culturas aparecieron durante los siglos XIII y XIV después de Cristo [...] mexicas e incas aparecen como pequeñas sociedades con culturas nada refinadas. Ignorados o menospreciados por sus poderosos y prestigiosos vecinos, parecían destinados a perecer [...] Pero... no sólo sobrevivieron a los penosos conflictos que los rodeaban, sino que prevalecieron. A comienzos del siglo XV los dos pueblos [...] se transformaron repentinamente en las más eficaces máquinas de guerra de la prehistoria. (Conrad y Demarest, 1998, 14)

Desde ese momento comencé a ver el tema desde otra perspectiva. Esta visión no fue muy trabajada en clase de América I, en el IPA, pero esta lectura pareció tener mucha influencia en mí. Recuerdo haber trabajado con obras como las de Miguel León Portilla, *La visión de los vencidos* o la de Nathan Watchel, *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, ambos autores tienen una postura en la que se sitúan del lado indígena y desde allí describen la conquista. Ambos tenían una visión diferente a la de Conrad y Demarest.

El manual que había usado como alumna fue el mismo con el que empecé a trabajar como profesora. Luego incorporé otro manual a mi trabajo: *Historia II. La Época Moderna en Europa y en América*, cuyos autores son Roger Geymonat, Beatriz Vidal y Silvia González. Fue publicado en 2001 por la Editorial Santillana. En realidad no abandoné totalmente el trabajo con el manual anterior, simplemente incluí el otro manual, que a mi criterio aportaba mayor desarrollo del tema, el uso del color y un apartado específico sobre las conquistas de México y Perú que utilizaba en las clases.

Además de los anteriormente mencionados, en este trabajo analizaré un tercer manual: *Historia II, Mundo, América Latina y Uruguay del Siglo XV al XIX*, publicado igualmente por la Editorial Santillana en 2011, que convocó para esta nueva edición a las profesoras Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero.

En cada uno de estos manuales, analizaré la forma en la cual los autores trabajan la conquista española de América, haciendo hincapié en algunos aspectos del contexto en el que fueron publicados, así como en algunas semejanzas y diferencias a la hora de tratar el tema que me parezcan relevantes, focalizando como centro de interés del análisis el tema de la conquista española de México. ¿Por qué me centro en la conquista de México? Reflexionando sobre esta elección, descubrí que había sido el “ejemplo” de conquista que había trabajado como alumna, practicante y

luego como docente. Además, es uno de los temas que más se desarrolla en los manuales seleccionados. Pero esto no parece ser sólo un tema de la educación uruguaya, sino que parece ser que la conquista de México fue seleccionada como referente desde hace mucho tiempo. *Los siete mitos de la conquista*, obra escrita por el etnohistoriador Matthew Restall, cuya primera edición en inglés fue del año 2003, y luego traducido al español en 2004, hace referencia a que Hernán Cortés es tomado como el conquistador emblemático, y la conquista de México como modelo de toda la conquista, desde el período colonial (Restal, 2004: 44). Con esto, queda presente que ya desde este nivel encontramos un vínculo entre las preferencias de la historiografía y la de los manuales, aspecto sumamente relevante, pues de eso se trata este libro, de ver qué tipo de relaciones hay entre historiografía y los manuales

Cada libro tiene sus raíces

Para muchos autores, la época, el contexto histórico, social, cultural en que una obra fue escrita es una pista ineludible para su comprensión. Para autores contextualistas como Quentin Skinner, una obra no puede entenderse solamente por el contexto en el que fue realizada, pero sí “el estudio de todos los datos del contexto social del texto puede tener su lugar” (Skinner, 2000: 188).

Es por esto que he tomado en cuenta el hecho de que la primera edición del manual de Sara Abadie y otras autoras es de 1988, época en la que se salía de la dictadura cívico-militar que había vivido el país entre 1973 y 1985. Tanto en Uruguay como en Argentina la reapertura democrática despertó un cierto espíritu reivindicativo y latinoamericanista, en medio del cual autores que habían estado censurados durante los gobiernos dictatoriales, como es el caso del recientemente desaparecido Eduardo Galeano, volvieron a leerse. Su obra *Las venas abiertas de América Latina* (la primera edición es de 1971), se convirtió en un *best-seller* y fue ampliamente usada como referencia no sólo en obras literarias, sino también buscando en ella elementos para la clase de Historia. Recuerdo que en muchas clases de Historia de compañeros que hacían la práctica, otros docentes de Historia e incluso profesores adscriptores, el libro era utilizado como si fuera un texto de un historiador más. Recuerdo incluso haber visto trabajar con capítulos de la obra citada como el de “El rey azúcar y otros monarcas agrícolas”, para abordar el tema de la monoproducción y el latifundio en América Latina.

Desde mi punto de vista, Sara Abadie, María Galiana, Aurora Martino, Olga Nuñez, Mary Sandrín y Cristina Siniscalco —quienes, desde la presentación de la obra, aclaran que intentarán en su obra dar un enfoque

mirando desde América— parecen seguir en el capítulo sobre la conquista de América las huellas de Galeano en *Las venas abiertas de América Latina*. Para fundamentar esta afirmación tomo en cuenta que el mencionado capítulo comienza con la siguiente cita:

No había entonces enfermedad; no había dolor de huesos; no había fiebre para ellos; no había viruelas; no había ardor de pecho; no había dolor de vientre. No era así cuando llegaron los extranjeros aquí. (Abadie y otros, 1993: 96).

Se aclara que el fragmento fue tomado de las crónicas de Chilam Balam, nombre que se le da a una serie de crónicas mayas que fueron redactadas durante los siglos XVI y XVII en la península de Yucatán en forma anónima. El mencionado fragmento está escrito en caracteres latinos después de la conquista española. En este podemos encontrar una opinión muy similar a la de Galeano en su obra, cuando afirma:

Las bacterias y los virus fueron los aliados más eficaces. Los europeos traían consigo, como plagas bíblicas, la viruela y el tétanos, varias enfermedades pulmonares, intestinales y venéreas, el tracoma, el tifus, la lepra, la fiebre amarilla, las caries que pudrían las bocas. La viruela fue la primera en aparecer. ¿No sería un castigo sobrenatural aquella epidemia desconocida y repugnante que encendía la fiebre y descomponía las carnes? [...] Entonces se difundió la epidemia, tos, granos ardientes que queman, dice un testimonio indígena: “A muchos dio la muerte la pegajosa, apelmazada, dura enfermedad de granos”. Los indios morían como moscas; sus organismos no oponían defensas ante las enfermedades nuevas y los que sobrevivían quedaban debilitados e inútiles (Galeano, 1994: 26).

Es en base a estos elementos que pensamos en la existencia de algún tipo de vínculo entre los dos textos, el del manual de Abadie, Galiana, Martino, Nuñez, Sandrín y Sinisclaco y el de Galeano. No se debe olvidar que en esta época la obra de Galeano era muy vendida y leída. Hay autores que ven en el tratamiento de temáticas del pasado como el de la conquista española, ciertos paralelismos entre los autores “ideológicamente marcados”, algunos prohibidos por la dictadura y que se encontraban en el exilio (como era el caso de Eduardo Galeano) y la situación de represión a la que había sido sometida la población.³³ Según Raquel García Borsari, tanto en *Las venas abiertas de América Latina* como en *Memorias del Fuego*:

³³ En un fragmento de *Memorias del fuego*, relata un episodio de la resistencia mapuche en Chile, comparándolo con un episodio de la dictadura militar de Pinochet, ¿en qué se podría parecer el soldado español de la época de la conquista al de la etapa dictatorial?

El narrador suele colocarse en el lugar de personas de alguna manera inocentes; esto se trata de marginados... Todos ellos se convierten entonces en los protagonistas de la “contra-historia”. [...] Además las “personitas” invisibles en la historia oficial —indios, negros, mujeres, indigentes— se convierten en el objeto representación privilegiado de esta “contrahistoria”, y ocupan por lo menos tanto espacio en las secuencias como las personas famosas de las cuales suele dar cuenta la historia. (García Borsari, 2008: 74)

Cuando Galeano, en *Las venas abiertas...*, afirma que:

Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado en los lejanos centros de poder. [...] El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. (Galeano, 1994: 2)

Se podría encontrar allí una posible metáfora que introduce un posible paralelismo entre el imperialismo español y el estadounidense.

Creo que en esto parecería encontrarse la intención por parte de Galeano y de las autoras de *Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina. Tomo I*, junto con otra historiografía de la época (como puede ser el caso de la obra de Miguel León Portilla, *La visión de los vencidos*), donde se intenta “dar voz” a aquellos sectores que no figuraban en los libros de Historia. Se trataría entonces de los grupos que Ranajit Guha, denominada “subalternos” en su obra *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*:

Porque, si es atractivo estudiar las diversas formas como concibieron los europeos a los que, por error, llamaron “indios”, el problema inverso, que lleva a ahondar en el pensamiento indígena —tan lejano y tan cercano a nosotros— encierra igual, si no es que mayor interés. ¿Qué pensaron los hombres del Nuevo Mundo, en particular los mesoamericanos, nahuas, mayas y otros al ver llegar a sus costas y pueblos a los “descubridores y conquistadores”? ¿Cuáles fueron sus primeras actitudes? ¿Qué sentido dieron a su lucha? ¿Cómo valoraron su propia derrota? (León Portilla, 1959: 5) ³⁴

³⁴ Un elemento que también se trabajó mucho a fines de la década de los ochenta y principios de las de los noventa, y aún se sigue trabajando en algunas clases, es el texto de la canción *Maldición de Malinche*, cuyo creador es el compositor mexicano Gabino Palomares y se encuentra en un álbum de 1975. De la mencionada canción se han realizado varias versiones, ya sea tanto por parte de grupos folclóricos como de carnaval.

Creo que en este análisis aparecería, quizá, la intención de mostrar, tanto desde alguna parte de la historiografía y desde expresiones artísticas como la literatura y la música, que existía un claro interés por reivindicar a esos personajes que hasta ahora habían sido “invisibilizados” por la Historia. Puede ser además una forma de ponerse del “lado” de todas aquellas personas que de una u otra forma habían vivido las dictaduras cívico-militares desde ese rol.

América Latina colonial

Una mirada historiográfica que no estaba disponible en la época que estamos mencionando (fines de la década del 80 y principios de la del 90), es la de los autores poscoloniales, entre los que se pueden encontrar a Walter Mignolo, quien sostiene que la “idea” de “América Latina” es una construcción que fundamenta en parte la dominación, defendiendo el orden colonial moderno (p. 17). En su obra *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción deocolonial*, afirma que en: “[...] la aceptación de esas denominaciones geográficas oculta el hecho de que la división de los continentes y las estructuras geopolíticas impuestas son *constructor* imperiales de los últimos 500 años.” (Mignolo, 2007: 15) Esta idea, es trabajada en detalle en el capítulo de Lucía Arrieta y Mariana Dobal, titulado “Vamos caminando”.

Tanto en el título de la obra de Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*, como en el título del capítulo: “La formación de América Latina” del libro *Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina* Tomo I, podemos encontrar ejemplos de cómo está presente dicha denominación, o sea, la de “América Latina”.

El otro manual a analizar es más reciente en el tiempo (su primera publicación es del año 2001), y tanto en su título (*Historia II. La Época Moderna en Europa y América*) como en la presentación de sus capítulos no maneja los términos “América Latina”, sino que el capítulo a analizar aparece subtítuloado como “La conquista de América” y tampoco se habla de “América Latina” en todo el capítulo (pp. 108-126). El texto no aparece escrito en primera persona del plural, se plantea que los europeos fueron quienes llamaron a estas tierras “América”, se habla de contacto de sociedades que hasta ese momento se ignoraban mutuamente y sí se maneja el establecimiento de una “relación desigual” entre invasores e invadidos.

En el manual publicado por Santillana publicado en 2011, cuyas autoras son Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero, el capítulo aparece titulado “Europa conquista América”, pero en el índice del libro distintas

secciones aparecen bajo el nombre de “América Latina”. La presentación del tema se inaugura con una imagen a color, en la cual aparece un fragmento de un mural del pintor Diego Rivera, realizado entre 1929 y 1935, con un comentario bajo la pregunta: *¿Por qué triunfaron los españoles?*:

El pintor mexicano Diego Rivera expresó en una de sus pinturas toda la violencia encerrada en la conquista de América. En este fragmento del mural puede verse el choque físico y cultural de dos mundos diferentes. También aparecen representados muchos de los elementos que terminaron dando el triunfo a los españoles (Artagaveytia y Barbero, 2011: 46).

¿Se podría afirmar, entonces, que la lógica de la colonialidad sigue vigente en los manuales? Raquel García Borsani formula en su trabajo una afirmación muy cuestionadora: “Cabe preguntarse en qué medida ha contribuido la historiografía a esta baja y paralizante autoestima de los latinoamericanos” (García Borsani, 2008: 13). Por ejemplo, en el manual de la autoría de Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero, editado en 2011, aparece un apartado en el capítulo titulado “Visión y permanencia de los vencidos”, tratando de analizar cómo vivieron la conquista los vencidos y cuánto de sus culturas logró sobrevivir (p. 62). Se puede apreciar en el manual el mismo texto de las crónicas de Chilam Balam, citadas anteriormente. Incluso se plantea en un cuadro las formas de resistencia indígena, la permanencia de sus lenguas en algunos lugares y una imagen de Jujuy en Argentina, con la siguiente pregunta: “¿Te imaginabas que la imagen de abajo correspondía a Argentina?” (p. 63).

Un elemento que puede tener conexión con este uso de la expresión “América Latina” y la idea de identificarse como latinoamericanos, se encuentra en el hecho de que en muchas partes del texto del manual “*Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina*” Tomo I, de la autoría de Abadie, Galiana, Martino, Nuñez, Sandrín y Sinisclaco, se habla en primera persona del plural, con expresiones como “[...] aquel inmenso imperio del que fuimos parte [...]” (p. 97), “Por mucho tiempo tuvimos una versión europea de nuestra historia [...]” (p. 97) Las autoras plantean entonces, que van a tratar de sustituir la versión europeísta por una interpretación histórica que reelabora y dignifica tanto las antiguas culturas indígenas como a las actuales, tomando conciencia de nuestra identidad (p. 97).

La interrogante que sigue a todo esto es, que a pesar de manifestar esa intención de cambiar la mirada, se continúa hablando de “América Latina”, y no logra visualizar que dicha expresión también en un constructo europeo, que delimita en gran medida la forma en cómo se piensa y se trabaja el tema;

por lo tanto se podría afirmar que no parece existir un cambio de mirada tan profundo como el que plantean las autoras.

En las primeras páginas del manual *Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina Tomo I*, cuando el mismo se presenta a los docentes, se aclara: “Nuestra intención es hacer un enfoque objetivo, mirando desde América estos procesos” (p. 14) ¿De qué identidad estamos hablando?, ¿Qué lazo identitario puede existir en Uruguay entre un alumno que provenga de abuelos o bisabuelos europeos y la cultura azteca?

¿Conquistadores, “héroes o villanos”?

La imagen que se presenta sobre los conquistadores en *Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina. Tomo I*, cuyas autoras son Sara Abadie, María Galiana, Aurora Martino, Olga Nuñez, Mary Sandrín y Cristina Sinislaco, es muy general, se plantea que: “La mayoría de los conquistadores españoles provenían de regiones pobres; en general eran rudos pastores, lo que les permitió recorrer enormes distancias a pie” (p. 99), se señala con negrita que los mismos realizaron una: “Hazaña de sorprendente rapidez” (ídem), en ese párrafo no se hace referencia a las alianzas que existieron entre algunos conquistadores y ciertos grupos indígenas que vieron en ello la oportunidad de “liberarse” del dominio que ejercían sobre ellos otros grupos, como aztecas e incas que formaron grandes imperios. Se citan, como prototipos de conquistadores y de conquistas, la de México, con una imagen de Hernán Cortés y un mapa del recorrido de sus tropas, y la de Perú, con el mismo formato, imagen de Francisco Pizarro, mapa y un pequeño texto que hace referencia brevemente a su biografía y a los principales acontecimientos de las conquistas. Ambas páginas (102-3), parecen ser una ficha de un trabajo, quizá más útiles para el docente que para el alumno.

En el manual escrito por Geymonat y otros (edición 2001), aparece en la página 109 una serie de textos bajo el título “Trabajo con bibliografía específica”, con un subtítulo muy sugerente: “Los conquistadores: ¿héroes o villanos?”. Creo que esto ya le da otra densidad al tema, porque al menos no plantea una visión maniquea del mismo, y deja la posibilidad de una mayor reflexión si estos textos son trabajados. Se presentan tres textos, el primero es un extracto de *Los conquistadores* de Jacques Lafaye (1969), el segundo, también se llama *Los conquistadores* y su autor es Ruggiero Romano (1973), mientras que el tercer texto es un fragmento de *Historia verdadera de la conquista de Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo, aclarándose que su autor vivió en el siglo XVI.

Este manual dedica mayor cantidad de páginas al tema, incluyendo una cronología de los principales hechos de la conquista española, incluso se dedican dos páginas a la conquista de México y otras dos a la de Perú (Geymonat, R.; Vidal, B.; González, S., 2001: 114-5 y 116-7), con mapas e imágenes a colores, para luego finalmente incluir como ejercicio un cuadro comparativo entre ambas conquistas.

El texto de Jaques Lafaye trata de “demonizar” a los conquistadores argumentando que son hombres de su época, y que no hay que categorizarlos como “superhombres” o como “bestias”. Trata de entender su contexto y le otorga mucha importancia al contexto de lo que la guerra de Reconquista contra los musulmanes y cómo la conquista de América puede ser entendida como una continuación de la misma (Geymonat, R.; Vidal, B.; González, S., 2001: 109).

La visión de Ruggiero Romano argumenta que la mayoría de los conquistadores eran nobles de poca fortuna (hidalgos en el mejor de los casos), por lo que su incursión en América no se debe sólo a una necesidad monetaria sino al deseo de superarse socialmente, incluso, utiliza la expresión: “ir a valer más”. Bernal Díaz del Castillo dice que las acciones valerosas realizadas por los conquistadores son los que los terminan “ennobleciendo”.

A la hora de la presentación de los conquistadores por los autores del manual analizado (Geymonat, R. y otros, 2001), aparece el subtítulo: “Las andanzas de los conquistadores: aventura y ambición” (p. 110). Luego de hacer referencia a los sacrificios realizados en tierras americanas citando un fragmento de una carta de Pedro Eusebio (desconocido conquistador de la expedición de Álvar Núñez Cabeza de Vaca) se los describe de la siguiente manera:

En primer lugar, los impulsaba la ambición, la sed de obtener riquezas. En su mayoría [...] eran hombres de escasas fortuna. Algunos de ellos eran hijos segundones de familia de una nobleza de menor jerarquía [...] Otros eran hombres de baja posición social y sin educación [...] Su precaria posición social en España y su falta de riqueza los impulsaba a buscar fortuna [...] En segundo lugar, los guiaba el espíritu de cruzada. (Geymonat y otros, 2001: 110)

Desde mi opinión, aparecen en este texto, mezcladas las opiniones de los autores anteriormente mencionados.

En la obra de Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero, publicada en 2011, aparece una imagen a color, a página entera, titulada “Los conquistadores”. Se trata de una lámina con dibujos que representan un grupo de conquistadores en la selva, envueltos en una fauna y flora hostiles. En el texto bajo el título “Los conquistadores”, se los presenta como:

[...] nobles empobrecidos —hidalgos o caballeros, como se les llamó en España—, se hicieron cargo de las expediciones, esperando lograr fama y fortuna. [...] Se comprometían a evangelizar a los habitantes del nuevo continente [...] (Artagaveytia, Barbero, 2011: 48)³⁵

¿Quién es el ingenuo?

Para explicar el porqué del “rápido” triunfo español, si bien las explicaciones que se manejan en ambos manuales no tienen grandes diferencias, sí la tienen en la forma en la que se presentan. En *Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina. Tomo I*, cuyas autoras son Sara Abadie, María Galiana, Aurora Martino, Olga Nuñez, Mary Sandrín y Cristina Sinislaco, aparecen bajo el título “Cómo se logró el dominio” (p. 100) y en el manual de Geymonat y otros se menciona como “Razones de una conquista muy rápida” (p. 110).

En el texto de la obra *Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina. Tomo I*, se maneja en una forma muy afirmativa, manejando una serie de supuestos que son presentados, sin matiz alguno, como “Creencias indígenas que favorecieron al conquistador”. Aquí se asevera que tanto aztecas como incas identificaron a los españoles con sus dioses (frase que aparece en negrita). Frase muy similar a la que aparece en *Las venas abiertas de América Latina*: “Los indígenas fueron, al principio derrotados por el asombro” (Galeano, 1994: 23).

Este caso, no se tiene en cuenta que ello puede ser una construcción posterior, como explica Todorov:

El caso de los textos que expresan el punto de vista de los indios es especialmente grave; en efecto, dada la falta de una escritura indígena, todos son posteriores a la conquista y, por lo tanto, han sufrido la influencia de los conquistadores (1982, 59-60).

No es posible tener acceso a una escritura indígena que no haya pasado por varios tamices, en palabras de Ginzburg:

Tienen que echar mano de fuentes escritas (y, eventualmente de hallazgos arqueológicos) doblemente indirectas: en tanto que escritas y en tanto que escritas por individuos vinculados más o menos abiertamente a la cultura dominante. Esto significa que las ideas, creencias y esperanzas [...] del pasado nos llegan (cuando nos llegan) a través de filtros intermedios y deformantes (Ginzburg, 1999: 4).

³⁵ Cabe destacar que cada imagen de este formato (que cubre toda la página), cuenta con un ícono web, que permite entrar a la página web de Santillana y encontrar la versión digital de dicha imagen.

Es por esto que resulta imposible acceder a la conciencia de los subalternos y afirmar de forma generalizada que los indígenas eran ingenuos y que no entendieron los propósitos de los españoles por su: “ausencia de escrúpulos, su codicia y ardides. Así fueron fácilmente engañados, colaborando con los conquistadores.” (Abadie y otros, 1993: 100).

Esto también puede estar muy vinculado a la imagen del indígena como “buen salvaje”, que se fue tejiendo en Europa, y que en América tuvo su mayor defensor en Fray Bartolomé de las Casas (1474-1566).

En cambio en el manual de Roger Geymonat y otros de 2001 no se habla de ingenuidad de los indígenas, se manejan otros factores para una conquista muy rápida y se matiza más lo de las creencias religiosas, en la obra de Sara Abadie y otros se afirma que: “Los aztecas e incas identificaron a los españoles con sus dioses por su aspecto; éstos eran blancos y barbudos como Quetzalcoalt y Viracocha” (Abadie, S. y otros, 1993: 100).

Ni en *Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina. Tomo I* —sus autoras son Sara Abadie, María Galiana, Aurora Martino, Olga Nuñez, Mary Sandrín y Cristina Sinisclaco— ni en *Historia II, La Época Moderna en Europa y América* de Roger Geymonat y otros, (edición 2001) se maneja el concepto de imperio para los aztecas, aunque en el Santillana se maneja la idea de que:

El Estado azteca se caracterizaba por su extrema centralización, pues reunía en una sola persona el poder político y religioso, su emperador —así lo llamaron los conquistadores— era, en 1519, Moctezuma II. Gobernaba sobre un vasto territorio en el cual los aztecas habían sometido a otros pueblos, a los que exigían el pago de tributos extraídos del trabajo campesino (Geymonat, 2001: 112).

En el manual cuyos autores son Roger Geymonat, Beatriz Vidal y Silvia González (edición 2011) sí se presenta a los aztecas como un imperio, el punto 3 del capítulo “Europa conquista América”, aparece titulado “La conquista del imperio azteca” (páginas 54-5). En este apartado se realiza una crónica de los hechos más importantes ocurridos entre 1519 y la conquista definitiva en 1521. Se remarcen algunas algunos términos en negrita, como por ejemplo la alianza de los españoles con los tlaxcaltecas y totonacas, la riqueza de la ciudad de Tenochtitlán, la toma de Moctezuma como prisionero, la masacre cometida por los españoles en Cholula y la resistencia indígena. Se aclara, también en negrita, que luego de de un sitio de tres meses, la ciudad de Tenochtitlán fue totalmente destruida. Aparece un pequeño mapa del recorrido de Cortés (así se titula) y una imagen sobre los bergantines españoles que ponen sitio a Tenochtitlán, aclarando que está extraída de un códice florentino, explicando que impedir el acceso de agua potable a los

habitantes de la ciudad fue un elemento clave en la propagación de la viruela y el sometimiento de la misma.

Aparece una serie de cuadros bajo la denominación “Para leer un poco más”, en los cuales se hace referencia a Malinche, la población indígena en México y algunas razones más que explican el triunfo indígena. En estos cuadros se desarrolla una serie de datos, que no afirman nada de forma definitiva, sino que dejan lugar a la reflexión. Quizá estos elementos contrastan con el texto del CBU, que en algunas ocasiones es muy contundente en sus afirmaciones. Creo que puede estar relacionado con el encabezado que sigue al título del capítulo “Europa conquista América”: “Pensemos juntos” (46).

Si bien, en este manual, el tema parece estar presentado para dar más lugar a la reflexión, también aparece un apartado llamado “Visión y permanencia de los vencidos” (62-3), como ya he mencionado.

A modo de conclusión

En primer lugar, que la temática de la conquista de México ha ocupado un lugar central en los tres manuales analizados. Hay elementos que permanecen como las características de los conquistadores, sus posibles objetivos, los recorridos realizados y los factores que contribuyeron al triunfo español.

No resultó tarea sencilla rastrear la historiografía que aparece en ellos, ya que los tres carecen de bibliografía. En cuanto a su redacción, sólo en el manual escrito por Sara Abadie y otros, se utiliza la primera persona del plural para hacer referencia al tema, situándonos como latinoamericanos. Los otros dos manuales (que fueron publicados por la editorial Santillana) no utilizan la primera persona del plural, sino parecen situarse en una postura más “distante”, más “objetiva”. No por ello, no toman elementos comunes como crónicas, imágenes, mapas.

Además, quisiera destacar que el análisis de los manuales no es una tarea sencilla de realizar, ya que se encuentran muchos elementos que pueden ser tomados para estudiar (mapas, imágenes, cuadros, el propio texto) y que lo que se ha planteado en este artículo sólo pretende más abrir más interrogantes que certezas y provocar la propia búsqueda reflexiva de los docentes, que en muchas ocasiones utilizamos los manuales como una práctica ya incorporada en la tradición docente y no nos detenemos a pensar por qué y de qué forma lo hacemos.

Bibliografía

Abadie, S. y otros *Historia. Segundo año. CBU. El Mundo Moderno. La formación de América Latina. Tomo I*, Montevideo: Monteverde, 1993.

Artagaveytia, L.; Barbero, C. *Historia 2. Mundo, América Latina y Uruguay del siglo XV al XIX*, Montevideo: Santillana, 2011.

Conrad G. W.; Demarest A. A. *Religión e imperio. Dinámica del expansionismo azteca e inca*, Madrid: Alianza, 1988.

Galeano, E. *Las venas abiertas de América Latina*, Montevideo: Ediciones Del Chanchito. 1994.

García Borsari, R. *Reconstrucción de la historia. Un análisis literario de Memoria del Fuego de Eduardo Galeano*, Montevideo: Biblioteca Nacional, 2008.

Geymonant, R.; Vidal, B. González, S. *Historia II. La Época Moderna en Europa y América*, Montevideo: Santillana, 2001.

León Portilla, M. *Visión de los vencidos*, México: UNAM, 2003.

Mignolo, W. D. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción deocolonial*, Barcelona: Gedisa, 2007.

Skinner, Q. “Significado y comprensión en la historia de las ideas”, en *Prismas, Revista de historia intelectual*, n.º 4, 2000, 149-191.

Todorov, T. “La conquista de América. El problema del otro”, México: Siglo XXI. 2007

Watchel, N. *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, Madrid: Alianza, 1976.

“VAMOS CAMINANDO...”³⁶
Problematizando “la idea” de América Latina
en los manuales de tercero de ciclo básico
y primero de bachillerato

Lucía Arrieta y Mariana Dobal

El mundo moderno se definió gracias a la capacidad imaginativa para trascender los límites espaciales impuestos por la vida diaria, y contemplar el mundo como una imagen, concebirlo y aprehenderlo en cuanto tal. Por tanto, la imaginación geopolítica es uno de los elementos que definen a la modernidad. Su rasgo más característico es la concepción del mundo como una sola entidad físico-política, aunque esté dividida, un logro de la imaginación imposible antes del encuentro de los europeos con el resto del mundo que comenzó a finales del siglo XV y principios del XVI.
(Agnew, 2005: 17)

Un lugar en el mundo llamado...

¿Qué es América Latina? ¿Es un espacio territorial, geográfico, con límites demarcados? ¿Es la experiencia y el uso de unas lenguas heredadas por el colonialismo? ¿Es un conjunto de características históricas comunes que nos han igualado?

¿Desde cuándo existe esta denominación para nuestra región? ¿Es la única? ¿Hay identidades en disputa? ¿Refiere a los mismos significados ser latinoamericano en el siglo XIX, que en los 60 del siglo XX o a principios del XXI? ¿Tienen que ver estas nociones con distintas etapas o momentos en los procesos de regionalización? ¿Ser latinoamericano es una decisión? ¿Implica una postura ética y política nombrarse de esta manera en los diferentes momentos históricos?

Estas son solo algunas de las preguntas de las que podemos partir para problematizar la noción de América Latina. La definición de conceptos de uso común y corriente en el lenguaje cotidiano puede resultar muy difícil, el concepto puede aparecer naturalizado o hasta obvio y evidente... y la clase es un maravilloso laboratorio social en este sentido. Pero, ¿qué pasa si indagamos en las asociaciones, en las imágenes, los otros textos (asumidos y no tanto) y hasta las emociones con las que cargamos estos conceptos de uso corriente...?

³⁶ De la canción de Calle 13. “Latinoamérica”.

Uno de los dilemas que se nos presenta en la clase de Historia tiene que ver con trabajar con conceptos que no son excluyentes de la disciplina y por sobre todo que tienen una circulación social en múltiples discursos de diversa índole, que no pueden ser “aislados” en la especificidad de la Historia en el aula. Para clarificar ejemplificando, “América Latina”, va a seguir apareciendo: en los discursos políticos, en los actores sociales, en las organizaciones regionales, en las referencias de los medios, en las canciones que suenan en las emisoras radiales, en los relatos de los periodistas deportivos, en los comerciales y en cuántas alusiones más. Acordamos con Larraín cuando señala que: “en América Latina existe hoy una conciencia creciente de ‘lo latinoamericano’ y esto se advierte tanto en los discursos públicos de identidad (donde frecuentemente se pasa con cierta facilidad de lo nacional a lo latinoamericano y viceversa) como en la conciencia popular” (Larraín, 1996: 122), veremos si en los manuales también se constata.

Atendiendo a las teorías del “nuevo regionalismo” es que podemos sostener que hay dos dimensiones en juego en los procesos de regionalización: la “formal” y la “informal” o “real”, que a su vez se corresponden con dos tipos de actores con las mismas características (formales/informales).³⁷ Es decir, que “la región” se construye tanto desde las altas esferas del poder de los Estados y todas las redes institucionales que existen vinculadas a la regionalización como desde otro conjunto de actores de la sociedad civil que también tienen agencia en diversos ámbitos: económico, social, cultural, educativo (aquí entraríamos nosotros), etc. Muchos de estos actores son para la geopolítica crítica hacedores de “geopolítica popular”.³⁸

El concepto de representación social puede resultarnos útil de ahora en adelante...

Formulado por Moscovici (1961) se refiere al conjunto de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: por un lado, permitir que los individuos se orienten y puedan dominar su entorno; por el otro, posibilitar la comunicación entre los individuos de una comunidad mediante el aporte de un código para clasificar los distintos fenómenos de su mundo social y su historia individual y grupal. (Carretero, 2010: 133).

Si entendemos a “América Latina” como una representación social entonces asumimos esa presencia extensa del mundo social (con sus tensiones y disputas) en el concepto. Es nuestra intención por tanto, rastrear algunos significados que ha tenido el concepto “América Latina” en el

³⁷ Sobre teorías del nuevo regionalismo ver el trabajo de Fredrik Söderbaum y Timothy Shaw: *Theories of new regionalism*. Palgrave Macmillan, 2003.

³⁸ Ver Dodds, Klaus. *Geopolitics. A very short introduction*. Oxford University Press, 2007.

ámbito intelectual (no exclusivamente académico), desde su aparición hasta el presente; para luego realizar una búsqueda en los manuales liceales de estos significados.

Historiando nociones espaciales: la invención de “América Latina”

La idea de América Latina como continente (en su doble acepción) o mejor dicho como subcontinente, no tiene más de doscientos años y responde a las tensiones geopolíticas de los intereses imperiales del momento.

Si “América” es hija del “viejo imperialismo”, la idea de “América Latina” corresponde a la geopolítica del expansionismo europeo del siglo XIX. Arturo Ardao señala que “no es por casualidad que la meditación en torno a la idea de América, resulta paralela a una viva preocupación en los europeos a propósito de la idea de Europa” (Ardao, 1980: 13). Para Agnew, la idea de Europa se construyó en base a definir límites con un “otro” porque:

Es bien sabido que todas las sociedades definen límites entre ellas y otras. El «mundo» allende el horizonte es amenazante a la vez que tentador. La zona de lo peligroso y diferente repele y atrae a la vez. [...] No todas las sociedades, sin embargo, son capaces de imponer sus cartografías de la diferencia y el peligro sobre otras [...] los europeos han sido capaces de hacer a escala mundial lo que solo los grandes imperios como el romano o el chino habían hecho a nivel más restringido: imponer límites geográficos sobre los demás durante un largo período de tiempo. (Agnew, 2005: 26).

Ardao en su estudio sobre la idea y el nombre de América Latina, plantea que estos pasan por un proceso de génesis en tres etapas, cuyo punto de partida es la Independencia. En dicha primera etapa que abarca hasta la tercera década del siglo XIX, aparecen en el léxico de los protagonistas de la gesta independentista, los términos “América del Sur” y “América Meridional”, sin abandonar la idea de “Hispanoamérica” para designar a la América Española, en donde llega a plantearse la idea de la “Magna Colombia”.

La segunda etapa es hasta mediados del siglo XIX cuando aparece y crece la idea de latinidad de la mano de los escritores franceses que “comienzan a distinguir en el nuevo mundo, dos grandes áreas determinadas por las etnias —o razas, conforme al léxico de la época— que han llevado a cabo su civilización respectiva: la sajona y la latina” (Ardao, 1980: 26). Esta idea se haría popular entre intelectuales hispanoamericanos residentes en Europa pero aún está ligada a la propia idea y al espacio de Hispanoamérica.

Dice Ardao que si bien en esta etapa ya está presente y difundida la idea, aún no está el nombre de “América Latina”.

En la tercer etapa, a partir de los cincuenta del siglo XIX, el reconocimiento de una “América Latina” pasa a ser la afirmación de la misma y la denominación se extiende a todas las Américas de lenguas española, portuguesa y francesa. Sustentada en la idea de “latinidad” esta América al Sur representaba una continuidad con la Europa latina y naturalizaba así sus vínculos, no solo con las ex metrópolis sino que fundamentalmente abría las puertas al colonialismo francés interesado en reubicarse a escala global. El ensayo en México con Maximiliano fue una prueba contemporánea de su irrupción en la región. Pero el éxito de esta idea debe entenderse a partir de la apropiación y difusión de la misma en las élites criollas, que veían en la latinidad una manera de hacerse modernos y de aspirar a las altas cumbres de la civilización. La “latinidad” francesa ofrecía entonces una posibilidad de acceder a la modernidad a través de la cultura francesa, diferenciándose de la cultura anglosajona de los americanos nortños.

América Latina en el siglo XX: otras apropiaciones, nuevos sentidos

A finales del siglo XIX, José Martí plantea desde una nueva perspectiva la idea de Latinoamérica (de hecho, podríamos decir que “la generación del 900” en su conjunto lo hace). En su manifiesto “Nuestra América” de 1891, el componente “latino” es presentado y asumido tanto en oposición a las supuestas raíces europeas latinas (como matriz civilizatoria y modelo a seguir), como a los vecinos del norte. Dice Martí:

La incapacidad no está en el país naciente, que pide formas que se le acomoden y grandeza útil, sino en los que quieren regir pueblos originales, de composición singular y violenta, con leyes heredadas de cuatro siglos de práctica libre en los Estados Unidos, de diecinueve siglos de monarquía en Francia. Con un decreto de Hamilton no se le para la pechada al potro del llanero. Con una frase de Sieyès no se desestanca la sangre cuajada de la raza india. A lo que es, allí donde se gobierna, hay que atender para gobernar bien; y el buen gobernante en América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país [...]. El gobierno ha de nacer del país. El espíritu del gobierno ha de ser el del país. La forma de gobierno ha de avenirse a la constitución propia del país. El gobierno no es más que el equilibrio de los elementos naturales del país (Martí, 1891).

Con Martí además comienzan a visibilizarse otros grupos poblacionales (indios, negros, mestizos) como parte de la historia de “Nuestra América”

y se inicia una tradición intelectual en el continente que se desarrollará en todo el siglo XX en donde son cuestionadas: la supremacía blanco-criolla y la invisibilización de su violencia sobre las otras poblaciones y el destino civilizatorio del continente.

En la década de 1920, el trabajo del peruano José Carlos Mariátegui fue fundamental en este sentido. Partiendo de un análisis marxista y con el objetivo explícito de buscar la manera de llegar al socialismo, entiende que gran parte del problema del continente es el “problema del indio” y que el problema de éste es el “problema de la tierra” en la medida en que desde la colonización “el indio” ha sido progresivamente despojado de ella. Su enfoque es materialista, y crítico con las posturas “idealistas” previas, como la de Rodó o Vasconcellos. Para Mariátegui:

El socialismo nos ha enseñado a plantear el problema indígena en nuevos términos. Hemos dejado de considerarlo abstractamente como problema étnico o moral, para reconocerlo concretamente como problema social, económico y político. Y entonces, lo hemos sentido, por primera vez esclarecido y demarcado (Mariátegui, 1970: 27).

Si bien su trabajo no abarca la región en su conjunto sino que es la escala nacional peruana la que prima, sus aportes resultaron relevantes para generaciones futuras (sobre todo aquellas que se plantearon la revolución como horizonte) para pensar América Latina desde un lugar que pretende visibilizar e integrar (de distintas formas) esos *otros* no europeos.³⁹ En el caso de Mariátegui, “el indio” como categoría social, ocupa el lugar del sujeto explotado en Latinoamérica y representa la situación a transformar. En la mayoría de los manuales veremos que la “cuestión indígena” es abordada como parte del carácter diverso de la identidad latinoamericana y en ocasiones ligada al “problema de la tierra”, aunque la perspectiva general parece ser más culturalista que socioeconómica.

Con Mariátegui se abre todo un campo de representaciones de “América Latina” —que lo trasciende ampliamente— desde los intelectuales y políticos de izquierda de la región, para los cuales esta “idea” es clave. No solo porque representa la escala sobre la cual actuar, sino porque simboliza el horizonte revolucionario hacia el cual dirigirse, la tierra de la utopía. Sin lugar a dudas, es la Revolución Cubana el acontecimiento que potencia estos discursos, que se construyen tanto desde los actores políticos como desde la intelectualidad del momento. Así aparece la región en el discurso de Fidel Castro de la Segunda Declaración de La Habana de 1962:

³⁹ Sobre la influencia de Mariátegui ver: Di Tella, Torcuato. “Ideas políticas y sociales en la América Latina del siglo XX”, artículo basado en un Seminario de 1995, descargado de www.educ.ar. Consultado: año 2008.

Ningún pueblo de América Latina es débil, porque forma parte de una familia de 200 millones de hermanos que padecen las mismas miserias, albergan los mismos sentimientos, tienen el mismo enemigo, sueñan todos un mismo mejor destino [...] Con lo grande que fue la epopeya de la independencia de América Latina, con lo heroica que fue aquella lucha, a la generación de latinoamericanos de hoy les ha tocado una epopeya mayor y más decisiva todavía para la humanidad. Porque aquella lucha fue para librarse del poder colonial español [...] Hoy les toca la lucha de liberación frente a la metrópoli imperial más poderosa del mundo, frente a la fuerza más importante del sistema imperialista mundial, y para prestarle a la humanidad un servicio todavía más grande del que le prestaron nuestros antepasados. Esta epopeya que tenemos delante la van a escribir las masas hambrientas de indios, de campesinos sin tierra, de obreros explotados; la van a escribir las masas progresistas, los intelectuales honestos y brillantes que tanto abundan en nuestras sufridas tierras de América Latina (Castro, 1962).

Notamos en este discurso varios elementos importantes que estarán muy arraigados en el pensamiento de las izquierdas latinoamericanas respecto a la región. Aparece la hermandad latinoamericana, sostenida en la idea de venir de un pasado en común; y en tener como desafío por delante: nada más y nada menos que derrotar a la mayor potencia del mundo. Se recrea para esto “*la epopeya de la independencia*”, en el entendido de que si ya lo hicimos una vez en el pasado (planteando una continuidad), se puede volver a hacer en el presente. Y los sujetos convocados a esta empresa, son los obreros, los campesinos, los intelectuales, los sujetos “tradicionales” a los que evoca la izquierda para el cambio, pero también “*las masas hambrientas de indios*”.

Ya en 1959, el mismo Fidel Castro declaraba que la integración regional sería una meta de la revolución que busque realizar lo que la generación de la independencia soñó y no alcanzó a lograr:

Unámonos primero en pos de nuestros anhelos económicos, en pos del mercado común y después podremos ir superando las barreras aduaneras, y algún día las barreras artificiales habrán desaparecido. Que en un futuro no muy lejano nuestros hijos puedan abrazarse en una América Latina unida y fuerte. Ello será un gran paso de avance hacia la unión política futura, como fue el sueño de nuestros antepasados (Castro, 1959).

En esta declaración se plantean los pasos a seguir en el camino de la integración hacia una unión no exclusivamente económica sino política. Veremos que este tema en concreto “la integración” es uno de los que está presente en algunos de los manuales estudiados.

Podríamos decir que Eduardo Galeano, a partir de los años sesenta del siglo XX, es en cierto sentido tributario de esta línea entendiendo el lugar de América Latina en el mundo de esta manera:

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones [...] la región sigue trabajando de sirvienta. [Y más adelante] Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder. (Galeano, 1971: 1-2).

No puede haber dudas respecto al estilo literario de Galeano que utiliza un lenguaje poético y metafórico cargado de imágenes para representar a América Latina. Y esto no es un demérito, simplemente es un lugar desde el que se enuncia, que ha sido exitoso en la difusión de un mensaje cargado de emocionalidad. La “América Latina” de Galeano es exponente, y a su vez ha inspirado a varias generaciones, de la izquierda regional pos revolución cubana, y conlleva una visión de la Historia según la cual los latinoamericanos hemos sido víctimas constantes desde la colonia hasta el presente (en que escribe el autor), en donde han cambiado las máscaras pero no la esencia del despojo y la explotación. Dice Galeano respecto a la Historia que esta “es un profeta con la mirada vuelta hacia atrás: por lo que fue, y contra lo que fue, anuncia lo que será” (Galeano, 1971: 11), aludiendo a la transformación de víctima a protagonista de un cambio que se estaría gestando en su presente.

Paralelamente, desde la creación en 1948 de la CEPAL, ha tenido lugar toda una línea de investigaciones de carácter económico-social que partieron del pensamiento de Prebisch para explicar los problemas del desarrollo en la región.

Hemos insistido en que en nuestros países no se podía pretender reproducir el proceso histórico de la evolución capitalista de los grandes centros; que en el proceso de desarrollo latinoamericano había características completamente distintas que exigían una política consciente y deliberada para actuar sobre las fuerzas del desarrollo (Prebisch, 2004: 84).

La CEPAL ha sido clave en la creación de conocimientos y representaciones sobre la región fundamentalmente a nivel institucional, y es por lo tanto uno de los actores indispensables en este mapeo. La CEPAL ha

visto a la región desde el eje desarrollo-subdesarrollo y ha intentado generar recursos de investigación que sirvan de insumos para la toma de decisiones por parte de los actores políticos. Partiendo de criterios socioeconómicos, este eje ha sido una de las claves para comprender la “unidad” de la región. Es decir, ante la pregunta permanente sobre qué es lo que une países y pueblos tan dispares, una de las respuestas posibles ha sido que nos une ese lugar de “*dependiente*” en el mundo o al menos de “*periferia*”, con sus explicaciones y sus raíces históricas.

A finales del siglo XX, principios del XXI, nuevos giros se han propiciado para la cuestión de “América Latina” desde los que se han dado en llamar los estudios o la mirada “decolonial” del que Walter D. Mignolo sería el referente más notorio. No podemos dejar de notar la relación entre el surgimiento de los estudios decoloniales y la aparición y proliferación de movimientos indigenistas en el continente que tienen su punto de partida en la proclama de enero de 1994 del EZLN. Esta nueva perspectiva de análisis parte de concebir a la colonialidad (que trasciende la circunstancia histórica de la colonia) como la otra cara de la modernidad y al colonialismo como su “ideología oculta”. Al respecto:

Es conveniente considerar la “modernidad/colonialidad” como dos caras de una misma moneda y no como dos formas de pensamiento separados: no se puede ser moderno sin ser colonial, y si uno se encuentra en el extremo colonial del espectro, debe negociar con la modernidad, pues es imposible pasarla por alto. La idea de América no puede separarse de la colonialidad: el continente en su totalidad surgió como tal, en la conciencia europea, como una gran extensión de tierra de la que había que apropiarse y un pueblo que había que evangelizar y explotar (Mignolo, 2007: 32).

El objetivo sería, según Mignolo, “la descolonización del saber y del ser”. Es decir, relocalizar a los sujetos y a los saberes; lo cual conduce a un voraz cuestionamiento de la idea de “América Latina” como categoría geopolítica de los relatos de esa modernidad que esconde la herida colonial.

“América” nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una invención forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales. Los relatos que hablan de “descubrimiento” no pertenecían a los habitantes de Anabauac ni de Tawantinsuyu sino a los europeos. Debieron transcurrir 450 años hasta que se produjera una transformación en la geografía del conocimiento, y así lo que Europa veía como un “descubrimiento” empezó a considerarse una “invención” (Mignolo, 2007: 28).

Partir de esta geografía del conocimiento, nos hace nuevamente pensar la clave del lugar y el momento de los que se parte para enunciar; buscando esas pistas nos entrometemos en los manuales.

Buscando en los manuales...

Desde la formación, en el siglo XIX de los Estados-Nación y de la constitución de sistemas educativos que tienden a generalizar una enseñanza popular y uniforme, el manual participa, en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional: es a la vez testigo de un proceso de integración social y cívica. (Choppin, 2001).

Utilizamos para este trabajo manuales de historia contemporáneos, de actual circulación y uso, correspondientes a los niveles de: tercer año del ciclo básico de educación secundaria y de primer año de bachillerato. Esta elección tiene que ver con los programas de estos niveles que en ambos casos son de historia contemporánea (en bachillerato el corte cronológico es más reciente: de 1945 al presente) y que tienen un abordaje de la región latinoamericana en general.

Partimos de un análisis que comprende al manual como un documento de época, en el que las generaciones adultas seleccionan ciertos contenidos culturales y en este caso más específicamente históricos, en un importante esfuerzo de síntesis para las generaciones jóvenes a quienes está dedicado. El manual es entonces una versión de complejas explicaciones sobre temas y procesos históricos que en la historiografía son interpretados desde la pluralidad de autores, enfoques y escuelas de investigación. Es, en este sentido, un texto que compila, selecciona y se compone de otros muchos textos y por esa razón es que hablamos de relaciones de intertextualidad en los manuales.⁴⁰

El manual es, por tanto, un importante desafío para sus autores que trabajan en permanente tensión entre ser leales a los saberes académicos, la divulgación a un público inexperto y los requerimientos de la línea editorial

⁴⁰ Intertextualidad en el sentido que plantea Gerard Genette, basándose a su vez en Julia Kristeva... Genette plantea: "Por mi parte, defino la intertextualidad, de manera restrictiva, como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de la cita (con comillas, con o sin referencia precisa): en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio (en Lautreaumont, por ejemplo), que es una copia no declarada pero literal; en forma todavía menos explícita y menos literal, la alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo [...]"(Genette, 1989: 10)

para la que confeccionan la publicación. La labor de las editoriales que operan a su vez como actores regionales daría para toda una investigación aparte. Por ejemplo, el caso de Santillana, editorial que opera internacionalmente confeccionando manuales de texto para diversos niveles y asignaturas.

La contemporaneidad de los manuales que son analizados en este trabajo, hace que sea necesaria la explicitación de las intenciones de nuestra tarea, que tiene como objetivo reflexionar acerca de los contenidos que ponemos en juego cuando hablamos de América Latina en el ámbito educativo en la actualidad.

Como señala Choppin: “es necesario partir de una simple pero fundamental constatación: todo manual está histórica y geográficamente determinado; es el producto de un grupo social y de una época determinada” (Choppin, 2001). Lo que pretendemos, entonces, es indagar en las implicaciones que pueden tener los contenidos que aparecen (los calificativos, los actores, las descripciones, las causalidades, etc.) y hasta los que no lo hacen, entendiendo que los mismos son representativos de un cierto “clima cultural” en un momento determinado.

Dado que sería muy ambiciosos proponerse estudiar todo lo que se dice sobre América Latina en cada momento que aparece en los manuales, hemos restringido la búsqueda y el análisis a los contenidos que tienen que ver más específicamente con la dimensión identitaria que es puesta en juego sobre todo a la hora de presentar y definir qué es América Latina. Es decir, aquellas referencias culturales, sociales, políticas (más que estrictamente históricas) sobre la región, que brindan un marco de comprensión general acerca de los límites o fronteras (no exclusivamente geográficas) que establecen qué estaría dentro y qué fuera de América Latina; y con qué ideas e imágenes se asocia “lo latinoamericano”.

Manuales de tercer año del ciclo básico

Para tercer año hemos utilizado como textos de referencia los manuales publicados por las editoriales Monteverde y Santillana en sus dos últimas ediciones.⁴¹

⁴¹ Los manuales analizados para tercer año de Educación Media son: Corral, Pilar. Amestoy, Beatriz. Decia, Alfredo. Di Lorenzo, Lydia. *Historia III. La construcción del mundo contemporáneo*, Montevideo, Ediciones Santillana, 1998. Abadie, Sara. Feo, Herminia. Galiana, María. Sandrín, Mary. *Historia tercer año-C.B. (Tomo II), El siglo XX. Europa, EE.UU., Asia, América Latina y Uruguay*, Editorial Monteverde, Montevideo, 1997. Artagaveytia, Lucila. Barbero, Cristina. *Historia 3. Mundo, América Latina y Uruguay. 1850-2000*, Montevideo, Editorial Santillana, 2009. Abadie, Sara; Feo, Herminia; Galiana, María; Sandrín, Mary. *“Uruguay en el mundo contemporáneo”*. Montevideo: Editorial Monteverde, 2010.

Lo primero que podemos señalar es una diferencia “generacional” entre las primeras ediciones (Editorial Monteverde, 1997, y Editorial Santillana, 1998) y las últimas (Editorial Santillana, 2009, y Editorial Monteverde, 2010) ya que constatamos que en ambas editoriales, los volúmenes anteriores incluyen una introducción a la noción y el significado de América Latina, mientras que en las ediciones más recientes se omite tal presentación, abordando la complejidad de la región, sus características económicas, políticas y sociales en el propio desarrollo de los contenidos. Sí tienen ambos manuales “recientes” un apartado destinado a considerar la diversidad latinoamericana desde el punto de vista de su composición étnica y su cultura.

Identidad latinoamericana: una construcción sobre la base de “la diversidad”

En el manual de Editorial Santillana de 1998, América Latina se inscribe como escala intermedia entre el contexto mundial y la realidad nacional que ocupa el lugar central en el manual.

En el primer capítulo de los cuatro que incluye el libro sobre esta región, se presenta una introducción bajo el título “América Latina una nueva realidad”. Allí se explicita el origen de la denominación y se demarcan explícitamente ciertos rasgos de la identidad latinoamericana.

Se establece desde un principio que la denominación tiene origen francés, adoptada “por toda Europa” con posterioridad, “para designar la más extensa fracción del continente americano poblada y colonizada por españoles y portugueses” (Corral y otros, 1998: 93).

Con esta definición referente al dominio colonial ibérico, se utiliza la “acepción restrictiva de América Latina, es decir esencialmente cultural y clásica: las antiguas colonias de España y Portugal en el Nuevo Mundo.” (Rouquié, 2004: 23).

Si bien puede ser interesante que aparezca la génesis de la idea de América Latina en el manual, no parece haber una problematización acerca de lo que significó dicho término en la época (Ardao) y de lo que hoy en día podemos denominar como una continuidad de la colonialidad en el nombre (Mignolo).

De todas formas, la definición no se agota allí, se amplía el contenido anteriormente enunciado afirmando que una característica propia de nuestra región está en ser “*única y múltiple a la vez*”. Ese binomio está enfocado en la composición étnica y poblacional de América Latina, pauta porque: “en ella se han dado cita las razas que han colaborado, desde distintos puestos, en su edificación: negra, blanca y mestiza” (Corral y otros, 1998: 93).

Esta afirmación nos llama la atención por dos motivos. En primer lugar, por la utilización del término “*raza*” en un manual escolar publicado en 1998, que es anacrónica y tiene connotaciones éticas complejas. En segundo lugar, porque en la enumeración de los tres grupos humanos que han conformado las sociedades latinoamericanas, se omite a los indígenas y se introduce a los mestizos, en un uso doblemente inadecuado de la categoría raza, ya que si alguno de estos grupos fuera una raza, serían los indígenas.

En el manual de Editorial Santillana de 2009, se inicia el tratamiento de América Latina sin introducir el significado del concepto, ni su alcance o complejidad. Nos planteamos algunas interrogantes al respecto, sobre todo comparándolo con la edición anterior. ¿Se parte de la base que los “nuevos” estudiantes comprenderán de qué se les habla a priori? ¿De que no es relevante comenzar problematizando el tema? ¿De que no es efectivo empezar por ahí?

En este manual, América Latina ocupa (al igual que en la edición anterior) una escala intermedia entre el mundo y Uruguay. Visualizamos ciertos indicios sobre el contenido asignado a la identidad latinoamericana en la última sección del capítulo final: “América Latina 1973-2000”. Allí se realiza una visión panorámica de toda la región identificando algunas de las problemáticas actuales, a modo de “puesta a punto” de la situación de nuestra región “hoy”. Por lo tanto, es una forma de responder: ¿qué es América Latina hoy, qué la define en la actualidad?

El modo en el que se presenta este apartado es una evidencia de los atributos asignados a la identidad latinoamericana. Bajo el título “*América múltiple*” se introduce el siguiente texto a modo de copete:

El escritor Germán Arciniegas denominó a América Latina como el continente de los “siete colores”. Pero habría que decir no siete sino mil colores: diversidad étnica, lingüística, cultural. Todo lo que hace su riqueza humana, aunque su contracara haya sido, con frecuencia, la violencia y la injusticia. (Artageveytia, L.; Barbero, C., 2009: 266)

Este es un modo particular de abordar los aspectos políticos y económicos, que son introducidos a partir de su relación con las otras características estructurantes de América Latina. La diversidad cultural se asume como el rasgo principal a la hora de definir a América Latina como región. La diversidad es “el color”, la “*riqueza humana*”, lo positivo de la región; y la violencia e injusticia son la otra cara, lo oscuro, los problemas a resolver. La inestabilidad política, la violencia política y la injusticia social aparecen como fenómenos de larga duración, que de forma explícita se vinculan al “ser latinoamericano”. Ambas características componen la identidad latinoamericana actual.

Representaciones de América Latina: del sincretismo al “pasado en común”

En el manual de Editorial Monteverde de 1997, se destina un capítulo para presentar los contenidos vinculados a América Latina durante todo el siglo XX. En la primera hoja del capítulo, una imagen ocupa toda la carilla: es un grupo de militares uniformados, con rasgos fenotípicos indígenas, llevando una virgen en procesión. La leyenda del manual dice:

Sobre los hombros de un grupo de militares, una imagen de la Virgen recorre las calles de Cuzco (Perú). Esta ciudad al igual que otras de Latinoamérica ha aceptado el desafío de la modernidad sin renunciar por ello a sus tradiciones (Abadie y otros, 1997: 136).

Esta imagen ocupa un sitio destacado ya que es la primera ofrecida al lector y no hay otra que ocupe un espacio semejante en el capítulo. Sin embargo, su vínculo con el texto que la acompaña, nos genera muchas interrogantes. Claramente la imagen nos remite a un proceso de aculturación, pues visualmente encontramos individuos con rasgos indígenas en actividades con un origen cultural europeo (ejército y religión católica). Esta es una forma de presentar un rasgo identitario para América Latina: una tierra donde se “mixturán” diferentes culturas y grupos humanos, a través de un recurso visual. Dicha visión será retomada y explicitada en la edición del año 2010 por este mismo grupo de autoras: “América es la creación original producto de las culturas autóctonas y las aportadas por los pueblos europeos, asiáticos y africanos. Esta diversidad cultural es la fuente de su riqueza”. (Abadie y otros, 2010: 213)

Al comenzar el capítulo, se define indirectamente a América Latina a través de algunas características geográficas, económicas, sociales e infraestructurales. No se delimita su extensión territorial, pero se destaca su diversidad geográfica enumerando los diferentes paisajes existentes. Desde el punto de vista socioeconómico, se indican diferencias en el uso y desarrollo de los espacios latinoamericanos: ciudades superpobladas-espacios vacíos; centros de fuerte desarrollo industrial- actividades económicas con técnicas primitivas.

Finalmente esta realidad múltiple y fragmentada se ve superada por un denominador común, que identifica y por lo tanto da cohesión a toda la región como una sola realidad: **La une un pasado común** (Abadie y otros, 1997: 137).

Existe por tanto, una historia latinoamericana que tiene aspectos propios, comunes a todos sus componentes y que superan las diferencias

que puedan existir. Sin explicitar exactamente cuál es el período aludido, ese “pasado” es el centro de la identidad latinoamericana y es más potente que la divergencia. Con este elemento unificador se salda en el texto la consideración acerca de la existencia de América Latina.

Como complemento, se incluye un mapa donde se indican las “*Lenguas oficiales en América Latina*” de todos los países al Sur de México (incluido), por lo que se reseñan idiomas que no son de origen latino. Esto transmite la idea de que esos países comparten ciertas características más allá del origen de su lengua y de su vínculo con lo “latino”. Si es la historia lo que une a todos esos países pero no la lengua que han heredado, el pasado aludido en el texto no podría ser el de colonias ibéricas (en una lectura restrictiva del concepto América Latina) pues, de lo contrario, serían reseñados en el mapa solamente los países cuyo idioma oficial es el español o el portugués, o incluso el francés, si consideramos la dimensión que originalmente se le dio a lo “latino”. En cambio, se opta por incluir a todos las naciones cuyo rasgo común vinculado al pasado parece ser que “ocupan en efecto el mismo lugar en la discrepancia Norte-Sur. Aparecen en vías de desarrollo o de industrialización y ninguna forma parte del ‘centro desarrollado’” (Rouquié, 2004: 21).

De este modo, hay una definición indirecta del significado de América Latina como región, que no es acompañada de la explicitación de la complejidad del concepto y que coincide con la siguiente idea de Alain Rouquié:

Quizá podríamos clasificar entre las naciones latinoamericanas a todos los países del continente americano en vías de desarrollo, independientemente de su lengua y su cultura, tan cierto es que a nadie se le ocurriría incluir en la opulenta América anglosajona a las Antillas anglohablantes o a Guyana (Rouquié, 2004: 21).

El manual de Editorial Monteverde 2010, tiene tres apartados dedicados al recorrido histórico de la región durante el siglo XX. En esta edición, como ya dijimos, no se incluye una introducción al término ni a su significado. No se explicita pero tampoco se sugiere el alcance de América Latina sino que se desarrollan sus características a lo largo del libro de texto.

El lugar de la autenticidad: los indígenas

En el manual de 1997 dentro de la descripción de la sociedad latinoamericana, se incluye un pequeño apartado titulado “Indigenismo”. Allí en una oración se plantea la existencia de un movimiento que “comienza a revalorizar las etnias americanas” (Abadie y otros, 1997: 144).

En la edición de 2010 el apartado “EL INDIGENISMO” ocupa un espacio mayor (toda una carilla) dentro de la descripción de la sociedad latinoamericana, que aumenta con respecto a la edición de 1997 y donde se incluyen además de los “LOS NUEVOS MOVIMIENTOS CAMPESINOS EN LATINOAMÉRICA”, presentando la historia del MST y el EZLN.

En esta edición, además de repetir la frase de 1997, se señalan la situación y los problemas de las comunidades indígenas en relación a los Estados nacionales, así como sus métodos de lucha y objetivos:

En general, las comunidades indias negocian con los gobiernos de sus países el reconocimiento legal de sus tierras que habitan desde hace siglos y su escrituración a nombre de las comunidades como propiedad comunal (Abadie y otros, 2010: 211).

Dentro de los problemas señalados, nos llama la atención la manera de enunciar el siguiente tema: “En algunos países no hay bilingüismo; los indios que no hablan el idioma nacional, no se pueden comunicar.” (Abadie y otros, 2010: 211).

Suponemos que las autoras de este manual no afirman que no existe comunicación de modo absoluto, sino que no existe comunicación en el idioma que no manejan “*los indios*” a los que se refieren, el idioma “*nacional*”. Sin embargo la omisión nos coloca en un “nosotros” que no se explicita a los estudiantes y que ocupa implícitamente todo el universo de lo posible. Si no se pueden comunicar en el idioma oficial “*no se pueden comunicar*”.

La figura destacada del proceso político “indigenista” es Rigoberta Menchú, en ambos ejemplares de la Editorial Monteverde. En el manual de 1997, la mayoría del apartado lo ocupa una cita de la misma acerca del respeto y la inclusión de las minorías:

Mi causa no ha nacido de algo bueno, ha nacido de algo malo, de algo amargo. Mi causa se ha radicalizado con la miseria que vive en mi pueblo. Se ha radicalizado por la desnutrición que he visto y he sufrido como indígena. La explotación, la discriminación que he sentido en carne propia. La opresión que nos impide celebrar nuestras ceremonias, y no respeta nuestro modo de vida, lo que somos. Al mismo tiempo, han matado a mis seres queridos. Así es que mi opción por la lucha no tiene límites ni espacios. Por ese motivo he viajado a muchos lugares, donde tuve la oportunidad de contar algo sobre mi pueblo.

Es esencial para el porvenir de la humanidad que se proyecte una nueva educación, que haga comprender que los pueblos indígenas, así como las minorías en general, requieren de la cooperación de todos los sectores de la sociedad para evitar la confrontación, el racismo, la

discriminación y para coronar con éxito la lucha por el cabal respeto de sus derechos y de su identidad.

El reconocimiento y el respeto de la pluralidad cultural son elementos claves para construir las nuevas relaciones de igualdad y convivencia pacífica entre nuestros pueblos y las diferentes naciones del mundo (Abadie y otros, 1997: 144).

Esta misma cita también es incluida en la edición del 2010. Allí se eliminan las referencias autobiográficas del fragmento y se introduce una imagen del rostro de Rigoberta Menchú a color con un breve texto presentándola. No se indica la fuente precisa ni la fecha de la imagen o del fragmento citado, lo cual es una constante en estos libros de texto.

El sitio donde se incluye el tratamiento del “*indigenismo*” nos lleva a reflexionar si los indígenas ocupan un lugar destacado en los manuales justamente porque se volvieron un actor político relevante, o por la valoración de su trascendencia en la región más allá del contexto. No se les dedica un apartado (aunque sí se mencionan) en otros períodos donde no permearon la vida política dominante, y sus problemas y objetivos se definen en tanto se hicieron “visibles”.

Sin embargo, la forma de abordar la cuestión indígena devela la intención de visibilizar y dar voz a sectores relegados del relato tradicional. La consideración de lo indígena va más allá de su aporte al “color” y “la riqueza” cultural, referida a elementos como el idioma, costumbres, vestimenta, alimentos, etc. En ambas ediciones se les asigna un rol como agentes políticos que operan y tienen voz, incluyendo citas de una de sus máximas representantes y confrontando al estudiante directamente a la fuente. Esto es un elemento diferencial de este texto escolar y refleja una postura historiográfica alimentada con los planteos de Mariátegui en adelante.

Integración regional: realidad y/o mito fundante

En ambas versiones de la Editorial Monteverde se trata el tema de la integración regional, desde un enfoque fundamentalmente económico en la primera de ellas y más amplio en la segunda. En las dos ediciones se presenta este tema en una carilla completa, con fondo a color, demostrando la importancia que se le atribuye. En el manual de 1997, la integración latinoamericana se presenta como el proceso mediante el cual “América podrá ser capaz de crear su propio desarrollo para que las naciones que la integran sean realmente independientes y vivan con bienestar” (Abadie y otros, 1997: 141).

En el manual de 2010, el tema de la integración latinoamericana está presente en dos momentos. Al comenzar el primer capítulo hay una breve descripción de cómo surgieron los Estados independientes en Latinoamérica, colocando el énfasis de la narración en la dualidad unidad-fraccionamiento “se puso fin a la dominación europea y con ella sobrevino el fraccionamiento político. El sueño de Bolívar de una América unida fracasó, surgiendo numerosos estados.” (Abadie y otros, 2010: 42).

Notamos que los enunciados no parecen reservar mucha “neutralidad” respecto a las distintas posturas políticas que hay en la región sobre el proceso de integración. La integración es presentada tanto como la solución a los problemas del desarrollo, como la tarea que está pendiente desde los tiempos de la independencia (“*el sueño de Bolívar*” según de las autoras). Vemos un discurso que se ubica claramente en la línea interpretativa de varias generaciones de la izquierda latinoamericana que se auto identificaron como continuadoras de “*la epopeya de la independencia*” al decir de Fidel Castro y cuyo horizonte político incluía la “unidad latinoamericana”.

La integración regional como tema, se retoma en la última página dedicada a la historia latinoamericana, a través de un mapa que detalla fecha y nombre de los organismos de integración y cooperación supranacional creados entre 1948 y 2008. Bajo el título “FORMAS DE INTEGRACIÓN EN AMÉRICA”, se encuentra el siguiente texto como introducción al mapa “Los “bloques”:

Los planes de integración regional estaban presentes en el proceso de emancipación de las colonias españolas, aunque no pudieron concretarse. Se replantearon a comienzos del siglo XX y se efectivizaron posteriormente (Abadie y otros, 2010: 219).

A diferencia del ejemplar anterior, en este de 2010 el mensaje acerca de los procesos de integración regional se elabora desde el presente hacia el pasado. Ya no se considera la integración como un objetivo clave para el futuro de América Latina, como un desafío que la región tiene por delante, sino como un hecho consumado, aunque sin especificar cuándo ha ocurrido este cambio de situación.

De los organismos reseñados por las autoras, el único “novedoso” (posterior a la edición de 1997) es la UNASUR (2008), ¿Es posible explicar el cambio de postura solamente por su existencia? La UNASUR es una expresión concreta (aunque no la única) del nuevo empuje que un sector del elenco político latinoamericano le ha dado a la integración regional.

Podemos señalar entonces, que de alguna forma el texto escolar se ajusta al contexto político latinoamericano que se abre aproximadamente en 2002, con la asunción de gobiernos de tendencia reformista de izquierda en

varios países de la región que tienen una clara intencionalidad integracionista (tal vez más clara en los discursos que en los hechos).⁴²

Manuales de primer año de bachillerato

Para primer año de bachillerato, la oferta de manuales de historia no es abundante, de hecho, la única editorial que cuenta con publicaciones para este nivel en la actualidad es Santillana, que en los últimos años ha publicado con esta finalidad: *“Historia del mundo actual”* de los autores: Pilar Corral, Beatriz Amestoy, Alfredo Decia y Lydia Di Lorenzo, editado por primera vez en 1999, bajo la dirección editorial de Alejandra Campos; y reeditado, revisión mediante, en el año 2008, respondiendo a la reformulación programática del año 2006, con los mismos autores menos Pilar Corral, y la misma directora editorial.

Si bien, en líneas generales, hay una continuidad en los contenidos entre una publicación y otra, hay algunas pequeñas modificaciones que resultan interesantes de analizar.

Lo primero que salta a la vista tiene que ver con el formato de la publicación. La primera edición mantenía un tamaño y diseño de publicación similar al del resto de los manuales de ciclo básico, mientras que la edición 2008 presenta un formato más pequeño (no en extensión sino en tamaño) más parecido a las dimensiones de un libro, con una impresión a dos tintas tanto para el texto como para las imágenes, ocupando estas últimas un lugar menos preponderante en relación al texto. Todas estas modificaciones formales, nos dan a entender una elección editorial por diferenciar y resaltar el nivel de bachillerato al que el manual está destinado. En efecto, en la carátula, a diferencia de la edición anterior, aparece la palabra “bachillerato”, aunque no se elimina el número “4”, dualidad que no es de carácter exclusivo de la publicación sino que está presente en todos los actores del sistema educativo.

El lugar...

En ambos casos, el lugar que se destina dentro del manual a América Latina es similar en proporción con el total de páginas de la publicación. Si, en ambos casos, comparamos el lugar de la región en relación al resto de las regiones (que se abordan como tales) del mundo, podemos decir que “América Latina” ha sido privilegiada por sobre el resto, tanto dentro de las regiones que forman parte del “tercer mundo” o “mundo subdesarrollado” como las del “mundo hegemónico”.

⁴² Sobre este proceso, ver el trabajo de Pereira Da Silva, Fabricio. “¿Dónde llegará la ‘marea rosa’?”, en Moreira, C. Avaro, D. *“América Latina hoy. Sociedad y política”*, Buenos Aires: Editorial Teseo 2012. pp. 153 a 182.

En la edición de 1999, se alude explícitamente en la presentación del libro al trato privilegiado que se hace de la región latinoamericana:

La sección correspondiente a América Latina ha tenido un tratamiento preferencial, pues su estudio debe ser prioritario para que los estudiantes uruguayos conozcan con mayor profundidad la Historia y la problemática actual del mundo latinoamericano (Corral y otros, 1999: 3).

Es importante que se haga explícito este énfasis, que parte de una idea: la necesidad que los estudiantes uruguayos se aproximen más a América Latina. Si partimos de una premisa que plantea la profundización en América Latina como prioridad, es porque suponemos que hay que responder a una carencia en este sentido y que en el presente desde el que se escribe la región requiere de otra importancia. La presentación del libro no está firmada, lo cual nos deja en la incertidumbre sobre si fueron los propios autores o la editorial quienes asumen este compromiso con la región.

Esta presentación ya no aparece en la edición 2008, que introduce algunas modificaciones en la estructura general, en cuanto a los bloques temáticos, pero que de todas maneras mantiene el espíritu general de organización de los contenidos. Este último manual, está organizado en dos grandes núcleos: el primero, “*centros hegemónicos de poder*”; el segundo, “*mundo subdesarrollado*”. En esta organización, que ya estaba sugerida en la edición anterior pero que es más clara en la segunda, permanece la subdivisión en regiones culturales pero el criterio organizador imperante es el político-económico. América Latina ocupa la segunda unidad dentro de este último núcleo; unidad que tiene a su vez tres capítulos y que es por tanto la de mayor extensión dentro del núcleo.

Identidades frágiles: la construcción de la región

En la primera edición, bajo el título “América Latina: única y múltiple” se abre el apartado para la región, presentándola; la misma se reduce a dos párrafos en la edición posterior. En este punto, en la edición de 1999 aparecen algunos enunciados interesantes que luego son, como ya dijimos, eliminados.

Entre los elementos más característicos encontramos el mestizaje —una “raza cósmica” según Vasconcelos— producto de la unión del indígena, el blanco europeo, el asiático y el negro africano. Este mestizaje genera a su vez, una casi infinita variedad de realidades culturales. Una de ellas, la indígena, persiste en la tierra latinoamericana a través de pueblos que conservan su lengua y

costumbres, y luchan por reconquistar la de sus antepasados (Corral y otros, 1999: 159).

Lo primero que podríamos señalar es la relevancia que se otorga al mestizaje como una característica particular de la región, lo cual en sí mismo no es llamativo ya que innumerable cantidad de autores lo hacen y más adelante intentaremos problematizar esto. A continuación, se dice que una de las realidades culturales que existen, al parecer producto del mestizaje, es “la indígena”; es en este punto que las cosas no empiezan a quedar muy claras: ¿podemos hablar de “una” realidad indígena? ¿Hablar de mestizaje e indigenismo es lo mismo? Luego refiere a “pueblos”, y entonces la categoría “indígena” como unívoca queda matizada. ¿Por qué se alude especialmente a los indígenas cuando se refiere a la variedad cultural, no dando el mismo lugar a otras variedades? ¿Será que seguimos necesitando visibilizar con especial énfasis a quienes durante siglos fueron invisibilizados fruto de la “herida colonial”? ¿Cómo los visibilizamos? ¿Por qué no aparecen también en ese lugar los pueblos “afro”? ¿O las migraciones más recientes inter e intracontinentales, no siguen reproduciendo el mestizaje, acaso? ¿Somos una “raza cósmica” al decir de Vasconcelos?⁴³ Si bien no podemos entreleer una referencia explícita a algún autor, reconocemos esta relación: latinoamericano-mestizo-indígena, que está presente en numerosos relatos. La alusión a Vasconcelos nos muestra una postura, en principio, culturalista con respecto al indígena.

Luego de esta introducción, el manual 1999 continúa situando a América Latina en el contexto mundial como parte integrante del *Tercer Mundo*, y por tanto caracterizado por el *subdesarrollo*. Aquí, reconocemos (sin que haya una referencia explícita) una influencia de las corrientes socioeconómicas (vimos la importancia de la CEPAL en este sentido) para insertar a Latinoamérica en el mundo. Esta edición dedica cuatro páginas a describir y explicar las razones del subdesarrollo, que en la edición siguiente también son eliminadas. Dice acerca del mismo:

La conciencia del **subdesarrollo** es una situación histórica reciente. Se caracteriza por el **atraso** en los medios de producción, no necesariamente por la ausencia de riqueza. En muchos casos, se trata de una limitación o una deformación del desarrollo (Corral y otros, 1999: 160-164).

⁴³ José de Vasconcellos, planteaba en 1925 que tendría lugar en el continente la formación de una quinta raza cósmica, integral o síntesis que sería la raza definitiva pues asimilaría a todas las razas existentes. De esta manera, “señaló que nuestra cultura asimiló al indígena, mientras que la sajona lo destruyó, lo que daba a los latinoamericanos derechos nuevos y la esperanza de una misión original en la historia”. En: Casas, Alejandro. *Pensamiento sobre integración y latinoamericanismo. Orígenes y tendencias hasta 1930.* PIDH-DD, Bogotá: Ántropos, 2007. Pág. 159.

Resulta llamativo que no haya un abordaje historiográfico de este concepto ya que las interpretaciones acerca del subdesarrollo pueden ser muy disímiles y hasta antitéticas. En este manual, parece haber un “recorte y pegue” de diversas posiciones teóricas pero sin instalar ese debate ni tampoco aludiendo a las mismas. Es decir, el planteo del subdesarrollo como un “atraso” (que está en negrita) de los medios de producción puede leerse en la clave de Rostow quien plantea el desarrollo como la meta a la que se alcanza luego de la consecución de etapas que hay que ir superando, en donde el subdesarrollo sería una etapa antes de llegar al desarrollo. Plantear que el subdesarrollo es una limitación o deformación del desarrollo, podría ir más en la línea de quienes, como Samir Amin, plantean el subdesarrollo como la otra cara del desarrollo. A lo largo del texto no está clara la posición, y no hay una problematización de las concepciones. Hoy en día, hay nuevos planteos académicos y desde el campo de los movimientos sociales que inclusive cuestionan la idea misma del desarrollo, muchos de los cuales reconocen la influencia de los planteos indigenistas, para sostener que las políticas que se generan en pos del desarrollo tienen como resultado el maldesarrollo.⁴⁴ No es de esperar que estas últimas posturas aparezcan en el manual de 1999, pero sí al menos las anteriores.

El texto del manual continúa con el relato de los modelos socioeconómicos y luego la evolución política de la región. Sobre el final de la unidad temática se aborda, como ya dijimos, específicamente el tema de la “*identidad latinoamericana*”.

Nuevamente, en las primeras palabras de presentación, por debajo del subtítulo “diversidad y unidad de América Latina” se alude al desarrollo económico como un problema de la región: “Desde México a Cabo de Hornos, se extiende el inmenso y rico territorio de América Latina. Aunque rico en recursos humanos y materiales, presenta un limitado desarrollo económico” (Corral y otros, 1999: 222).

Teniendo en cuenta que estamos en el apartado que refiere a la identidad, es claro que además de ser un rasgo que se resalta de la realidad latinoamericana, el subdesarrollo pasa de ser un concepto explicativo de esa dimensión socioeconómica, a ser, además, un rasgo identitario. Esta constatación nos parece relevante; sin embargo, el tono “recatado” de la afirmación, no nos permite emparentarla de una manera categórica con la tradición de pensamiento sobre la región que desde las izquierdas posrevolución cubana se ha tenido, que hace especial énfasis en este aspecto.

⁴⁴ Ver Unceta, Koldo. “Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones.” En *Carta Latinoamericana*. N.º 9. Abril de 2009. Ver también los planteos de Maristella Svampa respecto al modelo extractivista para un ejemplo de crítica de los planteos desarrollistas de la región.

A continuación, bajo el subtítulo “Nuestra América” en clara alusión al texto de José Martí, se plantean las características culturales de Latinoamérica:

Los estados latinoamericanos tienen en común entre otras características, una población y una cultura que proviene de tres vertientes étnicas diferentes: la indígena, la europea, y la africana. [...] Es justamente la diversidad del aporte étnico lo que define la riqueza cultural latinoamericana.

Actualmente, en Latinoamérica, están presentes el indio, el blanco y el negro, amalgamados en una cultura nueva y original, la cultura mestiza. El mestizaje es un fenómeno que aún se produce, pero de una forma más compleja, pues las influencias culturales crecen y se extienden cada día. (Corral y otros, 1999: 222).

Resulta bastante claro que los valores que se destacan positivamente en el relato son la diversidad y el mestizaje. Hilando fino en la trama discursiva, hay algunos elementos que nos parece importante señalar. Es discutible que podamos hablar de las “tres vertientes étnicas” señaladas, ya que dentro de lo “*indígena*”, “ *europeo*” y “ *africano*” existen multiplicidad de etnias que difícilmente se puedan aglutinar, sin cometer un grado extremo de simplificación, bajo la denominación “*vertiente étnica*”. La referencia a poblaciones de distinto origen podría utilizar, como creemos que lo hace un poco confusamente, un criterio más espacial que étnico. Cuando se plantea que en la actualidad lo que hay es “*una cultura nueva y original, la cultura mestiza*” también se uniformizan los resultados en “una” cultura mestiza; aunque más adelante en el relato se matiza esta uniformización al plantearse el mestizaje como un fenómeno inconcluso y constante. Si bien en un momento del relato se alude a la naturaleza política del proceso de mestizaje ya que se plantea la aculturación como una empresa que en ocasiones puede ser voluntaria o en otras forzosa, este carácter no es suficientemente profundizado ni problematizado. ¿Ha sido para todos beneficioso este mestizaje? ¿Desde qué valores lo evaluamos?

Seguidamente, el manual presenta una serie de textos, como fuentes y documentos con los que trabajar, apoyados en imágenes. Este apartado está centrado en la vida de los indígenas en la actualidad en el continente, a través de diferentes crónicas e imágenes. Con respecto a estas últimas, llama la atención que no aparezcan las referencias sobre las fotografías que se muestran, lo cual nos deja en la duda de si representan los grupos indígenas a los que se refiere en el texto o si son imágenes de archivo que son utilizadas para ilustrar lo que se dice, ante la falta de referencias, creemos que es probable que haya pasado esto último.

Los textos pretenden hacernos reflexionar sobre las condiciones de vida y la postergación de los indios en la región, en este afán, creemos que (sin medir intencionalidades) a veces se peca de exceso de occidentalismo a la hora de darle un lugar de sentido a ese otro, como en la titulación del artículo que se cita de la revista *Veja* sobre los yanomamis, titulado “El pueblo más atrasado del mundo agoniza”. Bajo dicho título, se describe a los yanomamis como uno de los pueblos indígenas de Brasil que:

Después de siglos de aislamiento en una parte de Brasil que conoció primero los aviones y después los camiones, en los últimos tres años [...] se vieron por primera vez superados numéricamente por blancos en su propio territorio (Corral y otros, 1999: 227).

Este contacto, motivado por el interés en el oro de la zona, habría traído asociado epidemias y hambre que explican el descenso de la población yanomami.

Sin lugar a dudas, se desprende del texto un interés y una sensibilización por la situación que estaría viviendo este pueblo, pero la manera en que se los presenta soslaya valores occidentales desplegados, que se cuelan, para hacer inteligible su realidad. Las nociones de “atraso” o de “aislamiento”, parten de parámetros occidentales que difícilmente puedan ser trasladados a la cultura yanomami. ¿Se sentirán ellos “aislados” o “atrasados”? ¿Con respecto a qué?

Otra característica de este apartado que nos ha llamado la atención, es que siendo el foco de interés “lo indígena”, no tenga lugar —que estaba en pleno auge— el alzamiento de Chiapas y el EZLN de enero de 1994. Desde Chiapas, aparecen comunidades indígenas que cuestionan no solo al Estado mexicano y su vínculo con ellas sino al modelo de civilización que se propone como imperante y único en el mundo. Este movimiento construye su agencia política desde la reivindicación de su indigenismo, y es por esto que nos resulta llamativa su ausencia en este punto del manual, ya que permitiría otorgar un nuevo lugar para “lo indígena”, como agentes políticos y de cambio, y sujetos de la historia, además de víctimas.

Por último, señalar que dado que la centralidad de “lo diverso” fue puesta en “lo indígena”, nos parece que se le otorga poco lugar a “lo afro” tanto desde las imágenes como desde el texto, su lugar es mínimo. Y esto es especialmente llamativo si tenemos en cuenta que en Uruguay la presencia afrodescendiente, en términos demográficos, y el peso cultural de “lo afro” en la “cultura uruguaya” es mucho mayor que la presencia indígena. Esto hace que nos preguntemos acerca de qué tan conscientes somos de “nuestro mestizaje”, o es que cuando aludimos a la diversidad latinoamericana por alguna razón (y aquí las tradiciones académicas pesan) la relacionamos a “lo indígena” con más fuerza.

En líneas generales, podríamos decir que la versión 2008 del manual de Santillana enfatiza más en los modelos socioeconómicos de la región y en los acontecimientos históricos recientes, que en el espacio que se dedica al abordaje de la identidad latinoamericana explícitamente. Esto no quiere decir que en los otros textos no se construya identidad, sino simplemente que el espacio que explícitamente se dedica para esta tarea es menor.

Como ya señalamos, hubo algunas modificaciones en este punto “*la identidad latinoamericana*”. Su reducción implicó tener que resumir contenidos o directamente sacar otros como por ejemplo todo el apartado documental y fotográfico centrado en los indígenas, inclusive la crónica de: “El pueblo más atrasado del mundo agoniza”. Esta versión resumida de los contenidos anteriores, tal vez reduzca la centralidad de “lo indígena” e incorpore más equilibradamente el componente “afro” de la cultura latinoamericana. De hecho, en el apartado sobre cultura, música y arte, sí aparece el legado “afro” y se incorpora dentro de éste relatos sobre el candombe y el gramillero como personaje de la comparsa. Esta incorporación de “lo afro” desde un componente identitario uruguayo que se usa como ejemplo para la región, es una novedad importante respecto a la edición anterior del manual que cabe destacar; y resulta coincidente con la última edición del manual de tercero de Monteverde.

Al final de la unidad destinada a la región, aparece un texto dentro de “*los problemas no resueltos*”, referido a “*el indígena latinoamericano: un eterno desheredado*”. Si bien, podemos señalar nuevamente que no hay “un indígena latinoamericano”, en este texto se pretende historiar la todavía imperante marginación y discriminación de las poblaciones indígenas en las sociedades latinoamericanas. Además de señalar la pobreza económica como una de sus características y “*el prejuicio étnico*” como condicionante para la movilidad social, se plantea que a lo largo del siglo XX han tenido lugar distintas formas de participación y movilización de los indígenas, sobre todo en aquellos lugares del continente donde las comunidades continúan manteniendo su organización y se consideran portadoras de una cultura a preservar. En el relato aparece citado el presidente mexicano Lázaro Cárdenas, quien en oportunidad de dar inicio al Congreso Indigenista en 1940 planteó que “*se debía -mexicanizar- a los indígenas y no -indianizar- a la sociedad mexicana*”. Esta cita es importante ya que plantea toda una discusión acerca de qué es la integración cultural y cómo debe darse. Luego se plantea, aunque sin demasiada profundidad, que los movimientos indigenistas a partir de los setenta han reivindicado su derecho a la supervivencia, entendiendo el respeto a las tradiciones culturales como parte del mismo; la denuncia de las raíces coloniales del problema y su continuidad con la instalación de los Estados nacionales. Este planteo, a su vez, es acompañado por una imagen de una mujer rodeada de niños participando de una movilización zapatista.

Resalta en este apartado otra manera de presentar a “lo indígena” que no es necesariamente la imagen del “color cultural” sino como sujetos sociales y políticos con posiciones asumidas y reivindicaciones, ante las circunstancias. Como señalamos anteriormente, esta manera de presentar “lo indígena” se vincula más con la tradición que abre Mariátegui por los años 20 del siglo XX.

Algunas puntualizaciones... ¿dónde pongo lo hallado?

Luego de indagar en cada uno de los manuales elegidos, pretendemos en esta instancia plantear algunas posibles generalizaciones interpretativas sobre lo hallado en los mismos.

Partimos de la idea de que los procesos de identificación colectivos son situados e inacabados, y responden a necesidades e intereses diversos que a veces se superponen, se complementan y otras están en disputa. Los manuales escolares muchas veces reflejan esas tensiones y mutaciones, sin hacerlas claramente explícitas y pueden servir como una fotografía de un estado de situación en un momento del proceso.

Consideramos, como ya ha sido señalado, que una de las grandes dificultades de los manuales radica en confeccionar una compilación de textos de diversa procedencia acerca de los contenidos, y esto hace que el relato completo del texto no sea del todo homogéneo. En ocasiones, encontramos que en los copetes o títulos, e incluso en el inicio del cuerpo de texto, aparecen algunos enunciados bastantes categóricos sobre los temas que luego son relativizados o complejizados. Otras veces, vimos que se plantean los contenidos desde diversas posturas teóricas sin que aparezcan estas explicitadas. Creemos que la elección de lo que se dice y cómo se lo destaca, también forma parte del desafío.

A diferencia de lo que puede ocurrir con otros temas históricos (ver otros artículos, por ejemplo el referido al tema “descolonización” en esta compilación), encontramos que para América Latina no hay una referencia historiográfica (suficientemente abarcativa) hegemónica ni consensuada; por lo tanto, muchas veces los discursos que aparecen intertextualizados no remiten exclusivamente a otros textos “académicos” sino que están permeados por discursos de otras procedencias. Entendemos que una explicación posible a este fenómeno tiene que ver, justamente, con la dimensión identitaria que está puesta en juego cada vez que se hace referencia a la región y a las connotaciones políticas que esto supone.

Creemos haber constatado en los manuales con los que hemos trabajado que la identidad regional que se asume y no se discute: es efectivamente “latinoamericanista”, más allá de los significados y contenidos que esto

supone en cada manual. Es decir, no hay otras identidades regionales en el horizonte de lo posible; no está Iberoamérica, ni América, ni Sudamérica. En todos los manuales indagados: nuestra región es Latinoamérica, y esta es la escala intermedia entre lo nacional y lo mundial. A su vez, los significados más remotos que dieron origen a esa idea de una América Latina vinculada a la “latinidad” europea, son los que menos aparecen y cuando lo hacen parecen haberse “colado”.

Es entonces que, concentradas en los discursos identitarios sobre la región latinoamericana, buscamos desde qué lugares o qué elementos son los que aparecen como vertebradores de la misma en los distintos manuales. En este sentido, consideramos que hay dos grandes ejes temáticos que se repiten en los textos con esta finalidad. Uno de ellos refiere a las características socioeconómicas de la región: la pobreza, la desigualdad social, la dependencia económica, el subdesarrollo. El otro, tiene que ver con la idea de “diversidad” o “multiplicidad”.

Respecto al primero, creemos que los enfoques socioeconómicos, más estructuralistas, tienen desde la creación de la CEPAL un fuerte sustento académico e institucional, con las variaciones que se han dado a lo largo de los años respecto a la teoría del subdesarrollo y de la dependencia. Mientras que desde el punto de vista cultural resulta difícil encontrar núcleos comunes que nos identifiquen a todos los latinoamericanos, la situación histórico-social y hasta si se quiere geopolítica en el mundo, es un lugar de unidad recurrente y efectivo: somos subdesarrollados, somos dependientes, somos pobres, somos desiguales (con los matices de cada país). Los contenidos de este discurso no solo provienen de la academia, ya que como vimos, también se originan y difunden desde otros ámbitos de la intelectualidad y la política vinculados a una perspectiva de izquierda pos revolución cubana que ha enfatizado en su carácter latinoamericanista. Otro tema que aparece vinculado a esta tradición es “la integración regional” que si bien no es un tópico excluyente de la izquierda, en los manuales creemos que ha aparecido en la clave discursiva de la misma, lo cual puede ser entendido como un reflejo, si se quiere, del contexto político de la región al momento de escribirse estos manuales.

Sin embargo, estos contenidos socioeconómicos no alcanzarían para definir a una región que, si se quedara con esto, no podría llegar a diferenciarse del resto del mundo subdesarrollado. América Latina aparece entonces como la tierra de “la diversidad”, siendo esta un carácter central y positivo, representando una fortaleza y “una riqueza”.

Este discurso identitario sobre la región que presenta la diversidad cultural como un eje central, se construye sobre la necesidad de visibilizar y darle lugar “al otro”, al diverso, al diferente, y ese otro es, en este discurso, fundamentalmente “el indígena”. Vimos que a lo largo del siglo XX, los

intelectuales latinoamericanistas colocaron la mirada sobre “el indígena” y lo hicieron de diversas maneras: algunos desde una perspectiva materialista como Mariátegui, otros aludiendo más a aspectos culturales como Vasconcelos que culmina enfatizando en el carácter “mestizo” de la región como lo auténtico de la misma. Como dice Heriberto Cairo Carou:

Pocos analistas se atreverían a afirmar la existencia de una única identidad cultural latinoamericana, que es más bien un paraguas que ampara a varias, que son difícilmente interpretables como homogéneas. Solo las narrativas de mestizaje, al estilo de la elaborada por Vasconcelos, mantienen la existencia de una homogeneidad producto de la misceginación (Cairo Carou, 2005).

Pareciera que el lugar de “lo indígena” es el lugar de lo local, de lo propio, de lo distintivo de la región en términos culturales y es desde ahí que el discurso deriva luego en “lo mestizo”.

En los manuales que hemos analizado, creemos que se compone un discurso latinoamericanista centrado en “la diversidad” que responde a varias cosas. En primer término, a esta necesidad de fundar la identidad regional desde un lugar auténtico, el lugar de “la diversidad”. Por otra parte, en las últimas décadas se ha ido instalando en la región y en nuestro país (que es donde son editados los manuales) una nueva agenda de derechos inclusiva de las comunidades minoritarias que hace que sea más natural la perspectiva de la diversidad y hasta se haya transformado en una demanda.

Sin embargo, la manera en que se incluye es lo que ha llamado muchas veces nuestra atención. Notamos que en los manuales a menudo se brinda una mirada, si se quiere muy globalizadora o uniformizante de “lo indígena”, que puede caer en ciertos estereotipos. El indígena es el olvidado de la historia, cuando no el mártir, al que hay que integrar y con el que hay que redimirse. La sensación a veces, es que estamos invitando “al indígena” a sentarse en una mesa en donde ya estamos todos en nuestros puestos y le hemos dejado un lugar. Es decir, en el discurso de la diversidad que aparece en los manuales, no parece presentarse “el blanco” como un “diverso” más, lo cual no cuestiona la idea de su hegemonía y predominio, y continúa soslayando que “lo normal” es la cultura blanca europeo-occidental. Esto no quiere decir que en los mismos relatos no se sea sumamente crítico con el predominio y la violencia cultural que durante siglos se ha ejercido desde la matriz occidental. Y en ocasiones, efectivamente se da lugar a la voz de “los indígenas” en sus protagonistas como es el caso de Rigoberta Menchú. A su vez, notamos que el lugar que se le otorga a “lo afro” es bastante más marginal y menos fundante de la identidad latinoamericana; aunque en las últimas ediciones de los manuales este lugar ha cambiado un poco, como lo señalamos anteriormente.

No obstante, creemos que faltaría una perspectiva global que efectivamente integre todo lo que asumir que “somos diversos” y por qué lo somos supone; y entendemos que hoy en día hay más elementos (más que cuando se escribieron los manuales) que nos permiten repensar estas dimensiones.

Bibliografía

Abadie, S.; Feo, H.; Galiana, M.; Sandrín, M. *Historia tercer año-C.B. Tomo II, El siglo XX. Europa, EE.UU., Asia, América Latina y Uruguay*, Montevideo: Editorial Monteverde, 1997.

Abadie, S.; Feo, H.; Galiana, M.; Sandrín, M. *Uruguay en el mundo contemporáneo*. Montevideo: Monteverde, 2010.

Ardao, A. *Génesis del nombre y la idea de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 1980.

Artagaveytia, L.; Barbero, C. *Historia 3. Mundo, América Latina y Uruguay. 1850-2000*, Montevideo: Santillana, 2009.

Agnew, J. *Geopolítica. Una re-visión de la política mundial*, Madrid: Trama Editorial, 2005.

Cairo Carou, H. “Discursos geopolíticos y construcción de identidades supranacionales en América Latina”, en Rodríguez-Moura, E. (ed.), *Von Wäldern, Städten und Grenzen: Narration und kulturelle Identitätsbildungsprozesse in Lateinamerika*, (Jahrbuch des Österreichischen Lateinamerika-Instituts, número 8), Frankfurt am Main: Brandes & Apsel / Südwind, pp. 315-337, 2005.

Carretero, M.; Castorina, J. A. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

Casas, A. *Pensamiento sobre integración y latinoamericanismo. Orígenes y tendencias hasta 1930*. PIDHDD, Bogotá: Ántropos, 2007. Cap. 3, *Nuevas dimensiones del latinoamericanismo*. pp. 156-187.

Castro, F. Discurso conocido como “Segunda Declaración de La Habana”, Febrero de 1962. En: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1962/esp/f040262e.html>. Consultada: 30/06/2015.

Castro, F. “Declaraciones”, Periódico *Hoy*, La Habana, mayo 6 de 1959.

Choppin, A. “Pasado y presente de los manuales escolares”. Traducido por Miriam Soto Lucas. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación. Vol. XIII, N.º 29-30, Medellín, 2001.

Corral, P.; Amestoy, B.; Decia, A.; Di Lorenzo, L. *Historia III. La construcción del mundo contemporáneo*, Montevideo: Ediciones Santillana, 1998.

Delich, Francisco. *Repensar América Latina*, Barcelona: Gedisa, 2004.

Di Tella, T. “Ideas políticas y sociales en la América Latina del siglo XX”, artículo basado en un seminario de 1995, descargado de www.educ.ar. Consultada: año 2008.

Dodds, K. *Geopolitics. A very short introduction*, Oxford University Press, 2007.

Galeano, E. *Las venas abiertas de América Latina*, Montevideo: Udelar, 1971.

Genette, G. *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Altea, Taurus, Afaguara, 1989.

Mariátegui, J. C. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Montevideo: Biblioteca de Marcha, 1970.

Martí, J. “Nuestra América”. Publicado en *La Revista Ilustrada de Nueva York*, Estados Unidos, 1891.

Mignolo, W. “*La idea de América Latina*”. Barcelona: Gedisa, 2007.

Pereira da Silva, F. “¿Dónde llegará la ‘marea rosa’?”, en: Moreira, C.; Avaro, D. “*América Latina hoy. Sociedad y política*”, Buenos Aires: Teseo, 2012.

Rouquié, A. *América Latina. Introducción al Extremo Occidente*, México: Siglo Veintiuno, 2004.

Söderbaum, F.; SHAW, T. “*Theories of new regionalism*”. Palgrave Macmillan, 2003.

Unceta, K. “Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones”, en *Carta Latinoamericana*. N.º 7. Abril de 2009. pp. 1-34.

Lugares y no-lugares de la historia del arte en algunos manuales de historia de primer año de ciclo básico

Leticia Palumbo y Ximena Cabrera

Introducción: vamos por partes

El centro de atención del presente capítulo girará en torno a los lugares y no-lugares que ocupa la Historia del Arte en algunos manuales de historia de primer año del ciclo básico de enseñanza secundaria. Nos centraremos en el abordaje del arte griego en el período clásico (siglo V y IV a. C.) y específicamente en dos ejes, que si bien consideramos transversales, para mayor claridad explicativa los trabajaremos de forma separada en dos partes: la dimensión historiográfica y el análisis de la imagen como recurso visual. Para realizar el estudio comparativo seleccionamos tres manuales que consideramos representativos, uno de la década del cuarenta y dos de los años sesenta. Ellos son:

- O. Secco Ellauri, P. D. Baridon. *Historia de los griegos*. Montevideo: Editorial Barreiro y Ramos, 1941.

- M. Schurmann Pacheco. M. L. Coolighan Sanguinetti. *Historia Universal. Prehistoria, Oriente y Grecia*. 1.º año. Montevideo: Libreros Editores, Palacio del Libro y Monteverde, 1968.

- A. Traversoni. *Prehistoria. Oriente. Grecia*. Montevideo: Editorial Kapelusz, 1966.

En primer lugar, rastrearemos los discursos historiográficos de referencia presentes en relación al tratamiento de la Historia del Arte. Desde esta perspectiva, veremos lo que Ana Zavala ha dado en llamar “este primer gesto de pasaje, el de la historiografía al texto del manual” (Zavala, 2014: 179). Indagaremos acerca del carácter intertextual (en una búsqueda de los otros textos que informan al manual, es decir, la co-presencia de un texto en otro) (Genette, 1989: 10), del valor que se le da al arte y a la historia del arte dentro de los manuales de historia elegidos. Algunas interrogantes valdrán de punto de partida: ¿cómo se incorpora el arte en los manuales?, ¿qué lectura se hace de él y qué lugar se le da frente a la otra historia (política, social, económica)? Si bien los manuales analizados reflejan un estado de situación de otro tiempo, nos preguntamos hasta qué punto obras más contemporáneas han cambiado el lugar que se le da a la Historia del Arte, la dimensión

historiográfica, la forma de abordaje y el acercamiento que se busca hacer con los estudiantes como privilegiados destinatarios. Una mirada rápida de manuales más actuales nos permitirá aventurar que el componente más estructural de todos estos aspectos no ha variado considerablemente.

En la primera parte del capítulo se responderán estos y otros cuestionamientos a través de la formulación de diversas tesis o ideas fuerza que serán una suerte de claves explicativas.⁴⁵ Es así como veremos que dos de los manuales trabajados (el de Secco Ellauri y Baridon y el de Schurmann y Coolighan) dan cuenta de la primacía de una historiografía formalista que separa los procesos de producción y consumo de los usos sociales de las obras de arte. Estos manuales están atravesados, con matices y mayor o menor acercamiento, por algunos relatos que influyeron en la forma de narrar la historia del arte occidental. Se hace presente en ellos el legado de una historiografía tradicional que hunde sus raíces en concepciones que vienen desde el nacimiento de la Historia del Arte como disciplina. En el manual de Traversoni encontramos por momentos los ecos de estos relatos estructurantes pero se observan algunos giros historiográficos notorios en la presentación del tema y su posterior análisis, que lo diferencian de las otras dos obras. Más allá de la bibliografía de referencia que aparece en los manuales de Traversoni y Schurmann y Coolighan, no así en el de Secco Ellauri y Baridon, abordaremos otros marcos referenciales a los que remiten de forma más estructural estos manuales. Estas narrativas historiográficas permean toda la mirada y guardan en algunos casos una profunda lealtad de origen con un tipo de historiografía que segrega y disocia la historia del arte del resto de la historia, descontextualizando y haciendo inasible los hechos artísticos como hechos sociales. Hay una forma de hacer historia del arte donde la propia historia aparece como intrusa, “la historia como telón de fondo de la obra de arte, algo que está esencialmente ausente de la obra artística y de su realización y que de vez en cuando asome la nariz.” (Clark, 1981: 10). Otra de las causas explicativas que cruzará el análisis será la fuerza de la mimesis y la ilusión de realidad como principio de valoración del arte que nos permitirá entender cómo se aborda el arte griego en el período clásico. La ilusión del arte, la estética y la representación convincente, son criterios valorativos presentes en los manuales, más acentuado para los casos de Secco Ellauri y Baridon y de Schurmann y Coolighan. Estos manuales, como lo veremos más adelante todavía comulgan, a pesar de que en su época ya había pasado el torbellino provocador y cuestionador de las vanguardias artísticas, con el prejuicio como señala Gombrich: “que la excelencia artística coincide con la exactitud fotográfica” (Gombrich, 1978: 20).

En segundo lugar, nos ocuparemos del manual como objeto de estudio desde una perspectiva centrada en la selección que se hace de las imágenes,

⁴⁵ Agradecemos especialmente a la profesora Daniela Tomeo por la lectura y el comentario del presente trabajo y por el aporte de material de referencia.

de qué forma se incorporan y cuáles son sus usos en vínculo con la narrativa total (interacción entre la imagen y el cuerpo de texto). Buscaremos detenernos en un tipo específico de paratexto como es la imagen y de forma particular dos tipos de imágenes: las ilustraciones y las reproducciones fotográficas. Es necesario hacer esta delimitación porque cuando hablamos de recursos visuales en su dimensión didáctica olvidamos que todo lo que percibimos a través del sistema visual llega a nuestro cerebro bajo la forma de imagen. En esta segunda parte plantearemos algunos nudos problemáticos que surgen cuando la imagen quiere ser recurso didáctico. A través de distintos ejemplos veremos cómo se pone en juego toda la complejidad de este recurso en los manuales y cómo la imagen tiene un lugar ilustrativo, ejemplificador, que por momentos hace las veces de comprobante o certificador de una realidad. Desde este lugar se trabajará con lo obvio y lo obtuso de las imágenes analizando el problema de la analogía.

A modo de comienzo...

Los manuales son obras particulares con fines específicos. Como sostiene Zavala (2014: 193): “articulan un conocimiento que se considera ‘de referencia’, seleccionando y organizando los conocimientos que tienen la pretensión de ser adecuados a los fines de la enseñanza de esa asignatura, por ejemplo, en un cierto nivel educativo”. En tanto objeto, el manual es el resultado de un proceso creativo que organiza el conocimiento en una estructura compositiva que engloba el diseño con lo político, lo filosófico, lo ideológico, etc. de manera que consideraron adecuada sus autores y editores para la correcta transmisión de un tipo particular de conocimiento y para hacerlo atractivo (fundamentalmente a nivel visual).

Gran parte de los manuales siguen una orientación temática que remite al programa del curso, es decir, hay un hipotexto (Genette, 1989), en este caso el programa oficial, que dialoga e informa la prioridad, jerarquización y extensión de los contenidos que serán abordados. Este aspecto es claro en el manual de primer año de ciclo básico titulado “Historia Universal. Prehistoria, Oriente y Grecia” de los autores Mauricio Schurmann Pacheco y María Luisa Coolighan Sanguinetti (ambos profesores de educación secundaria). El texto tiene un prefacio de sus autores en el que se aclara:

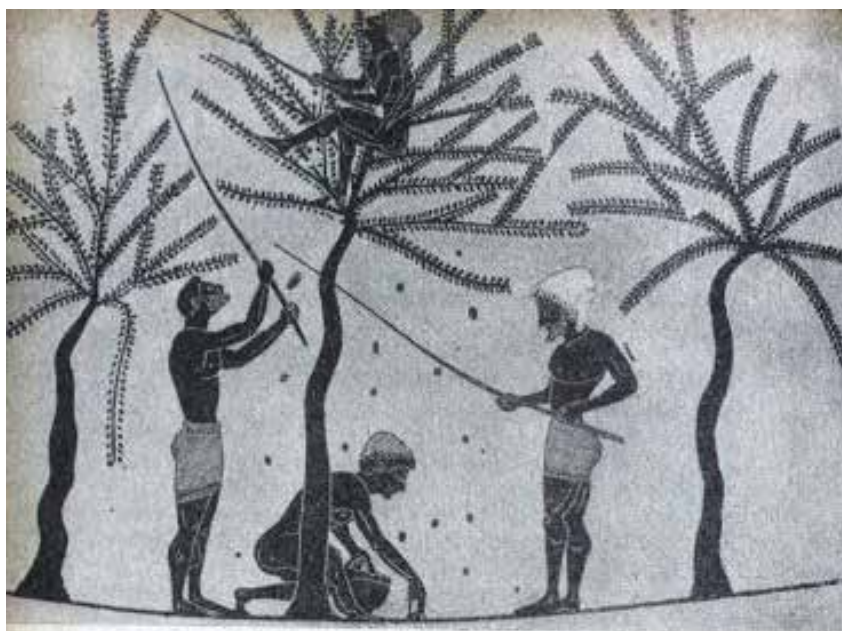
El afán por ordenar los temas según el programa oficial y de contemplar sus directivas docentes ha llevado a dividir el texto en diecinueve capítulos que se complementan con planes, esquemas, láminas, lecturas y transcripciones de documentos (Schurmann y Coolighan, 1968: 7).

En los manuales que nos ocupan, los conocimientos conforman una narrativa unitaria coherente. Esta integra lo lingüístico y los paratextos (imágenes, títulos, mapas, recuadros de color, documentos legibles y no legibles —solo para mirar— etc.) articulando ambos por medio de un diseño y estilo que se mantiene constante en cada una de las obras. Esta articulación es una apuesta abierta tanto para los profesores como para los estudiantes que invita a utilizarlo de distintas maneras. En general se busca la claridad explicativa para que los estudiantes puedan desarrollar procesos cognitivos, desechando y significando, vinculados al procesamiento y el establecimiento de vínculos entre la información que contienen. En este sentido, en los manuales analizados se establecen correlatos entre los contenidos que se incluyen en el cuerpo de texto y lo que la imagen relacionada con éste muestra, así la utilización del recurso visual refuerza la tesis historiográfica. Un claro ejemplo de esta vinculación se observa en el tratamiento de la rivalidad entre Esparta y Atenas. Esparta es presentada en el cuerpo de texto como “un Estado militar y conservador”, para fortalecer esta idea todas las imágenes seleccionadas develan su carácter guerrero y militar. En el manual de Schurmann y Coolighan los recursos visuales utilizados para ilustrar este tema muestran compañías de guerreros dorios armados con escudos, cascos y lanzas (1968, 279), un atleta de origen dorio (1968, 281) y dos hoplitas espartanos (1968, 282). El texto a pie de la primera imagen dice: “Hoplita espartano. La escultura destaca el morrión que protegía la cabeza, las canilleras y el escudo circular. Siglo VI AC” y la segunda: “Hoplita espartano de mediados del siglo VI a. C. La figura es tan ruda y hosca que puede representar la imagen tradicional de la Esparta austera y militarizada”. A continuación encontramos una imagen de una “Doncella espartana vestida con la túnica corta, característica de esta ciudad” (1968, 284). Y en el cuerpo de texto aclara que “La mujer, además, acostumbraba vestir túnicas cortas que le llegaban a las rodillas y le permitían gran libertad de movimientos. Todo esto contrastaba con las costumbres de otras ciudades griegas que reducían la actividad de la mujer únicamente a las tareas domésticas.” (1968, 284). Frente al estado espartano guerrero, aristocrático y conservador, los autores presentan a Atenas: “al contrario, fue un centro industrial, comercial y artístico. Constituyó un gobierno democrático y un imperio marítimo” (1968, 287). Las imágenes asociadas a la polis de Atenas no refieren a su lado bélico sino que se elige mostrar aspectos culturales vinculados al trabajo, los alimentos, la mujer, los deportes y rituales. Aparece la reproducción de una pintura sobre cerámica de dos buques atenienses del tiempo de Pisitrato (siglo VI a. C.) y la descripción de la imagen dice: “Se pueden ver a los pilotos que gobiernan las embarcaciones y los vigías al frente. Las escaleras, en la popa, eran empleadas para descender de los navíos a tierra” (1968, 293). Sería posible vincular esta imagen con el lado bélico de la ciudad griega ateniense,

pero al no querer los autores presentar a Atenas como una potencia militar, la articulación texto-paratexto refuerza lo que el resumen del capítulo dirá sobre Atenas: “Atenas, al contrario de Esparta, fue un estado marítimo y comercial, amante de las artes y creador de un gobierno democrático” (1968, 302). Así, las imágenes elegidas resultan un poderoso estímulo reforzando persuasivamente la dimensión historiográfica defendida en el cuerpo de texto. Los dos aspectos: lo historiográfico y lo visual se retroalimentan en un ida y vuelta que solo es posible separar a los afectos del análisis.



Imagen 1. “Casco militar de bronce. Está puesto sobre un pequeño altar con un relieve de guerreros combatiendo. Siglo VI A.C.” Schurmann y Coolighan, 1968, 286. Fotografía. Gonzáles, M. 2015. Sin título.



El trabajo en Grecia: la recolección de aceitunas. Detalle de una pintura sobre cerámica del siglo VI A.C.

meras tribus que ocuparon el país y se llamaban a sí mismos “eupátridas” que quiere decir “bien nacidos”. Formaban el núcleo de ciudadanos con derechos políticos y fueron paulatinamente disminuyendo la autoridad del rey.

La clase media estaba formada por los pastores y pequeños propietarios de las laderas montañosas y por los pescadores y marineros de la costa. No tenía intervención en el gobierno.

Los pobres, llamados “thetes” (jornaleros), no poseían tierras ni oficio. Ofrecían su trabajo a cambio de un salario o mendigaban.

La estructura social de Atenas sufrió grandes transformaciones desde el siglo VIII en adelante. Una parte

— 288 —

Imagen 2. “El trabajo en Grecia: la recolección de aceitunas. Detalle de una pintura sobre cerámica del siglo VI A.C.” Schurmann y Coolighan, 1968, 288. Fotografía. Gonzáles, M. 2015. Sin título.

Primera parte: la dimensión historiográfica

El arte está después...y omnipresente

Los manuales relevados coinciden en el lugar en el cual ubican la Historia del Arte tanto en la presentación como en la extensión que se le da al tema (menor en comparación con el resto de las áreas trabajadas). Si bien los autores de las obras establecen apartados en los cuales se trata específicamente la historia del arte, en todos los casos, siempre viene después de “la otra historia” (la política, la económica y la social). A modo de ejemplo, en la estructura del manual *Historia de los Griegos* de Oscar Secco Ellauri y Pedro Baridon aparece primero la secuencia de la historia política, militar y socioeconómica y después se deja lugar a la caracterización de esa civilización griega en el período clásico (siglos V y IV a. C.) donde se busca dar cuenta de lo que fue la vida social y las costumbres (sociedad griega, vida familiar, la habitación, la vestimenta, la educación y la enseñanza) y luego las artes plásticas. Si bien este ordenamiento que relega la historia del arte para el final, está presente en los manuales desde la década del cuarenta y del sesenta del siglo XX, se puede rastrear en manuales más actuales y continúa hasta el día de hoy. Tal vez la respuesta a la interrogante acerca del porqué de esta elección y organización sea la omnipresencia del programa oficial como hipotexto que orienta los contenidos (la llamada función referencial, curricular o programática) que establece los temas que se consideran prioritarios a la hora de abordar la estructura del manual. Otra posible respuesta puede ser la perspectiva que los cursos de primer ciclo son de historia general y universal (en un sentido occidental y eurocéntrico) y buscan por tanto dar cuenta de los procesos políticos, sociales y económicos en primer término. Es decir, en el primer ciclo de secundaria no hay cursos orientados de forma específica al tratamiento de la historia del arte y esto puede explicar que se le dedique un espacio menor en extensión en relación a otros temas desarrollados.

Este *después de* que supone el lugar de la historia del arte en los manuales es un *después compartido*. Junto con el arte aparecen otras expresiones culturales que también tienen este lugar en el manual. El arte griego se encuentra dentro de capítulos que trabajan distintos aspectos de la civilización griega. Para el caso de Secco Ellauri y Baridon el arte será desarrollado dentro del capítulo llamado: “La civilización griega en los siglos V y IV A.C.” y allí se describe vestimenta, educación, artes plásticas, literatura, historia, filosofía y pensamiento griego. En el manual de Schurmann y Coolighan el arte griego queda comprendido en un capítulo

dedicado a “La religión y el desarrollo de la cultura griega (siglos IX a IV A.C.)”, allí el arte comparte lugar con la religión, la literatura y el pensamiento. En el manual de Traversoni el lugar del arte griego viene después de las rivalidades y luchas entre las ciudades y queda entre medio de la religión y la literatura, filosofía y ciencia. Aunque relegada a los últimos lugares de los apartados lingüísticos, la historia del arte se hace presente a lo largo y ancho de todos los manuales a través del uso de imágenes que reproducen obras de diversas manifestaciones artísticas para ilustrar todos los temas de la antigüedad. La temática incluida en el programa de historia para primer año hace que se vuelva relevante la incorporación de recursos visuales, como forma de generar acercamiento a la cultura material de cada pueblo o civilización. Más adelante nos referiremos a algunas interrogantes que la elección de este recurso didáctico plantea.

En cuanto a qué tipo de arte incorporan los manuales (o sea qué consideran arte los autores) las reproducciones que se eligen, en la gran mayoría de los casos, son de obras incluidas dentro de la denominación “bellas artes”: la arquitectura, la escultura y la pintura. En algún caso puntual, como el del arte griego, aparece también la cerámica.

Se hacen presentes en primer lugar reproducciones arquitectónicas de templos, especialmente del Partenón (fotografías de la fachada, de las columnas dóricas, planos de la planta del edificio con la descripción de las distintas partes del templo), del Erecteión y sus Cariátides, y reconstrucciones de la Acrópolis de Atenas. Le siguen en número reproducciones de la estatuaría griega que se escalonan u ordenan de forma cronológica acompañando la presentación de los distintos períodos y que de manera privilegiada resaltan el salto del período arcaico (siglo VIII al VI a. C.) al período clásico (siglos V y IV a. C.). Para el período arcaico se utilizan reproducciones de un Kouros o una Koré (estatuas de jóvenes varones desnudos y mujeres vestidas). Para el período clásico el Discóbolo de Mirón, el Apoximeno de Lisipo o el Hermes de Praxiteles. En algunos casos además se incorpora alguna reproducción de parte de los frisos del Partenón como decoración escultórica, pero el peso en imágenes privilegia, por lo general, a los templos y columnas como obras arquitectónicas. Malosetti (2015) plantea que el concepto mismo de arte involucra una diferenciación de valor entre los artefactos humanos, existe una especie de petición de principios en el arte, una cuestión de valor en relación a que algunos artefactos se sobrecargan de sentido, refieren fuera de sí, y aportan mayor información que otros. Informan sobre individuos, ¿quién lo hizo?, ¿cómo llegaron a ser? También hay una cuestión de anclaje histórico, las obras de arte son moldeadas por la historia y nos devuelven algunas interrogantes: ¿por qué se convirtieron en arte? ¿Qué dijeron a sus contemporáneos?

Al incluir determinado tipo de expresiones culturales y no otras bajo el rotulo de “arte” se evidencia una postura historiográfica y estética que privilegia las llamadas “bellas artes” en detrimento de otras expresiones culturales. El sistemático ordenamiento: arquitectura, escultura y pintura en cerámica, evidencia la jerarquía e importancia que los autores otorgan a unas manifestaciones artísticas sobre otras. En la mayoría de los casos, las obras aparecen trabajadas desde una lógica descriptiva e informativa. Dentro de cada una de las áreas artísticas elegidas, los autores reproducen obras consideradas “paradigmáticas”, en el entendido de que son más representativas, cargadas de sentido o reveladoras. Veamos alguna de ellas.

La Acrópolis de Atenas y el Partenón como meca del arte

La Acrópolis de Atenas y el Partenón aparecen de forma inexorable en todos los manuales analizados como lugares-obras emblemáticas del arte griego.

Todas las ciudades del mundo heleno construyeron templos y santuarios para honrar a sus dioses; **pero los más hermosos son los que se levantaron en la Acrópolis de Atenas.**

En un principio la Acrópolis fue la ciudadela de Atenas, posteriormente, al agrandarse la ciudad, constituyó una zona dedicada a los dioses. Durante las guerras Médicas los persas destruyeron sus construcciones (480-479 A.C.); **pero los atenienses al vencer volvieron a construir allí templos, pórticos, estatuas que simbolizaron la grandeza de Atenas y constituyeron el mejor exponente del arte griego clásico.** (Destacado nuestro, Schurmann y Coolighan, 1968: 357-358)

Pero las grandes construcciones atenienses se ejecutaron en la época de Pericles. Pericles aconsejó al pueblo, que aceptó su criterio, que el dinero proveniente del tributo pagado por las ciudades aliadas de Atenas debería emplearse en el embellecimiento artístico de la ciudad. Fue entonces que se construyó en la falda oriental de la Acrópolis el Odeón, edificio de planta circular destinado a las audiciones musicales. Fue entonces que se inició, también, la construcción de los grandes templos de la Acrópolis: el Partenón erigido en honor de la diosa Atenea y el Erectión en honor de Erecteo, héroe mítico del Ática. En la construcción y decorado de estos templos de mármol, los arquitectos y escultores de Atenas llegaron a un grado de perfección maravillosos. La obra de Ictinios, arquitecto del Partenón, y de Fidias, escultor que adornó sus paredes con frisos magníficos, **marcan un momento de asombrosa superación del arte griego, y por ello, Atenas merece con justicia el título de**

capital artística de Grecia.” (Destacado nuestro, Secco Ellauri y Baridon, 1941: 142-143).

El Partenón era el templo de Atenea y es considerado el monumento más hermoso que se conoce. [] El monumento en su conjunto es una maravilla de proporción y armonía (Schurmann y Coolighan, 1968: 358).

Por su arquitectura y las esculturas que lo decoraban, el Partenón es considerado una de las obras cumbres de la historia del arte (Traversoni, 1966: 173).

Estas obras artísticas, son lugares de pasada obligatoria en todos los manuales al trabajar la arquitectura griega, aunque pueda diferir la forma de abordarla en cada uno. Parecería que en estos lugares se condensan operativa y simbólicamente todos los aspectos de la belleza clásica y del esplendor de esta civilización donde floreció la democracia por primera vez. Los autores hacen una clara valoración positiva de los componentes que entienden conforman esa “belleza clásica” en su dimensión estética: armonía, serenidad, proporción. Estos ideales tienen correlato en la esfera política. A través del tratamiento del arte griego se observa una reivindicación no solo del arte occidental sino que esta cultura aparece como ejemplo de civilización en todas sus dimensiones. Enfáticamente, esta postura, abona la tesis de poner la lupa histórica en Grecia y particularmente en Atenas como lugar cuna no sólo del arte y la cultura clásica, sino también de la política y del régimen democrático occidental del que somos herederos. El arte aparecería como un espejo que traduce toda esa otra dimensión; Atenas no sólo sería “justa” capital artística según Secco Ellauri y Baridón, sino además el lugar donde se perfeccionó la democracia evolucionando, siguiendo a Schurmann y Coolighan: “de un gobierno aristocrático y oligárquico a un gobierno democrático cada vez más justo” (1968, 326). Esta idea aparece como una constante no sólo en las secciones en la que se remite al arte sino también en los apartados dedicados a Atenas como ciudad que gana preponderancia en el Egeo.

Súbitamente, pues, Atenas se convirtió en una de las ciudades más ricas y fuertes de la Hélade. El notable progreso intelectual y artístico que acompañó a esa transformación económica y política, hizo de Atenas, uno de los grandes centros culturales del mundo griego (Secco Ellauri y Baridon, 1941: 126).

A continuación analizaremos a través de dos ideas fuerza otros componentes de la dimensión historiográfica que conforman un modelo epistémico al que han referido y aún refieren muchas narrativas.



Imagen 3. “El Partenón, considerado el más bello ejemplo de la arquitectura griega y una de las obras culminantes del arte universal. Estaba dedicado a la diosa Atenea y se construyó en la Acrópolis de Atenas. Corresponde al orden dórico. (Siglo V antes de C.)” Schurmann y Coolighan, 1968: 355. Fotografía: González, M. 2015. Sin título.

Primera tesis: el legado de una narrativa historiográfica tradicional y modélica de escritura histórica artística de los manuales

Entre la fascinación y la insuperabilidad del arte griego

Existen algunas corrientes historiográficas (primeros relatos de Vasari y Winckelmann, y posteriormente los positivistas y los formalistas) que atravesaron muchas narrativas de historia del arte y proporcionaron un modelo de escritura histórico-artística que aparece en los manuales elegidos. En la mirada que guía y orienta los juicios de valor y el lugar en el que los autores ubican al arte griego, al período clásico en especial y a la Atenas del siglo V a. C. en particular hay una clara influencia de un modelo historiográfico tradicional y configurante de la historia del arte como disciplina en sus comienzos. Veamos algunos fragmentos de los distintos manuales para poder analizar esta idea:

El amor a lo bello inspiró a los griegos obras de arte que, por su perfección, **constituyen el legado más acabado y rico que jamás pueblo alguno haya sido capaz de crear**. Es sorprendente la rapidez con que los griegos evolucionaron en maestría artística, desde la rusticidad primitiva hasta la más perfecta maestría. Hemos destacada ya, al hablar de la colonización, la tosquedad del arte griego en los siglos VIII y VII A.C., pero ya en el curso del siglo VI A.C., **los adelantos cumplidos preludian el prodigioso salto que realizaron**

los helenos en el camino de la perfección artística, en los dos siglos siguientes (Secco Ellauri, Baridon, 1941: 168-170, la negrita es nuestra).

En el siglo V y IV A.C., en efecto, el arte de los griegos alcanzó su apogeo. Especialmente en sus realizaciones arquitectónicas y escultóricas, revela una perfección tan acabada y un equilibrio tan armonioso que, por ello, se le considera como el arte clásico por excelencia, es decir, **modelo de perenne inspiración para los artistas de los tiempos**. (Secco Ellauri, Baridon, 1941: 170, la negrita es nuestra).

En el caso del manual de Secco Ellauri y Baridon predomina una mirada de alabanza al arte clásico griego definido como “modelo perenne de inspiración”. Este punto de mira denota una visión eurocentrista y occidental del legado clásico, plagada de juicios de valor y reverencias que se hacen presentes en todo el análisis textual y paratextual (a través de las imágenes y sus descripciones). En este manual en particular es donde más reverencias aparecen al arte griego y las descripciones son acompañadas de adjetivos que lo califican como “bello”, “brillantísimo”, “lugar culminante”, “legado más acabado”, “perfección artística”, etc. En los manuales de la década del sesenta este tono cambia pero subsiste, en parte, esta mirada. A pesar de que el manual de Schurmann y Coolighan es de la misma época que el de Traversoni, presentan notorias diferencias. Traversoni se desprende un poco de los juicios de valor y no sitúa el período clásico en Grecia como punto culminante. La historia del arte aparece por momentos más contextualizada e incluye no solo el análisis formal (descriptivo-informativo de las formas y estilos), sino que trabaja analíticamente sobre las características del arte griego, sus funciones y los usos sociales de las obras. Este autor establece algunos giros en esta mirada más tradicional, plantea una estructura de presentación del tema diferente que se corresponde con otra forma de integración del recurso de la imagen como veremos más adelante. El manual de Schurmann y Coolighan está más atado al modelo epistémico anteriormente referido que coloca en el cima al arte griego.

Pero el momento de su máximo esplendor constituyó la llamada Cultura Clásica Griega y se desarrolló en una etapa posterior, entre los siglos VII y IV A.C.

En este último momento **el arte griego alcanzó la más perfecta expresión de la belleza en un movimiento cultural brilliantísimo** que abarcó la literatura, el arte, la filosofía y la ciencia (Schurmann y Coolighan: 336, la negrita es nuestra).

El arte griego ocupa un lugar culminante dentro de la evolución artística universal y se manifestó plenamente en la arquitectura y la escultura. En ella los griegos reflejaron claramente su carácter y

sus ideas: fomentaron la exaltación del hombre como la obra más perfecta de la creación y **concretaron la belleza bajo reglas de armonía, sencillez y equilibrio** (Schurmann y Coolighan: 353, la negrita es nuestra).

Estos fragmentos son ilustrativos de cómo algunas posturas historiográficas referidas a la historia del arte modelan y estructuran la forma de analizar el arte en Grecia en el período clásico. Existe un modelo de historiar el arte emparentado a la concepción de Joachin Winkelmann, considerado uno de los padres fundadores de esta disciplina. Para este autor, el arte de Atenas del siglo V a.C. en Grecia fue el momento más perfecto en la historia del arte. La insuperabilidad de los griegos era una idea corriente de la época de Winckelmann en el neoclásico, a mediados del siglo XVIII. El ideal de belleza constituye el punto cardinal de todo el sistema histórico winckelmanniano. El término ideal sugiere que la esencia del arte es en este caso un modelo a alcanzar según el imperativo categórico de la belleza clásica (Huberman, 2009: 18). Para Carlos Fernández: “El punto de partida de Winkelmann es el de una mirada del arte del presente, es decir su trabajo se origina en una crítica de arte agresiva que rechaza tanto al barroco, al que considera falso, como al rococó, al que tilda de inmoral” (Fernández, 2008: 107). Bozal analiza la obra de Winckelmann en *Historia de las teorías estéticas* y plantea que allí: “nos encontramos con una deslumbrante descripción del mundo griego, cuna de nuestra cultura, del arte, de la libertad y de la felicidad” (Bozal, 1996: 151). Siguiendo a Winkelmann:

El buen gusto, que se extiende más y más por el mundo, comenzó a formarse por primera vez bajo el cielo griego. Todas las invenciones de pueblos extranjeros no llegaron a Grecia sino al modo de una temprana semilla, para adquirir una naturaleza y una forma diferentes en aquel país, que de entre todos, según se dice, Minerva había asignado a los griegos a título de morada, a causa de la moderación del clima que allí encontró, como la tierra que había de producir cabezas inteligentes (Bozal: 1996, 151).

Este modelo historiográfico que se elaboró a mediados del siglo XVIII —en contra del barroco, el ornamento y el boato de las Cortes de la época— es el que predomina en los puntos de mira e interpretación de la mayor parte de los manuales analizados. Esta idea es clara tanto en el manual de Secco Ellauri y Baridon como en el Schurmann y Coolighan. Si bien el manual de Traversoni tiene algunos planteos historiográficos distintos, aparecen herramientas de análisis que siguen pegadas al juicio de valor, es decir, la valoración no logra romper con el corsé neoclásico para examinar el arte griego:

Entre los siglos -VII y -II, los artistas griegos produjeron una extraordinaria serie de obras de arte que se encuentran entre las más sobresalientes de la cultura griega y lo más destacado del arte universal (Traversoni, 1966: 168).

En el resumen, al final del apartado, sintetiza: “Grecia produjo hermosísimas obras de arte, que figuran entre las más bellas creaciones de la antigüedad (Traversoni, 1966: 177).

Si bien los contextos de emergencia de los manuales son distintos, se mantiene la mirada del arte clásico como un modelo perenne para artistas de todos los tiempos. Esta forma de concebir el arte griego ha sido modélica en muchas historiografías, más allá de todos los cuestionamientos y rupturas que introdujeron otras corrientes artísticas y las vanguardias del siglo XX. Ilustrativo de esta idea es que el arte griego siempre esté presente como manifestación artística de una civilización “ejemplificante”, mientras que las reproducciones o el abordaje del arte de otras culturas puede recortarse o estar ausente.

El arte como organismo vivo

Winckelmann plantea un esquema evolutivo para el arte griego que será paradigmático en la forma de periodizar este período y que atraviesa gran parte de las historiografías con respecto al tema. El modelo temporal de grandeza y decadencia se impone hasta tal punto que marcará todavía la definición de historia del arte, al decir que ella es la representación del origen, desarrollo, grandeza y decadencia de las bellas artes (Huberman, 2009: 15). Su periodización consta de tres momentos esenciales que son: en primer lugar el estilo antiguo que equivale al período arcaico, es un período de nacimiento y formación; en segundo lugar el estilo sublime y bello el cual corresponde al clásico, es un período de apogeo y excelencia; por último, un estilo de decadencia e imitación que corresponde al período helenístico. Esta periodización responde a una concepción organicista del arte. Winckelmann consideraba al arte como un ente orgánico o como ser viviente; el arte era algo que nace, madura y evoluciona y, finalmente muere, y se deja notar en cada período una serie de características que corresponden a cada estilo siguiendo un ciclo evolutivo que va desde el arcaico al helenístico. Sobre este punto Bozal señala que “el desarrollo de las bellas artes es paralelo al de los seres humanos al menos en un sentido, también atraviesa por diferentes edades, la de juventud, la de madurez, la de decadencia [...]. Este modelo, que Winckelmann consagra en su historia, es el que encontramos en buena parte de la historiografía artística. “A él se atiene la comprensión evolutiva

del arte griego, a él se atienen los estudios que sobre el arte renacentista o el barroco se han realizado. Ni siquiera las interpretaciones del arte contemporáneo de los movimientos de vanguardia, por ejemplo, es inmune a semejante concepción” (Bozal, 1996: 153). Resulta importante esta última precisión de Bozal para entender la fuerza de este esquema explicativo y de su perdurabilidad en el tiempo.

Los tres manuales consultados establecen esta periodización del arte griego. En los manuales de Secco Ellauri y Baridon y en Schurmann y Coolighan es donde se ve más claramente ese primer período imperfecto del arcaico y luego la madurez y desarrollo en el período clásico.

La evolución artística puede dividirse en tres períodos principales:

- a) Período arcaico (siglos VIII al VI A.C). Aquí se inician los primeros estilos arquitectónicos y las estatuas, todavía imperfectas, muestran una influencia grande del arte egipcio con los hombros exageradamente cuadrados y uno de los pies ligeramente adelantado.
- b) Período de idealización (siglo V A.C.). Ya indica una acabada perfección en la arquitectura y la escultura. Es el siglo de oro de Grecia. En la escultura los cuerpos humanos adquieren animación y se les idealiza dándoseles una belleza sobrehumana. En este período actuaron los escultores Mirón y Fidias.
- c) Período naturalista (siglo IV A.C). La arquitectura mantiene sus características y la escultura se acerca más a la realidad afirmándose la maestría de la forma. Es la época de Praxíteles (Schurmann y Coolighan, 1968: 354).

Este modelo es natural, más particularmente biológico: “Lo que Winkelman entiende por historia del arte no está muy lejos de una historia natural, un esquema temporal de evidencia biomórfica que se tensa entre progreso y declive, nacimiento y decadencia, vida y muerte” (Huberman, 2009: 15-16).

Esta primera idea fuerza pretende mostrar cómo las formas narrativas presentes en los manuales, son tributarias, en mayor o menor grado y con más o menos fidelidad a otros esquemas epistémicos con los que se ha mirado y entendido el arte occidental. La segunda tesis que pasaremos a analizar plantea otro eje estructural: la ilusión de representación convincente en el arte como criterio valorativo.

La historia del arte disociada

Para los formalistas las formas artísticas tienen capacidad interna de desenvolvimiento al margen de factores externos, éstas se generan a sí mismas. Por eso en muchos casos, en los manuales analizados, la

descripción formal de la obras aparece deshistorizada, es decir, desapegada de su contexto de emergencia y producción. Se explica lo clásico por la forma, pero quién era el Dorífero, el Discóbolo, para qué se hizo esa escultura, ¿por qué separar la historia del arte cuando se enseña historia? Y al revés, ¿por qué se quita el carácter situado, particular y contextual a la historia del arte?

Oscar Secco Ellauri y Pedro Baridon abren su capítulo IX “La civilización griega en los siglos V y IV A.C” señalando que:

La verdadera historia de los griegos no está contenida en esas sangrientas y mezquinas rivalidades de las ciudades, sino en las maravillosas conquistas realizadas, por ellos, en el reino del arte y el espíritu. A despecho, en efecto, de las guerras constantes por la supremacía, en los siglos V y IV A.C. la civilización griega llegó a su apogeo (Secco Ellauri y Baridon, 1941: 159).

En este caso puede verse la operación de disociación que se pretende entre la historia política y militar de Grecia y la historia del arte. El hecho de que la ciudad de Atenas tuviera un régimen de democracia restringida (en cuanto a la participación política), fuera imperialista en su relación con el resto de las polis del Egeo (cobrando tributos que fueron utilizados para muchas de las construcciones posteriores a las Guerras Médicas contra los Persas) parece que no fueran elementos importantes a la hora de explicar sus manifestaciones artísticas. Lo que da el tinte a esta civilización no serían esas “sangrientas y mezquinas rivalidades de las ciudades” sino y a “despecho” de las rivalidades entre las polis “las maravillosas conquistas realizadas” en el reino del arte y el espíritu. En muy pocas ocasiones, a lo largo de la sección donde se trabaja específicamente “Las artes plásticas”, aparecen vínculos y asociaciones con la historia política y social. Cuando se refieren a la arquitectura griega se profundiza en los templos como expresión más “hermosa” pero no se explica la proliferación del templo como una tipología predominante por la religiosidad de la polis. No hay mención al uso social y al destino de las construcciones.

El templo griego era un edificio de planta rectangular o cuadrangular, en cuya parte central estaba el recinto (cella) que contenía la estatua del dios. Las columnas eran un elemento esencial del templo; a veces figuraba solo en su parte anterior; otras veces lo rodeaban íntegramente. La línea recta era el elemento dominante en la arquitectura griega, que no empleó el arco ni la bóveda. [...] Los templos griegos presentan ciertas diferencias de estilo entre sí, visibles sobre todo en la forma y dimensiones de la columna (Secco Ellauri y Baridon, 1941: 170).

En Schurmann y Coolighan aparece presentado de igual manera, sólo se aclara que: “Los helenos consideraban que el templo era la casa de un dios” (1968, 354) y en seguida se pasa al análisis formalista de la estructura y las partes del templo, la descripción de su planta, la clasificación de las columnas y de los estilos. Traversoni en la presentación del tema tiene un matiz más explicativo:

Los templos no tenían dimensiones colosales. Eran simplemente el alojamiento del dios. La multitud no penetraba en su interior, ya que las ceremonias del culto se celebraban en el exterior, frente al templo. Tampoco contenía habitaciones para los sacerdotes (Traversoni, 1966: 170).

En Traversoni se incorpora una caracterización general del arte griego que enlaza explicaciones acerca de las funciones del arte y de sus usos, que lo vuelve un relato menos despojado. Por ejemplo, al hablar sobre la escultura griega señala:

La escultura estuvo vinculada con la religión, aunque ésta no pesó sobre los artistas en forma tan dominante como en Egipto.

La mayor parte de las esculturas estuvo destinada a los templos, ya fueren estatuas de los dioses para ser ubicadas en la calle, o en tamaño reducido como objeto de culto; ya sea en relieves sobre los frontones, metopas o frisos, relatando hazañas de los dioses y de los héroes o escenas de festividades religiosas. También fue general el uso de relieves escultóricos en las estelas funerarias (Traversoni, 1966: 174).

Segunda tesis: la mimesis como clave de análisis y valoración. Lo perfecto y lo imperfecto.

Un elemento clave de valoración desde la antigüedad en el arte occidental es la mimesis, es decir, la capacidad de emular a la naturaleza (emular, no imitar). Como explica Malosetti: “Las primeras reflexiones acerca de la relación de las imágenes con su referente “real” tuvieron que ver con el prodigio y la maravilla que causaba el hecho de que el hombre, con sus manos, fuera capaz de imitar las formas de la naturaleza” (Malosetti, FLACSO, 2011). En esta clave se puede entender la apreciación de la escultura griega y de las etapas de su periodización en relación a otras formas de representación que los precedieron.

En la descripción que se hace en el manual de Schurmann y Coolighan del período arcaico en Grecia —siglos VIII a VI a. C.— las manifestaciones artísticas son vistas aún como “imperfectas”:

Aquí se inician los primeros estilos arquitectónicos y las estatuas, todavía imperfectas, muestran una influencia grande del arte egipcio con los hombros exageradamente cuadrados y uno de los pies ligeramente adelantado (Schurmann y Coolighan, 1968: 354).

La diferencia entre el arte egipcio y el griego es de percepción y de propósito. El artista griego deseaba representar una realidad material de maneras naturalistas; al arte egipcio le interesaba captar aspectos universalmente representativos del mundo de maneras más estilizadas y manejaban otros cánones o convenciones a la hora de representar. Los convencionalismos en la representación figurativa del arte egipcio obedecen a otras búsquedas que no tienen a la mimesis como destino final, y por ello son considerados “imperfectos”. En realidad se considera que lo más mimético es técnicamente superior pero existen muchos estilos representacionales deliberadamente no realistas, estilizados o abstractos. Estos manuales serían tributarios de un tiempo, como señala Gombrich: “Hubo un tiempo en que los métodos de representación era legítimo tema de reflexión para el crítico de arte. Acostumbrado como estaba a juzgar las obras contemporáneas, ante todo, por criterios de exactitud representativa, no ponía en duda que esta habilidad había progresado desde unos toscos comienzos hasta la perfección de la ilusión. El arte egipcio adoptó métodos infantiles porque los artistas egipcios no habían aprendido nada mejor. Sus convenciones podían tal vez excusarse, pero no cabía avalarlas” (Gombrich, 1978: 20). Visto así, estos autores no han podido desapegarse del prejuicio que anunciábamos en la introducción del capítulo, que: “la excelencia artística coincide con la exactitud fotográfica” (Gombrich, 1978: 20).

Esta escultura primitiva o arcaica es visiblemente imperfecta y muestra la influencia de la civilización egipcia por la posición frontal y rígida de sus estatuas. Más adelante, después del siglo VI A.C., la escultura comienza a realizarse en bronce y mármol, **se independiza de toda influencia extraña y logra obras perfectas por la animación y la belleza idealizada con que representa el cuerpo humano** (Schurmann y Coolighan, 1968: 360, la negrita es nuestra)

Siguiendo el planteo de este manual la perfección en el arte estaría dada por dos dimensiones: lograr un naturalismo idealizado en sus representaciones y la independencia de “toda influencia extraña”, es decir la influencia del espacio mediterráneo que conecta a Grecia con el influjo Egipcio, algo poco probable en el mundo de intercambios que habilitaba este mar. Atrás de esta afirmación hay una idea que sustenta la valoración artística: todo arte para ser visto como original y característico de una

civilización tiene que estar libre de influencias foráneas, ser independiente y “descontaminado”. En el manual de Traversoni, cuando se presentan los caracteres generales del arte griego se señala que: “Recibe influencias exteriores (egipcias y asiáticas), pero de ello no resulta una copia sino un producto completamente original” (Traversoni, 168). Estas influencias no se desconocen, pero se logran obras distintas, “originales”. En esta línea el manual *Historia de los Griegos* de Secco Ellauri y Baridon converge en la mirada al señalar que:

Las obras más antiguas de la escultura griega (siglo s VIII, VII y VI A. C.) muestran un arte incipiente y primitivo. Pero en el siglo V A.C., súbitamente, la escultura alcanza una asombrosa perfección (Secco Ellauri y Baridon, 180).

No aparece una relación causal que explique el porqué del salto súbito entre un período y otro. En este manual los autores suscriben a una lógica formalista, donde prima el análisis de los estilos por las características visuales, la forma.

El discóbolo de Mirón revela, ya el pleno dominio de la forma alcanzado por el artista: la anatomía humana está admirablemente tratada y en ese cuerpo cuyos músculos se tienden en el acto de lanzar el disco, Mirón afirma, de modo magistral, la emancipación completa de la rigidez y dureza que caracterizó a la escultura de la época anterior (Secco Ellauri y Baridon, 1941: 180).

Para Secco Ellauri y Baridon sería en la primera mitad del siglo V a. C. que se produce ese salto con las figuras de los escultores Mirón y Policleto. En estos autores aparece esta mirada formalista, de generación espontánea en los cambios y procesos creativos, sin vínculos aparentes que expliquen esos cambios o “saltos cualitativos” más que el genio griego. Después del escultor Fidias (fines del siglo V y siglo IV a. C.), con Praxíteles, Lisipo y Scopas: “se afianza la maestría de la forma, y la superior habilidad para traducir, en el mármol o en el bronce, hasta en sus menores detalles, toda la belleza del cuerpo humano” (Secco Ellauri y Baridon, 1941: 181). El hombre, gracias a su habilidad técnica, lograba producir obras que superaban a la naturaleza misma.

La emancipación y la autonomía de la rigidez de la forma es lo que permitiría dar el salto para estar cada vez más cerca de una representación naturalista y mimética de la naturaleza. Para ver y analizar estas diferencias el manual propone la observación comparada entre el Hermes del ateniense Praxíteles y un Apolo que se corresponde a la época de Fidias:

En la cabeza del Apolo, el cabello está tratado de modo artificial y da la impresión de una peluca, mientras que en el Hermes el cabello enrulado surge de la piel, con naturalidad perfecta. La cara del Apolo es poco expresiva y fría, en cambio el Hermes de Praxíteles está lleno de vida y de gracia humanas (Secco Ellauri y Baridon, 1941: 181-183).

La valoración implícita de la mimesis se ve reflejada en este ejemplo comparativo. La mimesis es la habilidad primera en el arte occidental en ser apreciada y esta valoración atraviesa la mirada y la narrativa histórica del arte griego en sus distintas etapas.

Traversoni plantea también una evolución en el sentido de un perfeccionamiento técnico, pero a diferencia de los anteriores busca explicar los pasos de esa evolución en un aprendizaje acumulado que realizaron los artistas de varias generaciones.

La escultura griega evolucionó desde las formas primitivas anteriores al siglo -V, hasta la perfección de la técnica alcanzada durante el periodo que medió entre éste y el -IV.

A través de ellos los artistas cumplieron un largo aprendizaje, transmitiendo de generación en generación los progresos técnicos que iban logrando las personalidades más destacadas. El estudio de la anatomía humana, de las actitudes, del vestido, de las proporciones y de la composición, dio cada vez mejores resultados (Traversoni, 1966: 175).

En Traversoni, a pesar algunos corrimientos historiográficos y algunos giros en la dimensión interpretativa, sigue presente la evolución y el progreso del arte griego a partir de la mimesis con la realidad naturalista.

A partir de estas formas primitivas, se hicieron grandes progresos, marcando su culminación en el citado siglo -V. Los artistas estudian el movimiento, representando los cuerpos en actitudes variadas; se llega a un conocimiento completo del cuerpo humano, representándose en forma precisa su musculatura. Los pliegues del vestido armonizan con las formas corporales y contribuyen tanto a resaltarlas como a realzar la impresión de movimiento (Traversoni, 1966: 175-176).

Hasta hoy se pueden rastrear continuidades entre el concepto de mimesis y el de analogía al cual nos referiremos en el apartado acerca de las imágenes en el entendido de que la realidad es “mejor” traducida en lenguaje realista o naturalista y su reproducción bajo formas analógicas.

Segunda parte: El uso de las imágenes en los manuales

Cada uno de los manuales, busca provocar un momento de encuentro entre el estudiante y el mundo histórico. En este sentido, no solo se está enseñando historia o historia del arte sino también a observar las imágenes que forman parte de esa narrativa. En esta segunda parte nos cuestionaremos como lo hace Laura Malosetti: “¿Pueden ser leídas las imágenes? ¿Son sistemas de signos decodificables como textos? ¿Por qué algunas imágenes se olvidan fácilmente y otras no? ¿Por qué desde tiempo inmemorial los seres humanos han creído (y creen) que ciertas imágenes están dotadas de poder? ¿Dónde radican esos poderes? ¿Por qué algunas imágenes se incluyen en el canon artístico y tantas otras no?” (Malosetti, 2006: 156). Además buscaremos responder: qué características tienen los recursos visuales que se eligen, cómo los autores de los manuales nos están invitando a observarlos y si es posible su traducción en clave lingüística.

Cuando la imagen quiere ser recurso didáctico

Los manuales consultados evidencian preocupación por incorporar imágenes y su uso es transversal al abordaje y tratamiento de todas las unidades temáticas. Es importante volver a destacar que la historia del arte es una presencia constante que atraviesa todos los temas incluidos y todos los aspectos culturales que conforman cada uno (política, economía, sociedad, etc.) a través de la incorporación de reproducciones de obras artísticas ilustrando todas las áreas. Es representativo de esta realidad que, salvo en la obra de Secco Ellaury que incluye mayor número de imágenes⁴⁶ en el capítulo dedicado a la Grecia del Siglo V a. C., en los otros dos manuales, Schurmann y Coolighan⁴⁷ y en el de Traversoni⁴⁸, se mantiene constante el peso que las imágenes tienen en la composición visual de las páginas.

Ya el arte de tapa o “carátula” refleja la búsqueda por incorporar el recurso visual, siendo ilustrativas del progresivo cambio en el valor que como sociedad le hemos ido atribuyendo al uso de la imagen. El *Historia de los griegos*, de Secco y Ellaury y Baridon, no cuenta con imágenes en su composición de tapa. Seguramente, en el Uruguay de la década de 1940,

⁴⁶ En las 10 páginas donde se desarrollan “Las Artes Plásticas” se utilizan 16 de las 91 imágenes en total que hay a lo largo de todo el manual, que tiene 236 páginas.

⁴⁷ A lo largo de todo el libro son utilizadas 246 “láminas” —al decir de sus autores— para trabajar toda la historia griega hay unas 124 imágenes y (12 en parte de arte clásico específicamente, 7 dedicadas a arquitectura).

⁴⁸ El manual tiene gran densidad de imágenes de arte de la época. De las 215 imágenes que componen todo el libro hay 16 imágenes para el arte griego.

el mercado editorial no tuviera el peso que tiene hoy en la elaboración de manuales en el sentido de incidir en la composición paratextual de las obras. El manual de Schurmann y Coolighan (1968) incorpora, además de los datos básicos de referencia de la obra (nombre y autor) una imagen en el arte de tapa. Única imagen color del manual, la descripción sobre la misma indica:

Lámina de la carátula: Poseidón, dios griego del mar, de los lagos y ríos. La cabeza de la divinidad, realizada a mediados del siglo V A.C., transmite una poderosa impresión de fuerza y majestad (Schurmann y Coolighan, 1968).

Se reproduce un detalle del perfil del rostro de la escultura de cuerpo completo en bronce con un mar de fondo. En la obra de Traversoni (1966), se observa una composición casi vertical de tres imágenes color. La referencia sobre la misma indica:

Batalla librada por los egipcios contra los sardos, pelagios y teucros (según un relieve del -1300.) Koré, una de las estatuas femeninas que remplazaban a las columnas en el pórtico del Erecteión. Rinoceronte, representado en la caverna de Font-de-Gaume. (Foto Museo del hombre, París) (Traversoni, 1966).

Sin embargo, las reproducciones que efectivamente aparecen son otras: detalle del arte mural del paleolítico superior, un estandarte sumerio (cuyas re-reproducción y referencia se encuentra en el capítulo de “La civilización Mesopotámica”, 1966, 58), y una fachada de un templo dórico griego.

No deberíamos desatender esta primera aproximación visual a la que nos invitan los manuales. Por un lado, entraña la posibilidad de primera atracción, esa que nos induce la necesidad de ir hacia una cosa, de empezar y seguir recorriendo. Por otro lado, tanto el manual de Schurmann y Coolighan, como el de Traversoni, incluyen reproducciones del arte griego pero este último autor establece vínculos visuales con representaciones artísticas de otras civilizaciones. Esta elección nos está anticipando que será otra postura historiográfica la que nos encontremos entre sus páginas (Mediterráneo como mar común, interinfluencia de las civilizaciones, etc.).

Tanto Secco Ellauri y Baridón como Traversoni, no justifican teóricamente la utilización del recurso visual, sin embargo el solo hecho de incluirlo indica que, por lo menos, lo consideran importante. El manual de Schurmann y Coolighan explicita:

Se incluyen láminas y esquemas para aclarar conceptos, destacar hechos o personalidades y acentuar la intervención del educando en la indagación del tema. Las láminas han sido cuidadosamente seleccionadas entre las realizadas por artistas contemporáneos a la

escena representada; o sea que para ilustrar las diferentes épocas y lugares se ha procurado utilizar siempre las obras elaboradas por artistas de esa época y de ese lugar, reproduciendo las construcciones, esculturas y pinturas que nos quedan de ella [...]. El afán por ordenar los temas según el programa oficial y de contemplar sus directivas docentes ha llevado a dividir el texto en diecinueve capítulos que se complementan con planes, esquemas, láminas, lecturas y transcripciones de documentos (Schurmann y Coolighan, 1968: 7).

Que se haya elegido incorporar imágenes, entraña para nosotras, pararse en un terreno fascinante pero a la vez plantea un desafío complejo que no es explicitado por los autores. No desconocemos que el avance en los estudios acerca de las imágenes y sus usos son posteriores a la obra de Secco Ellauri y Baridón y que aún hoy continúan en desarrollo, pero nos parece interesante analizar estas obras desde interrogantes que el hoy nos plantea a la hora de analizar el recurso visual.

La esencial característica polisémica de la imagen se presenta como especialmente compleja cuando lo que queremos es, por un lado, que muestren lo que nosotros queremos que el otro vea, y por otro, que los estudiantes puedan unir las puntas entre lo que observan y el resto de los conocimientos que el manual les brinda. Como sostiene Malosetti: “Esos poderes de la imagen producen ansiedad. Su proverbial ambigüedad, polisemia, su apertura a un juego casi ilimitado de usos e interpretaciones la vuelven un instrumento tan atractivo como difícil de imaginar con fines educativos” (Malosetti, 2006: 157).

En el interior de los manuales, especialmente en la obra de Secco Ellauri y Baridón la elección de las imágenes seguramente haya estado condicionada por la limitada accesibilidad a archivos de imágenes y a los medios técnicos y tecnológicos accesibles para su tratamiento. Tanto en esta obra, como en el manual de Schurmann y Coolighan, las imágenes utilizadas son reproducciones poco nítidas, en una tinta (negra). A pesar del tiempo transcurrido entre ambas obras, que seguramente posibilitó el acceso a recursos visuales y técnicos aplicados al procesamiento de este tipo de información, no se observa entre ellos mayor evolución en este sentido. El manual de Traversoni, que corresponde a la misma época que el de Schurmann y Coolighan, incluye una gran cantidad de imágenes color a la vez que reproducciones fotográficas en tinta negra sobre fondo color dándole una estética que hoy podríamos considerar “retro” por el tratamiento de los colores de los paratextos en general. En las tres obras el tamaño de las imágenes varía considerablemente entre los 2 x 4 cm hasta alcanzar la página completa. El tamaño de página condiciona el de las imágenes. El pequeño formato del manual de Secco Ellauri y Baridón (14 x 19 cm) incide negativamente en la apreciación de los detalles que conforman

las reproducciones de fotografías e ilustraciones. El mayor tamaño de los manuales de Schurmann y Coolighan y el de Traversoni permiten una mejor lectura visual a la vez que posibilita la incorporación de mayor cantidad de imágenes en la composición de las páginas.



Imagen 4. Copia romana del Discóbolo de Mirón. En esta escultura se ve cómo ha superado la antigua rigidez, captando el movimiento. (Museo Vaticano.)

Traversoni, 1966: 175, Fotografía: González, M. (2015). Sin título.



Imagen 5. El Apoxiomeno de Lisipo representa las tendencias del siglo IV. En esta estatua la cabeza es $\frac{1}{8}$ de la altura total del cuerpo. (Museo Vaticano.)

Traversoni, 1966: 175. Fotografía: González, M. (2015). Sin título.

Las reproducciones más nítidas (en este sentido el manual de Traversoni presenta un claro avance) en función del tamaño, el tipo de reproducción y el tiempo transcurrido desde la edición, determinan que los mensajes visuales puedan ser recibidos de manera más clara. Hay que tomar en cuenta que nuestro sistema visual juega un papel importante, ya que la visión es el sentido que más información nos da sobre el mundo que nos rodea (Bardier, 2001: 9) pero no es un transmisor ideal. Para aceptar lo que entra realiza un proceso de discriminación y adecuación traduciendo la información que recibe el ojo. Nuestra vista procesa la información, preparándola antes de que llegue a nivel consciente, esto significa que nuestro cuerpo no es neutro acerca de los estímulos visuales que recibe. Además, por las leyes de la acuidad humana, somos ciegos a elementos de la realidad menores a cierto tamaño. Este funcionamiento de nuestra máquina perceptiva, explica concepciones implícitas que los estudiantes tienen de la realidad a partir de los recursos visuales que elegimos mostrarles de ella. Un ejemplo es que consideren que la arquitectura o escultura griega fue de superficie “lisa”.

El problema analógico

En los manuales, se observa una clara preferencia por reproducciones que se encuadran dentro del estilo realista o naturalista. La elección de este tipo de imágenes como forma de ilustrar un período histórico determinado o su arte, supone aceptar que este estilo establece un parecido perfecto entre la imagen y su modelo. Visión derivada de las posturas historiográficas y estéticas a las que nos referimos anteriormente y al valor que le damos culturalmente a “lo real”. Según Aumont: “Lo ideológico es, en el fondo, la noción misma de lo real, y el hecho de que viviéramos desde hace siglos con este concepto no debe ocultarnos su falta de universalidad. Sólo puede, por consiguiente, haber realismo en las culturas que poseen noción de lo real y le atribuyen importancia” (Aumont, 1992: 221).

Si bien, podemos decir que este estilo es el que más nos acerca perceptivamente (y a los estudiantes) a la realidad, elegir recursos visuales con estas características supone hacer conscientemente esta elección sabiendo que cualquier forma utilizada para representar la realidad es una representación de la realidad y no puede ser confundida con el mundo mismo. La imagen no es lo real porque es imposible reproducir la realidad tal cual es (no importan los medios técnicos y tecnológicos con los que contemos) y porque no existe neutralidad en la creación y reproducción de recursos visuales y en todo caso “[...] Siempre se trata de procesos de simbolización de lo real, es decir, de producción de artefactos “intercambiables” en el

interior de una sociedad, y que permite referirse convencionalmente a ella” (Aumont, 1992: 212).

La imagen no es lo real, de la misma manera que el mapa no es el territorio. Como sostiene Aumont, siguiendo a Gombrich:

Es que siempre hay un mapa en el espejo: solo los espejos naturales son puros espejos. Por el contrario, la imitación deliberada, humana, de la naturaleza implica siempre un deseo de creación concomitante con el deseo de reproducción (y que a menudo lo precede), y esta imitación pasa siempre por un vocabulario de la pintura (más tarde, de la fotografía, del cine) que es relativamente autónomo (Aumont, 1992: 209).

Aumont sostiene que la noción de analogía (parecido entre la imagen y la realidad) nos lleva a pensar que la imagen es resultado directo y no el resultado de un proceso de producción que responde a las necesidades, búsquedas, experimentaciones de un creador. La encarnación de un parecido ideal, apto para satisfacer la necesidad de ilusión mágica está en el fondo de todo deseo de analogía.

La imagen solo existe para ser vista por un espectador históricamente definido (es decir, que trate con ciertos dispositivos de imágenes), e incluso las más automáticas de las imágenes automáticas [...], se producen de manera deliberada, calculada, con vistas a ciertos efectos sociales [...] (Aumont, 1992: 207).

Específicamente, la fotografía y su reproducción, posee el poder irracional de arrastrar la credibilidad satisfaciendo mecánicamente el deseo de ilusión. “Si la fotografía es una marca, una huella, esta marca es sin embargo modelable y puede intervenir de manera ‘codificada’ en diferentes niveles: encuadre, elección de objetivo, diafragma, revelado, edición, perspectiva, movimiento o no, etc.” (Aumont, 1992: 216).

Por otro lado pero en el mismo camino, Barthes sostiene que no existe una imagen puramente denotada, que se contente con representar inocentemente; por el contrario, toda imagen transmite numerosas connotaciones, dependientes de ciertos códigos (sometidos también ellos a una ideología). Como vimos en el apartado sobre historiografía, la reproducción de imágenes de la Grecia clásica no solo nos enseña sobre el tipo de arte que realizaban estos hombres y mujeres sino que el uso (y abuso) de algunas imágenes está en relación a una postura ideológica que presenta al arte griego como reflejo de una cultura superior en relación a otros pueblos contemporáneos y posteriores a ellos.



Fig. 72. — HERMES DE PRAXITELES

Esta estatua de mármol, obra del gran escultor ateniense Praxíteles, fué hallada en 1877 en Olimpia. Representa al Dios Hermes llevando en sus brazos al Dios Dionisio, a quien cuidó durante su niñez, por encargo de Zeus. Es, tal vez, la más hermosa idealización de la belleza viril que nos haya dejado la estatuaria griega.

Imagen 6. Hermes de Praxíteles. Esta estatua de mármol, obra del gran escultor ateniense Praxíteles, fue hallada en 1877 en Olimpia. Representa al dios Hermes llevando en sus brazos al dios Dionisio, a quien cuidó durante su niñez, por encargo de Zeus. Es, tal vez, la más hermosa idealización de la belleza viril que nos haya dejado la estatuaria griega. Secco Ellauri y Baridon, 1941: 182.

Fotografía: González, M. 2015. Sin título.

La imagen, al estar culturalmente determinada, no solo no es analogía, sino que muchas veces se sirve de ella para transmitir mensajes cuyos fines son principalmente de orden simbólico, político e ideológico ligados al lenguaje y por tanto comunicables socialmente. Según Metz, a quien hace referencia Aumont: “[...] toda imagen, por muy ‘perfectamente’ analógica que sea, utiliza y se comprende en virtud de convenciones sociales que descansan, todas, en última instancia, en la existencia del lenguaje (este es uno de los postulados de base de la semiolingüística)” (Aumont, 1992: 216).

En los manuales elegidos, el “problema analógico” está presente cuando se plantea implícitamente la necesidad de generar “ilusión de realidad” (tesis acuñada por Bazín aplicada a la Historia del Arte) entre la imagen y la narrativa histórica que hace que los receptores identifiquen la reproducción con la obra de arte. Los autores mediatizan la transmisión de conocimiento utilizando varios lenguajes expresivos sin hacer explícita su condición de reproducción con sus propias características de producción. Se trabaja sobre las reproducciones de obras de arte, sea pictórica, escultórica, arquitectónica, etc. Como si fueran las obras mismas, como si estas pudieran transmitir la textura de un mármol, o los colores únicos que adquieren las obras bajo el sol de Grecia y que seguramente ya no sea el de hace siglos dando como resultado un tipo distinto de percepción que además es única a cada persona e intransferible. En la misma línea, Martine Joly plantea que:

[...] incluso en los mensajes visuales que parecen más “realistas”, hay muchas diferencias entre la imagen y la realidad que supone representar. La falta de profundidad y la bidimensionalidad de la mayoría de las imágenes, la alteración de los colores (más aún en blanco y negro), el cambio de dimensiones, la ausencia de los movimientos, de olores, de temperatura, etc., son tantas diferencias, y la imagen misma es el resultado de tantas trasposiciones que solo un aprendizaje precoz permite “reconocer” un equivalente de la realidad, integrando las reglas de transformación por un lado y “olvidando” las diferencias por el otro” (Joly, 2009: 49).

Una reproducción es en sí misma un alejamiento de la realidad y no se deberían trabajar imágenes que reproducen obras de arte en un manual o en ningún ámbito pedagógico sin objetivar esta condición.

La imagen como ilustración

En el manual de Secco Ellauri y Baridón y en el de Schurmann y Coolighan, no se establece una distinción clara entre paratextos, ni entre paratextos y texto, tampoco entre el texto referido a las imágenes y el resto

del cuerpo de texto. Lo lingüístico “rodea” las imágenes encuadrándolas sin dejarles un “aire” que permitiría una mejor percepción. Traversoni evidencia mayor preocupación en el tratamiento que se le da a los paratextos y sus referencias (utilización de índice de imágenes, referencias más cuidadas, colores diversos para diferenciar recuadros, etc.) y se observa un avance en cuanto la diferenciación visual de los paratextos en relación a su funcionalidad. De todas maneras, no aparecen indicaciones que ilustren qué significan los diferentes colores y por tanto no presenta una guía clara acerca de cuál sería para él la mejor forma de abordar su obra por parte del que la lee.

En cuanto a las referencias a pie de reproducciones de ilustraciones y fotografías, tanto en las obras de Secco Ellauri y Baridón como en la de Schurmann y Coolighan, no se sigue una norma clara para referenciarlas. Generalmente los datos que aparecen son el nombre de la obra y el estilo. El tratamiento que se les da es poco cuidado y no pareciera que exista un lineamiento general claro que las oriente ya que las referencias no siempre incluyen los mismos datos. En muchos casos no se menciona quien fue el autor de la obra (ni si se conoce), ni la datación, ni la ubicación original o actual (este aspecto no se problematiza), no se menciona al autor o autores de las reproducciones o si se considera que estas últimas tienen valor artístico en sí, menos que menos se hace alusión a si las reproducciones fueron pos editadas para su inclusión en los manuales (cambio de tamaño, color, etc.) aspecto que incide especialmente en la percepción de las imágenes por parte de los estudiantes.

La inclusión de reproducciones de baja calidad perceptiva y la poca rigurosidad en cuanto al tratamiento referencial de los recursos visuales, jerarquiza lo lingüístico sobre ellos incidiendo quizás en las lecturas que de éstos hagan los estudiantes, dándoles menos importancia y reproduciendo ellos mismos esta concepción. Como hicimos referencia anteriormente, en el manual de Traversoni se evidencia la búsqueda de mayor rigurosidad en relación al tratamiento referencial de las imágenes (aparece el nombre de la obra, fecha de datación, autor, en caso de ser una fotografía se indica el autor de la misma y en muchos casos la ubicación actual de la obra). Los diferentes colores utilizados son una invitación a una lectura diferente como ayuda en la claridad explicativa.

Como venimos sosteniendo, los manuales se presentan como unidades narrativas coherentes que incluyen lo lingüístico y lo no-lingüístico. Cada una de las imágenes incluidas comunica algo en relación al resto de los contenidos, a la vez que son un todo coherente de sentido, una unidad narrativa visual en clave no-lingüística. En este sentido, la articulación texto-imagen-consigna (en relación con las imágenes) no vincula la narración histórico-lingüística y los recursos visuales estableciendo consignas que

busquen desarrollar el pensamiento crítico por parte de los estudiantes. Si bien, Schurmann y Coolighan, sostienen:

Se considera de gran importancia la observación detenida de los grabados y de los mapas por parte de los alumnos así como su análisis y comentario por parte del profesor. Una obra escultórica o pictórica, además de un documento sobre una época, puede ser una obra de arte y como tal hay que representarla también a los alumnos (Schurmann y Coolighan, 1968: 7).

En estas obras se presenta la imagen, para que los estudiantes puedan aprehender esa otredad (la narrativa histórica) de manera “accesoria”. Elementos marginales, aparecen como meras ilustraciones de conceptos trabajados en los apartados lingüísticos, no estableciéndose relaciones significativas entre texto e imagen. En relación, Demasi plantea que:

La inclusión de imágenes en los libros de texto incorporó otra dimensión cognitiva en la reconstrucción del pasado. Esto no fue comprendido así desde un principio; por el contrario, por mucho tiempo se consideró la imagen como un elemento accesorio que se limitaba a aportar una ilustración marginal, o un respaldo mnemotécnico para el lector: así la imagen de una iglesia o el retrato de un personaje podrían facilitar la representación mental ante la evocación del texto, pero en modo alguno significaba un elemento que aportara información a la temática central en el relato histórico. La ilustración era poco más que un adorno adecuado para facilitar la comprensión de los principiantes, o bien fueron una gabela para los estudiosos de la historia del arte... (Demasi, 2009: 8).

Las obras no establecen consignas en cuanto a cómo la observación de los recursos visuales debería ser abordada. Para Martine Joly el análisis de imágenes y:

[...] su práctica puede, a posteriori, aumentar el placer estético y comunicativo de las obras, ya que agudiza el sentido de la observación y la mirada, aumenta los conocimientos y permite así captar más información (en el sentido más amplio del término) en la recepción espontánea de las obras” (Joly, 2009: 54).

Si bien, el estudiante siempre es capaz de significar los materiales bajo reglas propias y en muchos casos (y en muchos casos por suerte) no sigue las indicaciones acerca de cómo tiene que hacer las cosas, la forma de tratamiento del recurso visual incluida en estos manuales limita y direcciona la mirada del receptor llamando la atención sobre lo meramente descriptivo

y redundando en juicios de valor acerca de las formas artísticas elegidas. En la nota a pie de imagen del Hermes de Praxiteles, Secco Ellauri y Baridon se refieren a la obra diciendo: “Es, tal vez, la más hermosa idealización de la belleza viril que nos haya dejado la estatuaria griega” (Secco Ellauri y Baridon, 1941: 182).

Los autores no establecen una guía pedagógica clara hacia su receptor: cómo quieren que sean leídos los recursos visuales y qué vínculos pretenden se establezcan entre las imágenes y el resto del texto. No invitan a un análisis más complejo que involucre el observar lo que no es tan evidente. Ángel Quintana sostiene que:

En esos momentos, la educación por la imagen tiene que ser, primero que nada, una educación crítica. La imagen no es un mundo, y tampoco es el mundo. Tenemos que saber cómo leerla, cómo verla. Buscar no solo lo obvio sino lo obtuso. Y la imagen no es una ventana al mundo, sino un escondrijo. No nos revela únicamente lo que nos muestra, sino lo que está más allá de la propia imagen.” (Quintana, FLACSO, 2011).

Así, los manuales no se inscriben en una perspectiva didáctica crítica que incorpore al estudiante y trascienda un abordaje meramente descriptivo-informativo (asociado a una mirada acerca de la adquisición de conocimiento memorística y positivista) hacia una analítica - interpretativa.

La imagen como recurso didáctico encierra la posibilidad de infinitas lecturas y análisis interpretativos, al no referir a uno o varios conceptos aislados, como puede ser el caso de las palabras. Permiten la descripción, operación valiosa en ciclo básico donde no abundan los procesos de abstracción pero sus posibilidades interpretativas no se agotan meramente en ella. Siguiendo a Joly, se puede demostrar:

[...] que la imagen también es un lenguaje, un lenguaje específico y heterogéneo; que por esta razón se distingue del mundo real, y que propone, por medio de signos particulares, una representación elegida y necesariamente orientada; distinguir las principales herramientas de este lenguaje y lo que puede significar su presencia o ausencia; relativizar su propia interpretación comprendiendo al mismo tiempo los fundamentos; tantas son las pruebas de libertad intelectual que el análisis pedagógico de la imagen puede aportar (Joly, 2009; 54).

El análisis del recurso visual permite leerlo como unidades cerradas y/o establecer vínculos entre imágenes y a la vez con los conceptos lingüísticos incluidos en el texto. Permite establecer relaciones con el presente, con otros artistas, permite ver más allá de lo evidente y lo que está, preguntándonos

por ejemplo por qué existen elementos que se decidió quitar (como es el caso de los fondos —y con ellos de los contextos— en la obra de Traversoni).

Otro tipo de análisis posible, que no está presente en los manuales, supone visibilizar que cuando los artistas realizaron sus obras, seguramente pensaban en las posibilidades de los materiales, en cómo elaborar formas para comunicar contenidos expresivos en determinado contexto histórico. Lo último que seguramente pensaron es que sus obras serían valorizadas como fuentes representativas de su propio tiempo, que algunas serían consideradas obras de arte y que serían utilizadas para enseñar historia del arte. Que los artistas no tomaran en cuenta lo anterior implica que ellos no estaban buscando transmitir lo que los manuales están intentando que los estudiantes lean a partir de la reproducción de su obra. Otro punto a destacar en relación con lo anterior es la valorización que se le da a los artistas, y con ellos la revalorización del hacer. Los creadores no solo son importantes porque realizaron determinadas obras, a las que se le otorgo valor posteriormente, sino que sin ellos y sin los que han registrado su trabajo (fotógrafos e ilustradores) con el correr de los años, no contaríamos con éstos recursos visuales a nivel didáctico. En este sentido aparece también presente la función informativa o referencial “ a menudo dominante en la imagen, puede también extenderse a una función epistémica, otorgándole entonces la función de herramienta de conocimiento. Herramienta de conocimiento porque evidentemente da información sobre los objetos, los lugares o las personas, bajo formas visuales tan diversas como las ilustraciones, las fotografías, los planos o los carteles.” (Joly, 2009, 67)

Dado que observamos desde los que somos, y de igual manera que el discurso lingüístico se recrea con la mirada del que lee, las imágenes que aparecen en los manuales llegan a los cuerpos de sus receptores presentándose ante su percepción y sensibilización, resignificándose, reconstruyéndose. Pero, al no aparecer actividades en relación a los recursos visuales, se menoscaban las potencialidades de los estudiantes, ya que las actividades imponen a cada uno de sus receptores limitaciones y posibilidades. Para Elliot:

La selección de un material o de una actividad también es la selección de las fuerzas que influirán en el reto que se va a plantear al pensamiento del estudiante [...] Otra fuerza que influye en lo que experimentan los estudiantes es el conjunto de las instrucciones, las indicaciones y el andamiaje que ofrece el enseñante cuando los alumnos trabajan en proyectos o problemas (Elliot, 2012, 99).

En el mismo sentido, los juicios de valor que se observan en torno a la interpretación que se hace de las reproducciones fotográficas de obras de

arte, condicionan las posibilidades que el arte tiene de despertar capacidades analíticas propias en vínculo con la experiencia estética.

La educación como actividad socializadora, ofrece diferentes marcos de referencia con los cuales comprender el mundo (teorías, conceptos, etc.), cada asignatura presenta un tipo de enfoque referencial a la vez que excluye otros (la enseñanza de la historia maneja unos, la historia del arte incluye además del lenguaje histórico otros lenguajes distintos de diversas disciplinas). La complejidad que se presenta en estos manuales es que buscan ilustrar (al utilizar reproducciones de obras artísticas en toda la obra) la enseñanza de la historia con un marco referencial, con el cual si bien está en relación, no le es propio, el de la historia del arte.

Al involucrar lo sensible, traducir la experiencia estética a su equivalente lingüístico tiene complejidades intrínsecas no vinculadas al estudio histórico específicamente. En parte porque no solo la vista juega en el abordaje de la forma estética, sino que es una “experiencia” que puede involucrar otras sensaciones corporales, y la traducción lingüísticas de estas experiencias muchas veces incluye formas del lenguaje más complejas como la metáforas o la analogía. Al decir de Elliot

En este contexto uso la palabra experiencia, en lugar de ver porque la experiencia es más amplia que la vista y porque muchas obras de arte visuales pueden empezar con la vista pero se transforman con rapidez en formas de experiencia de carácter no visual. [...] Por ejemplo podemos tener unas sensaciones rítmicas de tipo muscular al contemplar pinturas que parecen palpar. En realidad, gran parte de nuestra experiencia es de carácter multisensorial, aunque exista una modalidad sensorial dominante. (Elliot, 2012, 116)

En general la enseñanza de la historia no hace hincapié en la importancia de la traducción lingüística de la experiencia estética que el estudiante tiene frente a una obra de arte o su reproducción, pero la experiencia estética es intrínseca a la percepción de obras de arte, de hecho es parte de lo que buscamos cuando queremos que los estudiantes las encuentren significativas. En parte porque, como sostiene Gabriela Goldstein:

La instauración de ese otro mundo al que nos arrastra el arte, en la experiencia estética, que hace trascender el significado mismo de la obra, propone un conocimiento de ese desconocimiento, es esa esencia propia del arte que nos muestra algo que no está, algo que no es o que es diferente de la realidad que conocíamos. Y esto se produce por medio de la narratividad propia del arte, que es letra no discursiva, y se manifiesta como una forma de sensibilidad y conceptualidad que constituye la experiencia estética, que es metáfora y metonimia y condición de su propia poesía (Goldstein, 2007: 66).

Los manuales combinan dos marcos de referencia sin enseñar a los estudiantes a pasar de uno a otro. Hacer visible esta tensión, implica que ellos puedan visualizar que a través de la inclusión de arte en los cursos de historia están adquiriendo instrumentos diferentes para comprender el mundo. Sobre este punto Malosetti aclara que:

La traducción de la forma visual a lenguaje hablado o escrito se puede producir en varios niveles en función de lo que estemos buscando decir, es precisamente en ese atravesamiento transformador de la palabra por la imagen y de la imagen por la palabra donde toma cuerpo ese poder” (Malosetti, 2006: 156-157).

Como la serpiente que se muerde la cola, llegamos al final de esta parte volviendo al inicio, preguntándonos sobre cómo utilizar reproducciones de obras de arte en relación con sus posibilidades de traducción en clave lingüística que es al fin de al cabo lo que buscan estos manuales en particular y las clases de historia en general.

A modo de cierre

Preguntar, preguntarse, supone dejar al descubierto la posibilidad de pensar sobre el sentido, sobre lo que se pregunta. A priori puede parecer que la delimitación temática de este artículo (el arte griego en el período clásico desde una doble dimensión, la historiográfica y la de la utilización del recurso visual) es muy específica, casi un micro tema. A pesar de esta primera impresión, este análisis buscó ser una excusa para interrogarnos acerca de las maneras en que se aborda la enseñanza de la historia del arte en cursos de historia “general” o “universal” y de los usos que en ella se hacen de las imágenes como recursos didácticos.

Cuando en clase enseñamos historia o historia del arte se hacen presentes algunas de las interrogantes analizadas en este capítulo. Cuando enseñando elegimos utilizar cierto tipo de obras artísticas por considerarlas “representativas”, “simbólicas” o “paradigmáticas” de este período, de alguna manera continuamos una tradición historiográfica, que privilegia las bellas artes y según como articulemos nuestra narrativa en relación con ellas quizás privilegiemos la belleza clásica como modelo a seguir. Cuando elegimos utilizar reproducciones de obras artísticas y no hacemos visible a nuestros estudiantes su condición de reproducción no nos estamos, ni le estamos dando a ellos, la posibilidad de enfrentarse con las dificultades que entraña la imagen en su carácter polisémico como recurso didáctico.

Cuando de arte hablamos, los conceptos se articulan a través de lo lingüístico y lo visual, de la imagen y la palabra. Las prácticas de enseñanza combinan ambos ejes en una única narrativa. La imagen no es un recurso auxiliar, sino que entraña signos distintos a decodificar que se relacionan con la experiencia estética y sus posibilidades de traducción lingüística. Cuando se produce el encuentro donde los profesores enseñan y los alumnos aprenden, entendemos se producen emisiones y recepciones de conocimiento, en estas acciones están involucrados procesos de pensamiento que engloban lo perceptivo y lo cognitivo. El desafío es construir una narrativa nueva que haga dialogar lo lingüístico y lo visual de manera que nuestros estudiantes aprendan a transitar ellos mismos estos caminos, preguntándose a partir de la palabra y de la imagen. El tratamiento de las formas visuales en relación con la narrativa histórica nos invita a pensar sobre sus posibilidades, alcances y limitaciones en nuestras prácticas abriendo perspectivas de análisis nuevas en función de cada práctica específica.

Bibliografía

Manuales analizados

- Secco Ellauri, O.; Baridon P.D. *Historia de los griegos*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1941.
- Schurmann Pacheco, M.; Coolighan Sanguinetti, M. L. *Historia Universal. Prehistoria, Oriente y Grecia*. 1.º año. Montevideo: Libreros Editores, Palacio del Libro y Monteverde, 1968
- Traversoni A. *Prehistoria. Oriente. Grecia*. Montevideo: Kapelus, 1966.

Bibliografía citada

- Aumont, J. *La imagen*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 1992.
- Bardier, D. *De la visión al conocimiento*. Buenos Aires Tradinco, 2001.
- Bozal, Valeriano (Ed). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Volumen 1. Madrid Ediciones la balsa de la Medusa, 1996.
- Clark, T. J. “Sobre la historia social del arte” en: *Imagen del pueblo*. Barcelona: Gustavo Gili, 1973/1981.
- Didi-Huberman, G. *La imagen superviviente*. Madrid: Abada, 2009.
- Demasi, C.; Fernández A. (coordinadores) “De la imagen a la palabra: la iconografía de la Biblioteca Nacional como fuente documental”. *Cuadernos de Historia*, 1. Montevideo: Biblioteca Nacional, 2009.

- Eisner, E. W. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós, 2012
- Fernández Uribe, C. A. *Concepto de arte e idea de progreso en la historia del arte*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía, 2008.
- Frigerio, G.; Diker, G. (comp). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Editorial Del estante, 2007.
- Genette, G. *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Altea, Taurus, Afaguara, 1989.
- Gombrich, E. “Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica”. Introducción. *La psicología y el enigma del estilo*, 18-39. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.
- Jauss, H-R. *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.
- Malosetti, L. “Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar”. En Dussel, I; Gutiérrez, D (compiladoras). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. 155-163. Buenos Aires: FLACSO, 2006.
- Malosetti, L. “Clase 5. Módulo 1. La imagen en Occidente. La construcción social de lo visual, la construcción visual de lo social. Materiales del posgrado virtual” en *Educación, imágenes y medios*. FLACSO. Argentina. 2011.
- Malosetti, L. Notas del Seminario *Algunas reflexiones sobre teoría e historiografía de las artes visuales en las naciones latinoamericanas*. Montevideo, CLAEH, 10 y 11 de junio de 2015.
- Oliveras, E. (ed.). *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*, Buenos Aires: Emecé, 2008.
- Quintana, A., Dussel, I. “Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Conversación entre Ángel Quintana e Inés Dussel” Clase 24 del posgrado virtual en “Educación, imágenes y medios”. FLACSO. Argentina. 2011. En: Quintana, A.: *Seminario Educación la mirada 3*, organizado por el área Educación de FLACSO, 2008.

Con un océano de por medio: La Revolución Francesa en el manual de Alfredo Traversoni de 1965

Ana Zavala

Introducción: Principio quieren las cosas

Unos pocos años antes de que fuera mi manual del curso en 3.º año de liceo Alfredo Traversoni escribió el libro cuyo capítulo sobre la Revolución Francesa (que abarca también la época del Imperio) constituye el centro del análisis de este trabajo. Traversoni era, además, el director del liceo y nosotros fuimos de las primeras generaciones que utilizamos los atractivos manuales de Prehistoria, Oriente y Grecia en primer año y el de Roma en segundo año.

El profesor del curso sintonizaba muy bien con el espíritu del manual: sus clases sobre revolución francesa (así como las de artiguismo) eran abundantemente fácticas y hasta preciosistas en algunos sentidos. Una pregunta sobre la diferencia entre las propuestas de Calonne, Necker y Brienne era siempre esperable, así como el contenido de los decretos de Ventoso, la paz de Tilsitt y otras cosas por el estilo.

Cuando llegué a preparatorios (hoy sería 6.º año) leí el libro de Lefebvre y a Labrousse en Crouzet y tuve la sensación de que ya sabía todo pero no pensé que pudiera haber una relación con el libro de texto liceal. En el IPA volví a leer a Lefebvre y a Labrousse, agregué Soboul y Mathiez, que siendo como el padre de todos ellos, no era una nota discordante en la bibliografía. El marxismo de Lefebvre y de Soboul apareció como evidente y como una clave interpretativa de la revolución que no había visto antes. Ya recibida, leí el capítulo de Hobsbawm sobre revolución francesa en *Las revoluciones burguesas*, y el de Bergeron, Furet y Koselleck en un libro que es en cierta forma un paralelo del de Hobsbawm pero con contrastes interpretativos muy interesantes.

Cuando empecé a dar clase de historia, y tuve durante muchos años cursos que incluían la revolución francesa—sobre todo en segundo ciclo—, el viejo manual de Traversoni aparecía siempre como una referencia de calidad y solvencia, tanto en la versión del 65 como en la que en 1972, que mantenía el estilo pero duplicaba la extensión ocupando 2 tomos de los ‘Cuadernos de Estudio’, que publicó la editorial Kapelusz bajo su dirección. De alguna manera lo veía como un buen resumen de Lefebvre (más que de Soboul) y lo recomendaba a los estudiantes, que cada vez eran menos propensos a seguir mis sugerencias de lectura. Si pienso en mis clases, fuertemente inspiradas

por Soboul y por Godechot más que por Lefebvre, y progresivamente por el fascinante Hobsbawm de *Las revoluciones burguesas*, me doy cuenta de que era como jugar a agregar lo que faltaba en el manual: ‘La guerra engendró el terror’, las ‘anticipaciones socializantes del año I’, la burguesía utilizó al proletariado y a los campesinos en su provecho pero después..., y otras cosas por el estilo. Al final todos se quejaban porque las preguntas eran sobre Godechot o sobre Hobsbawm, que no los habían leído. Cuando los convertí en la bibliografía del tema, caí progresivamente en la cuenta de que no eran textos para saber la revolución francesa sino para discutir cuestiones interpretativas en torno a algunos acontecimientos. Entonces, la situación se dio vuelta, y yo agregaba lo que faltaba, no en el manual, sino en una bibliografía compleja para mis alumnos. Algunos encontraban el viejo manual o los ‘cuadernillos’ y me decían: *‘ahí está todo, ¿por qué hay que leer lo otro?’*

Hoy, en el final de esta secuencia, me propongo de alguna manera atar los cabos sueltos revisando el anexo sobre Revolución Francesa del manual de Traversoni de 1965 a la luz de la bibliografía que él mismo sugiere al final del libro, entre la que se encuentran naturalmente Lefebvre, Soboul, Godechot, Mathiez, Hobsbawm, y Labrousse. También se encuentran cuatro manuales franceses que tuve en mis manos en su momento pero que ahora ya no tengo la posibilidad de volver a consultar.

El trabajo estará organizado en torno a dos grandes ejes: primeramente me ocuparé de los modos de manejo y ‘captura’ de información —mucho más que puntos de mira, interpretación o análisis— con los cuales Traversoni construye su texto en base a lo que ha leído en los de Lefebvre, Soboul, etc. Un segundo eje está consagrado a los modos en los cuales las dimensiones interpretativas de la historiografía de referencia para el autor —lo que yo llamaría la tesis de estas obras, en particular conceptualizaciones y establecimiento de vínculos causales— son ignorados casi sistemáticamente por Traversoni en la construcción de su texto sobre la revolución francesa y el imperio. Para el caso me detendré en particular en la distancia que existe entre el manual de Traversoni y su bibliografía de referencia en cuanto al papel de la burguesía a lo largo de todo el período revolucionario, con énfasis en algunos momentos precisos. Luego, sobre este telón de fondo abordaré el tratamiento de la ley Le Chapelier de 1791, de la constitución del año I, del Terror y la guerra exterior, y finalmente el Código civil napoleónico.

La ‘tesis’ de este artículo es que este manual establece dos tipos de relación con la bibliografía que consigna como su referencia, y que lo es sin lugar a dudas. En primer lugar, y a eso estará dedicada la primera parte, el autor da cuenta en este manual de un gesto de ‘apropiación’, de imitación de un ‘modelo’, en lo que tiene que ver con el peso de la dimensión informativa del texto. Aún dotado de una extensión privilegiada frente a lo que

el manual dedica a otras temáticas, 60 páginas solo permite una versión reducidísima de volúmenes enteros (dos de casi 400 páginas cada uno para el caso de Soboul, por ejemplo), por lo cual veremos que en muchos momentos la tarea de resumen ‘para sí’, es decir para quien ha leído los libros, traiciona la misión fundamental del manual, que es hacer comprensible la obra de los autores a quienes se enfrentan por primera vez en la vida con ese tema. Debemos recordar que en aquella época la escuela primaria se abocaba con más ánimo a una geografía ‘universal’ que a una historia que pudiera alejarse del relato ortodoxo de la Nación (uruguaya).

En segundo lugar se nos hará evidente, al menos en las temáticas seleccionadas, que el autor establece una distancia muy fuerte en cuanto a las dimensiones interpretativas que sus autores de referencia imprimen a la temática de la Revolución Francesa y el Imperio. Esperable en autores de filiación marxista (Mathiez, el primero, y luego Soboul, Hobsbawm, Lefebvre, Godechot, Labrousse, cada uno en su estilo) el papel de la burguesía en sus obras es el de la ‘clase dominante’ cuyo ‘interés de clase’ tiñe la mayor parte de la obra revolucionaria, excepción hecha de la Convención Jacobina que es vista en general como el momento ‘menos burgués’ y más ‘popular’ del período revolucionario, y con el que los autores se identifican más claramente. Será precisamente al análisis de la forma en que esas dimensiones interpretativas desaparecen o cambian de signo en el trayecto de la historiografía al manual que estará dedicada la segunda parte de este capítulo.

Quedarán entonces flotando hipótesis respecto de este modo de proceder, que nos llevarán por un lado a apostar a una manera de entender la historia, en el sentido de historiografía, y por el otro a una manera ‘laica’ de entender la enseñanza de la historia, necesariamente desvinculada de cualquier aparato interpretativo reconocible, homenajeando —*avant la lettre*, porque el artículo de Barthes es de 1967— la idea de que ‘la historia se cuenta a sí misma’, sin emisores, sin historiadores, sin mediación interpretativa alguna. Como sea, no hay forma de que el relato de los acontecimientos —por un profesor o por un historiador— no contenga una dimensión interpretativa. Contrariamente a lo que es bastante frecuente que se haga en relación al texto de los manuales, en este capítulo atenderé a ese asunto solo en el registro de hipótesis plausible y en la medida en que esté relacionado con los modos en los que la historiografía consultada ha sido reconfigurada en su tránsito hacia el texto del manual. Claramente quedará fuera de la propuesta de este artículo definir el manual analizado como bueno o como malo, como correcto o incorrecto. Tampoco habrá propuestas acerca de cómo el manual hubiera sido ‘mejor’.

1. Abrumadoramente informativo: como si fuera *historia nacional*

El texto analizado es sin lugar a dudas un manual para otra época, para la de hace 50 años, que es distinta de la nuestra al menos en algunos aspectos de lo que sucede en las aulas liceales. El anexo titulado *La Revolución Francesa* ocupa 60 páginas (133.500 caracteres), negro sobre blanco, letra relativamente pequeña, sin ilustraciones ni esquemas u otros artefactos paratextuales (imágenes, recuadros, líneas cronológicas, documentos) que en los manuales actuales merecen a veces tanto espacio como el propio texto. Hay solo un mapa de Europa Napoleónica que ocupa una carilla. Cincuenta años después nos llama la atención la profusión de nombres de personas y lugares, de fechas, de acontecimientos, en particular en los momentos ‘de acción’, como revueltas, batallas, guerras, enfrentamientos, entrelazados en una trama narrativa meticulosa y a veces hasta preciosista en los detalles. Llamam también la atención algunos subtítulos como por ejemplo: ‘Las jornadas de octubre y sus consecuencias’ (p. 241) que dan cuenta de una relevancia de lo minuciosamente fáctico en la configuración del texto del manual.

En tanto no es el tema que convoca este libro, quedará por fuera de este artículo el tratamiento de este manual como un documento/testimonio de cómo las cosas eran en otra época en materia de enseñanza de la historia en nuestro país. Cuando este manual era de uso corriente nadie (ni alumnos ni profesores) se molestaba ni protestaba por ninguna de las características señaladas anteriormente porque era simplemente lo que había que estudiar para la próxima, y para el escrito... porque era de lo que el profesor hablaba en clase y sobre lo que iba a preguntar. Esta afirmación elimina de plano toda postura escandalizante respecto del contenido informativo del manual, básicamente porque sería anacrónica. No es tampoco una propuesta velada de que las cosas deberían volver a ser ‘como antes’, aunque a veces un poco se extraña...

Es de hacer notar que en el prólogo el autor aclara que ese libro ha sido escrito en la urgencia de un cambio de planes, y que esperaba rehacerlo al estilo de los manuales que comenzaban a usarse en la época, y que él mismo utilizó en los que correspondían a primer y segundo año. Ese proyecto nunca fue concretado. Sin embargo, aparentemente sin poder romper el vínculo con ‘la magia’ de ese texto, lo retomó —sin modificaciones relevantes en el espíritu del trabajo— en los Cuadernos de Estudio de historia universal publicados por la editorial Kapelusz.⁴⁹ De hecho, es el único tema al cual se le

⁴⁹ Un cotejo rápido entre ambas publicaciones muestra un alto porcentaje de párrafos que se mantienen idénticos en las dos, otro tanto que han sido modificados, más bien para alargarlos que para acortarlos, y naturalmente unos cuantos que han sido agregados en tanto los dos tomos de los cuadernos de Estudio destinados a la Revolución Francesa y el Imperio duplican aproximadamente la extensión que el manual liceal dedica a esa temática.

dedican dos tomos, duplicando la extensión del texto original y conservando para los estudiantes de segundo ciclo las características fundamentales del antiguo texto de tercer año: el protagonismo de la información minuciosa, la extensión privilegiada de la temática en relación a otras, la ausencia de paratextos relevantes.

Lo que interesa analizar en primer lugar en este artículo es precisamente la manera en que el manual de Traversoni se hace eco de una forma de presentar la historia que es la de los autores que incorpora a su bibliografía, y cuyas huellas se encuentran fácilmente en su trabajo.

Veamos un primer ejemplo:

El gran problema del campo era el desempleo, las penurias, la carestía y el hambre que amenazaba ante cada mala cosecha. También pesaban sobre los campesinos diversas cargas: eran los únicos que pagaban la **talla**, a la que se agregaba los **vigésimos** y la **capitación** (todos ellos impuestos directos), los impuestos indirectos (especialmente la **gabela**, que se cobraba sobre el consumo de sal) y los **diezmos** recaudados por la Iglesia. Los **derechos señoriales** (derechos exclusivos de caza y pesca por parte del señor, peajes, obligación de usar el molino, el horno y el lagar del señor, pago de rentas) contribuían asimismo a agobiar a los campesinos (Traversoni, 1965: 230. Negritas en el original).

[Las cargas] eran en primer lugar el impuesto real, del que ella [la comunidad rural] pagaba la mayor parte, y sobre todo los impuestos indirectos, el impuesto sobre la sal (la *gabelle*), los subsidios (*aides*); el diezmo entregado al clero sin que su producto fuera dedicado, en la medida debida, al culto y a los pobre. Eran, en fin, los derechos señoriales. Ante todo, la justicia y los privilegios que según los juristas se relacionaban con aquellos las prerrogativas honoríficas, los tributos por cabeza o por familia, los monopolios del molino, el horno, el lagar —o *banalités*— de la caza o de la pesca, del cazadero de conejos y del palomar, los peajes y derechos de mercado (Lefebvre, 1966,⁵⁰ 37. Cursivas en el original).

En este caso vemos cómo la temática de las cargas a las que estaban sometidos los campesinos en el Antiguo Régimen tiene una presentación similar en Traversoni y en Lefebvre, tanto en extensión como en densidad informativa. Es de hacer notar sin embargo que mientras que para Traversoni los campesinos son una categoría homogénea, para Lefebvre los campesinos

⁵⁰ En este trabajo me manejo con la edición de 1966, mientras que Traversoni usaba la de 1960. Aprovecho esta nota al pie para aclarar que las citas bibliográficas referidas al manual y su bibliografía de referencia se expresarán en adelante solo con el nombre del autor y la página. Los datos completos se encuentran en la bibliografía al final del artículo.

reclaman homogéneamente en contra de las cargas, a pesar de que no para todos representaban el mismo peso.⁵¹ De todas formas, en este punto de este capítulo no es tan importante rastrear analogías en el tratamiento de asuntos puntuales como el que acabamos de ver, sino simplemente hacer énfasis en el lugar que ocupa la presencia de información detallada en el manual y en los autores de referencia. Veamos entonces un nuevo ejemplo:

En 1795, gracias a los desacuerdos entre Prusia y Rusia, los ejércitos franceses pudieron imponer condiciones favorables. El Tratado de Basilea, firmado con Prusia, reconocía a Francia las fronteras del Rhin. El Tratado de La Haya, firmado con la República Bátava (creación de la Revolución) le permitía también anexionar nuevos territorios. Y el Segundo Tratado de Basilea, establecía la paz con España. **Se mantenía el estado de guerra con Austria y con Inglaterra.**

En 1796, el Directorio inicia un plan ofensivo contra Austria; en cumplimiento de dicho plan, tres ejércitos harían una marcha convergente sobre Viena (el ejército del Sambre y Mosa, el ejército del Rhin y Mosela y el ejército de Italia). Los dos primeros ejércitos no obtienen resultados satisfactorios, en tanto el de Italia —comandado por Bonaparte— triunfa decisivamente y obliga a Austria a firmar la paz.

Por el Tratado de Campo Formio (octubre de 1797), Austria se obliga a reconocer la República Cisalpina y la República Ligur (creada a raíz de las campañas napoleónicas), entrega a Francia el territorio de Bélgica y se compromete secretamente a cederle algunos territorios de la orilla izquierda del Rhin. (Traversoni, 1965: 262).

En este segundo ejemplo podemos ver cómo en tres párrafos a razón de uno por año (1795, 96 y 97), que contienen menos de 200 palabras, se mencionan 4 tratados (Basilea, La Haya, Segundo de Basilea y Campo Formio), 11 entidades políticas, existentes o recién creadas (Francia, Inglaterra, República Bátava, etc.), 4 ríos (Rhin, Sambre, Mosa y Mosela) y 3 ciudades (Viena, La Haya y Basilea). Sobre esta malla informativa está tejida la apretada trama de la cuestión diplomática y militar de los primeros años del Directorio. Aparece, discretamente y por primera vez en el texto, el nombre de Bonaparte. Los tres párrafos que siguen, correspondientes a los años 1798 y 99, contienen 150 palabras, entre las cuales hay más de 15 entidades geográficas (reinos, repúblicas, continentes, lugares), una media docena de acciones militares o diplomáticas, y la repetición del único nombre propio en escena: Bonaparte.

⁵¹ “El gran agricultor, el labrador acomodado, no tenían ciertamente los mismos intereses que los otros campesinos. Para desgracia del Antiguo Régimen, la comunidad rural juzgaba de manera unánime excesivas e injustas sus cargas” (p. 37).

Si recorremos estos mismos eventos relatados por Lefebvre o por Soboul⁵² lo único que haremos será multiplicar a escala la cantidad de palabras, de nombres, de lugares, de fechas y de eventos. Solo un pequeño ejemplo:

Los austríacos forzaron el paso del Adigio y reforzados por los rusos de Suvorof reconquistaron el Milanesado. Expulsado por los rusos y los ingleses, Macdonald logró llevar de nuevo a Liguria el ejército de Nápoles, pero el 15 de agosto, en Novi, Joubert fue derrotado y muerto (Lefebvre, 1966: 166).

Es desde este punto de vista que Traversoni parece estar compartiendo con los autores en los cuales ha aprendido sobre la Revolución Francesa y el Imperio una forma de ‘escribir la historia’ en la cual la profusión de información es de alguna manera garantía de fidelidad para el resultado, y de seriedad para el autor que hace gala de ella. Está claro que ni Traversoni, ni Soboul, ni Mathiez⁵³ han puesto por escrito todo lo que sabían. Seguramente todos ellos ‘recortaron’ la información disponible —en sus cabezas, en sus bibliotecas, en los archivos, en los apuntes...— en beneficio de la claridad del texto, de atenerse a una extensión predeterminada o de la manera en cómo imaginaban a sus futuros lectores. Algunos de ellos tienen varias versiones de un mismo texto. Soboul por ejemplo, tiene una en dos tomos, de casi 400 páginas cada uno (Gallimard, 1962), una ‘menor’ —que es la que usó Traversoni traducida al español, casi 300 páginas— y una en la colección ‘*Que sais-je?*’ (n.º 142, 1967) —una colección que se ve a sí misma como de divulgación, estandarizada en las ciento y pocas páginas por volumen—. De

⁵² El capítulo de Hobsbawm constituye una excepción a esta modalidad, como lo es también el de Furet, Bergeron y Koselleck (que no está incluido en la bibliografía que acompaña el manual analizado, porque es posterior). A mi manera de ver esto tiene que ver con que Hobsbawm y Koselleck no son franceses y ven la importancia de la Revolución Francesa desde otro “lugar”.

⁵³ Me permito transcribir *in extenso* el comienzo de “La Revolución Francesa” de Albert Mathiez (1922/1936): “Aunque de esta obra se ha suprimido voluntariamente “por la clase de público a que va dirigida” todo aparato de erudición, no quiere ello decir que se haya prescindido de ponerla a tono con los últimos descubrimientos científicos. Los especialistas han de ver, al menos así lo esperamos, que ella se basa en extensa documentación, a veces hasta inédita, y que la interpretación de la misma se ha llevado a cabo con una crítica independiente. La erudición es una cosa y la Historia es otra. [] La Historia reconstituye y expone. La erudición es análisis. La Historia, síntesis.”

“En la ocasión presente hemos intentado hacer obra de historiador, es decir, que hemos querido trazar un cuadro, tan exacto, tan claro y tan animado como nos ha sido posible, de lo que fue la Revolución Francesa en sus diversos aspectos. Ante todo hemos procurado poner en claro el encadenamiento de los hechos, explicándolos por los modos de pensar de la época y por el juego de los intereses y de las fuerzas en cada momento concurrentes, sin depreciar los factores individuales en todos aquellos casos en que hemos podido contrastar su acción.”

todas maneras, la edición pequeña y la mediana guardan con la más extensa la misma relación que guardan entre sí el manual de Traversoni y los dos Cuadernos de Estudio, y a su vez estos trabajos con la historiografía que suponemos de consulta para su realización. Es decir, en la versión corta y la mediana de Soboul son igualmente fieles a la proliferación de información que la versión de dos tomos. Se reduce el volumen de la información al reducirse la extensión del texto, no se prescinde de ella genéricamente para hacer una versión de menor extensión, por ejemplo en beneficio de los aspectos interpretativos, que como veremos más adelante no están ausentes en ninguno de los autores.

Sin embargo, todos sabemos que esta profusión de información referida a nombres, fechas, acontecimientos, no atraviesa la escritura de ‘toda’ la historia. A veces y para ciertos temas, es cierto, no habría cómo proceder de esa manera. También es cierto que no siempre interesa situarse en ese ángulo. De hecho, son fundamentalmente los relatos nacionales, y en especial en referencia a acontecimientos que de alguna manera se han convertido en fundacionales los que demandan con más fuerza ese relato día a día, nombre a nombre, acontecimiento a acontecimiento, dejando poco o nada de margen a la capacidad de jerarquizar, nombrar genéricamente, etc.

Faltaría entonces un paso para enlazar esta reverencia a la historiografía nacional francesa —para la cual la ‘Revolución’ y el ‘Imperio’ son definitivamente momentos fundacionales de la Nación— con un manual uruguayo. Podemos, en primer lugar, establecer con bastante facilidad que fue la propia historiografía francesa la que se encargó de ‘universalizar’ su historia nacional, antes y después de Braudel, antes y después de la Revolución Francesa.⁵⁴ En segundo lugar, tenemos que reconocer la adscripción de la historiografía y de la enseñanza de la historia en el Uruguay a la historiografía y la didáctica de la historia francesas. Sabemos, por la bibliografía que cita Traversoni al final del libro, que tenía acceso —comprados en Montevideo (seguramente en la librería Monteverde, tal vez en Barreiro y Ramos)— a los libros y manuales franceses que se habían editado uno o dos años antes en Francia.⁵⁵ Sabemos, también, que en esa época el francés era idioma obligatorio desde primer año de liceo, y en la opción Ciencias Económicas, hasta primer año de preparatorios, así como que *l'Alliance Française* tenía filiales en todos los departamentos del interior del país. No es de extrañar pues que, en el mismo manual en el que la Revolución Francesa y el Imperio tomen 60 páginas —en un anexo a un libro titulado ‘Historia de América. Siglos XVI, XVII y XVIII. Apéndice: Europa

⁵⁴ Y pienso en la Edad Media, el imperio carolingio, el feudalismo, el absolutismo (de Luis XIV en Versalles), el Antiguo Régimen, la filosofía de las luces

⁵⁵ Tenía en su poder varios números de *La Nouvelle Clío* en francés, antes de ser traducidos al español por la Editorial Labor, cosa que sucedió con posterioridad a la publicación del manual.

siglo XVIII. Revolución Francesa y el Imperio’— mientras que el capítulo correspondiente al siglo XVIII toma unas 40, y dentro de ellas Inglaterra deba conformarse con apenas una dentro de la cual la Revolución Gloriosa es solo eso, nombrarla: “a partir de la Revolución de 1688 [Inglaterra] se gobierna mediante el régimen de monarquía parlamentaria”.⁵⁶

Hay por lo tanto, además de la adscripción a un modo de escribir la historia, que es fundamentalmente la de la historia nacional, una adscripción a la idea de que la Revolución Francesa, tiene que estudiarse como si fuera historia nacional en el marco de la historia universal, cosa que no sucede con la Revolución Inglesa, que entre otras cosas casi un siglo y medio antes le cortó la cabeza al rey (1649/1793), proclamó la república y acabó en una monarquía parlamentaria bipartidista sin retorno al absolutismo hasta el día de hoy (y que inspiró con su ejemplo a muchos pensadores franceses — Montesquieu, sin ir más lejos). Estas consideraciones apuntan a dar cuenta del lugar preferencial del estudio de la Revolución Francesa y no de su importancia más allá de las fronteras de Francia. Destaco precisamente la forma en que el propio Traversoni reconoce en un párrafo cuyo *hipotexto*⁵⁷ bien podría ser el Hobsbawm de *Las revoluciones burguesas*.

Antes o después de la Revolución Francesa, ocurren en Europa una serie de movimientos en cadena, de características similares y que obedecen a causas semejantes (Irlanda, Países Bajos, Suiza, Italia, Polonia, Alemania occidental). Entre todos estos movimientos, la Revolución Francesa es LA GRAN REVOLUCIÓN, la que justificadamente merece nuestra mayor atención:

—Porque se realiza en el más importante estado de Europa Continental.

—Porque se hizo más radical que todos los otros movimientos y sus resultados fueron más perdurables.

—Por su tendencia expansiva. Ya sea por obra de los ejércitos revolucionarios que penetraron en los países vecinos, o por la fuerza de su ejemplo, la Revolución Francesa dio a los movimientos inmediatos o mediatos el programa liberal y democrático, el sentimiento nacionalista identificado con las causas populares y aun el emblema tricolor que se hizo símbolo de dichos movimientos (Traversoni, 1966: 224).

⁵⁶ Siendo coherente, la filosofía de Locke no tiene en el manual ningún lugar especial en la renovación ideológica del siglo XVIII, que aparece como hija de los filósofos (franceses) de la ilustración, Montesquieu, Rousseau y Voltaire, la Enciclopedia, Diderot y Quesnay. Solo se menciona que Locke es autor del *Ensayo sobre el entendimiento humano* (p. 138).

⁵⁷ “Se trata de lo que yo rebautizo de ahora en adelante *hipertextualidad*. Entiendo por ello toda relación que une un texto B (que llamaré *hipertexto*) a un texto anterior A (al que llamaré *hipotexto*) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario” (Genette, 1989: 14).

Francia proporcionó el vocabulario y los programas de los partidos liberales, radicales y democráticos de la mayor parte del mundo. Francia ofreció el primer gran ejemplo, el concepto y el vocabulario del nacionalismo. [...] La ideología del mundo moderno penetró por primera vez en las antiguas civilizaciones. [...]

La Revolución francesa pudo no haber sido un fenómeno aislado, pero fue mucho más fundamental que cualquiera de sus contemporáneas y sus consecuencias fueron mucho más profundas. En primer lugar, sucedió en el más poderoso y populoso Estado europeo (excepto Rusia). [...] En segundo lugar, de todas las revoluciones que la precedieron y la siguieron fue la única revolución social de masas e inconmensurablemente más radical que cualquier otro levantamiento. [...]

En tercer lugar, de todas las revoluciones contemporáneas, la francesa fue la única ecuménica (Hobsbawm, 1971:⁵⁸ 104-106).

Este ‘apego’ bastante evidente al texto de Hobsbawm me sirve, un poco por la negativa, para reforzar lo que me parece es la intencionalidad de Traversoni en tomar un modelo de escritura de la historia ‘francés’ para el caso de la Revolución Francesa. Me refiero al hecho de que la manera de organizar el texto de Hobsbawm, fundamentalmente interpretativa y comparativamente mucho más desprovista de nombres, fechas y datos, no parece haber inspirado a Traversoni en su manera de construir el texto de su manual. Aparentemente Traversoni se acerca a él en momentos de definiciones conceptuales, como es el caso de la cita anterior.⁵⁹

Desearía ahora mirar el texto de este manual pero desde otro ángulo, igualmente intertextual. Un manual, casi por definición es un texto ‘de segundo grado’ (Genette, 1989: 14), en tanto dice lo que otro texto ha dicho antes, y para el caso selecciona información de textos más largos y complejos para construir uno más corto y sencillo, en tanto está destinado a estudiantes liceales. Sin embargo, con bastante frecuencia sucede que oraciones o párrafos del manual —siendo gramatical y conceptualmente correctos— resultan difíciles de comprender si uno no tiene ya alguna lectura sobre la temática. En un texto que hace gala de un cierto barroquismo informativo, el peligro de caer en una de esas situaciones parece difícil de conjurar. Veamos tres pequeños ejemplos:

⁵⁸ Para este trabajo me manejo con la edición de 1971, mientras que Traversoni refiere a la de 1964.

⁵⁹ “*La Revolución no fue hecha por un partido ni por una organización secreta. No hubo preparación previa ni planificación del movimiento*” (Traversoni, 1966: 232). “La Revolución Francesa no fue hecha o dirigida por un partido o un movimiento en el sentido moderno del término” (Hobsbawm, 1971: 113).

El 20, habiéndoseles cerrado el local de sesiones y ante los rumores relativos a la adopción de alguna medida represiva por parte de la monarquía, los diputados realizan *el famoso juramento de la cancha del Juego de Pelota*. (p. 236. Cursiva mía)

El Rey vacilaba y no se decidía a utilizar los ejércitos, pero la amenaza aumentaba la tensión y los agitadores más radicales estimulaban al pueblo a pasar a la ofensiva. Durante los días anteriores al 14 de julio, comenzó la búsqueda de armas: fueron asaltadas las armerías particulares y el *Hotel de los Inválidos* y los insurrectos obtuvieron el apoyo de la Guardia Francesa. El 14, la multitud marchó hacia *la Bastilla*, reducto fortificado y prisión del Estado, que era considerada como símbolo de la arbitrariedad. Los defensores de la Bastilla, a pesar de ocasionar numerosas víctimas a los atacantes, no pudieron resistir y se rindieron (p. 238. Cursiva mía).

En el campo de la lucha ideológica, la aparición de “Reflexiones sobre la Revolución Francesa” de Burke, señaló la máxima expresión del pensamiento antirrevolucionario de la intelectualidad conservadora (p. 246).

Desde este punto de vista, da la sensación de que ‘lo que falta’, ‘lo que no se menciona’, ‘lo que no se aclara’, era obvio para el autor. Por ejemplo, la fama del juramento de la cancha del Juego de Pelota, el ‘hotel’ de los inválidos,⁶⁰ o la existencia de un libro de (Edmund) Burke que por alguna razón es ‘la máxima expresión’ del pensamiento antirrevolucionario y conservador de la época. Podríamos tomar en cuenta el hecho de que se trataba de un trabajo preparado en la urgencia y que esa circunstancia puede haber estado detrás de estos y otros ‘deslices’. De hecho, algunos están resueltos en la revisión de este texto hecha para configurar los Cuadernos de Estudio algunos años después. Otros, siguieron siendo invisibles para el autor y pasaron ‘textuales’ a la nueva versión del manual.

Se trata, en fin, casi de una dimensión intertextual ‘inconsciente’ o al menos ‘involuntaria’ en la cual el hipotexto pasa fragmentariamente al hipertexto, perdiendo comprensibilidad para el nuevo lector. Sin embargo, el autor que es el primer lector conserva la capacidad de evocar el hipotexto en forma más amplia de manera que el hipertexto lo representa una parte en presencia y otra en ausencia desapercibida, y por lo tanto lo que ha escrito le parece comprensible. No es para nada un fenómeno extraordinario, sino más bien todo lo contrario. De hecho la lectura y valoración de muchos de los trabajos de nuestros alumnos funciona así: ellos escriben algo y nosotros evocamos el resto generando una comprensibilidad diferente a la del texto en sí mismo.

⁶⁰ Nunca falta un alumno que haga un comentario inapropiado y jocoso frente a la forma de traducir “*Hôtel des Invalides*”, si uno no tiene la posibilidad de prevenirlo ajustando la traducción o explicando primero de qué se trataba.

Un último ejemplo para estas consideraciones. Por única vez en las 60 páginas dedicadas a este tema Traversoni inserta tres párrafos tomados textualmente del libro de Lefebvre en carácter de cita. En la transcripción del texto de Lefebvre sobre la figura de Napoleón encontramos frases como las que siguen:

Pero en él vive otro hombre aún, el único que permite comprenderlo. Lo que más ambiciona es la gloria. Su atención se dirige hacia los héroes de Plutarco y Corneille: Alejandro, dueño de Oriente, soñando en conquistar la Tierra; César, Augusto, Carlomagno, creadores y restauradores del Imperio Romano, cuyo solo nombre implica la idea de lo universal. Artista, poeta de la acción, para quien Francia y la humanidad no fueron sino instrumentos; es inútil investigar la finalidad de su política, pues no existe, y él mismo lo ha dicho, profundamente a pesar de la forma trivial: “¿El lugar de Dios Padre? ‘Ah’ Yo no lo desearía: ‘es un callejón sin salida’”. Traversoni, 1965: 265, transcribiendo a Lefebvre, 1966: 171.

Para los estudiantes de 3.º año de liceo —incluso los de preparatorios, porque esta cita se mantiene en los Cuadernos— Plutarco, Corneille, y con más chances Alejandro, César, Augusto, Carlomagno, y Dios Padre..., seguramente eran enigmas insolubles. Frente a estas situaciones podemos formular la hipótesis de que la construcción del texto del manual tiene un momento personal, hacia sí, que como en los ejemplos anteriores apela a saberes en su poder que hacen comprensible y dan sentido a la inserción del texto de Lefebvre dentro del manual. Por otra parte, es posible que la presencia de esta cita, con ese contenido preciso, dé cuenta de la presencia fantasmática de otros lectores distintos de los alumnos, entre los cuales podrían estar los colegas, las autoridades, con las cuales el diálogo se entabla desde la ostentación de saberes entendibles a la luz de otros saberes, como por ejemplo quiénes eran Plutarco y Corneille.

Finamente, me interesa destacar otro aspecto del manual de Traversoni que encuentra un paralelo en algunas de las obras consignadas por él como referencia. En varias ocasiones a lo largo del texto aparecen frases, o términos, escritos con letras mayúsculas. En la mayoría de los casos no remiten a una fecha o a un acontecimiento que haya que recordar especialmente sino que dan pistas acerca del significado de los acontecimientos en relación al proceso global de la revolución. Muchas de estas frases cierran un párrafo o un capítulo. Veamos algunos ejemplos:

- Entre todos estos movimientos, la Revolución Francesa es LA GRAN REVOLUCIÓN, la que justificadamente merece nuestra mayor atención. (p. 224)

- TRATÁBASE DE UN ACTO REVOLUCIONARIO QUE ALTERABA LA TRADICIÓN Y ROMPÍA CON EL PRINCIPIO DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA. (p. 236)
- No se menciona ni la libertad de cultos, ni la libertad del domicilio, ni la de industria y de comercio, ni la libertad de reunión, ni la libertad de asociación, ni la libertad de enseñanza. TIENE PUES IMPORTANTES LIMITACIONES. (p. 240)
- UN ELEMENTO MÁS DE COMPLEJIDAD SE INTRODUCÍA EN EL PROCESO REVOLUCIONARIO. (p. 244)
- Para los países del viejo continente LA REVOLUCIÓN FRANCESA SE TRANSFORMA EN UN PROBLEMA EUROPEO; para los franceses, LA REVOLUCIÓN SE TRANSFORMA EN UN PROBLEMA DE INDEPENDENCIA NACIONAL. (p. 245)
- LOS GENERALES ADQUIEREN CADA VEZ MÁS IMPORTANCIA (p. 261. Negrita y mayúscula en el original)
- HABÍA LLEGADO EL MOMENTO DE UTILIZAR SU PRESTIGIO MILITAR EN FAVOR DE SUS PLANES POLÍTICOS. (p. 266)
- Estamos ya ante el comienzo del fin. (p. 284. En minúscula y sin negrita en el original)

De hecho, este tipo de frases de cierre es bastante frecuente en la bibliografía de referencia para Traversoni. No tienen resaltado en negrita o en mayúscula, pero igualmente existen. Tomaré solo unos pocos ejemplos:

- Dicho tercer estado no tardaría en adquirir un lugar preponderante, y la “revuelta aristocrática tendría que dejar paso, inevitablemente a la revolución popular” (Godechot, 1969: ⁶¹ 35).
- Desde entonces toda Europa se dividió en dos grandes partidos: el de la revolución y el de la contrarrevolución (Godechot, 1969: 63).
- Este nuevo asalto consolidaría la República (Lefebvre, 1966: 135).
- La leyenda, durante medio siglo obsesionó la mente de los franceses y les proporcionó a Napoleón III (Lefebvre, 1966: 28).
- A la Revolución pacífica y jurídica sucede la Revolución popular y violenta. El antiguo régimen se desmorona (Soboul, 57).
- Cuando ellas la abandonaron, se produjo rápidamente su caída (Hobsbawm, 1971: 134).

Precisión posiblemente menor, y sobre todo no necesariamente intertextual en lo que tiene que ver con el contenido, hace más bien a la forma del texto, que se deja llevar por el ‘estilo’ de los historiadores a quienes ha leído. Esta observación adquiere sin embargo relevancia en su

⁶¹ Las páginas corresponden a la edición en español publicada por la Editorial Labor, 1969. En la bibliografía del manual figura la primera edición francesa de 1963.

entrelazamiento con la selectividad con la cual Traversoni ha recogido el contenido que le ofrecían los historiadores y —a mi manera de ver— es lo que le permite contener la enorme masa de información que maneja en el texto.

Hasta aquí hemos visto lo que Traversoni ha tomado de la bibliografía de referencia y que se hace evidente en su propio texto. Ha conservado y reverenciado un estilo de presentar la historia, al menos la de la Revolución Francesa, con un alto grado de precisión informativa en cuanto a nombres, fechas y acontecimientos de todo tipo. Sin embargo, y de eso nos ocuparemos en el siguiente apartado, llama la atención la manera en que Traversoni ha descartado cuidadosamente muchas de las líneas interpretativas que constituyen la ‘firma’ de los autores consultados. Al final del artículo presentaré algunas hipótesis que podrían iluminar tanto el gesto de tomar como el de dejar hecho por parte del autor en referencia a los textos de los autores en los cuales ha basado su trabajo.

2. Más allá de los intereses de clase

El primer gran impacto que ofrece el texto de Traversoni a un lector que busca las huellas de sus autores de referencia es justamente que muchas veces su línea interpretativa no pudo cruzar el puente de la intertextualidad y desembarcar en el manual. Es más que evidente que Traversoni ha leído a Mathiez, a Soboul, a Lefebvre y a Hobsbawm (y a mi manera de ver en menor medida a Labrousse). Más arriba hemos visto algunos ejemplos, que podrían haberse multiplicado con el beneficio de la prueba, y el enojo de un lector aburrido con más de lo mismo.

Sin embargo es más difícil hablar de lo que no está que de lo que está y se puede mostrar. Está claro que en este punto no estamos viendo el recorte de información, como si se tratara de no haber mencionado una batalla, un tratado o un decreto, o el nombre de un personaje. Por esta razón me ha parecido práctico atenerme a algunos aspectos o momentos de la Revolución Francesa y contrastar la forma extremadamente ‘neutral’ en que son presentados en el manual de Traversoni con la manera en que los autores los presentan. Todos los aspectos que he seleccionado tienen un componente en común, una línea transversal que es el papel de la burguesía en la revolución. Me detendré pues en ley Le Chapelier de 1791, de la Constitución del año I, del Terror y la guerra exterior, y el Código civil de Napoleón. Los abordaré en orden cronológico, sin ninguna razón particular para hacerlo. En cada caso comenzaré el apartado con algunas citas textuales provenientes del manual y de la historiografía mencionada por Traversoni al final del libro. Luego procederé al análisis y la comparación de los textos.

a) La ley Le Chapelier de 1791

Veamos, pues, los textos en primer lugar.

ABOLICIÓN DE LAS CORPORACIONES. – PROHIBICIÓN DE LAS ASOCIACIONES OBRERAS. (Ley Le Chapelier) (Traversoni, 1965: 243).

La Constituyente aprobó la propuesta del diputado Le Chapelier, que consistía en mantener las viejas ordenanzas de policía que prohibían a los obreros reunirse en asociaciones, coligarse y declararse en huelga. La ley Le Chapelier fue aprobada sin discusión alguna: el problema obrero no presentaba las mismas proporciones que cincuenta años más tarde. No por ello es menos cierto que esta ley hizo triunfar en la legislación obrera, bajo pretexto de liberalismo económico, los intereses de los patrones, lo cual facilitó el advenimiento del capitalismo (Godechot, 1969: 56).

La ley Le Chapelier, del 14 de junio de 1791 prohibió a los obreros, como el Antiguo Régimen lo había hecho siempre, las cofradías y la huelga; con lo que privados de acción colectiva los obreros, la libertad de trabajo no podía beneficiar más que a sus patronos (Lefebvre, 1966: 71).

Sólo sensible a los intereses de la burguesía, la Asamblea constituyente, en nombre de la libertad, niega a los obreros el derecho de asociación y de coalición: la ley Le Chapelier (14 de junio de 1791) prohíbe las cofradías y las huelgas. Ante un patronato en pleno desarrollo, el proletariado obrero no tiene ningún derecho. El reinado de la burguesía comienza con el desarme de los trabajadores. Las masas obreras de las ciudades, como las de los campos, no sacan de la Revolución ningún beneficio sustancial (Soboul, 1964: 101-102).

A simple vista la comparación es impactante. De forma escueta el manual recoge la idea de la prohibición de las asociaciones, pero no la de la huelga. Es cierto, no alaba la ley, pero tampoco se hace eco de las fuertes críticas que recibe de parte de los historiadores que seguramente ha leído. En cierta forma pasa como una realización más, entre otras colocadas en una lista, de la Asamblea Constituyente. Está en penúltimo lugar, y junto con la que está en el último, son las que no merecen ninguna aclaración en referencia a su contenido. El nombre de la ley está entre paréntesis, como único detalle.

De alguna manera esta pequeña frase del manual y sus correlativas en la historiografía nos abren una ventana al lugar y al momento en que cada uno de los textos fue escrito. Los tres historiadores citados son europeos, franceses, y con una orientación marxista indiscutida, aunque no exenta de singularidades y aristas conflictivas entre algunos de ellos. La ley Le Chapelier es para ellos un antecedente del movimiento obrero, y fue para los franceses una realidad en materia de asociaciones obreras hasta 1864 y de

derecho de huelga hasta 1884. Al leerlos uno siente que imaginan esa ley en el mundo en que viven, que en todos los casos es un mundo ya industrializado y que ha vivido los conflictos obreros.⁶²

También es cierto que en el Uruguay en el que Traversoni escribió su manual había derecho de huelga desde la constitución de 1934 y también una central obrera en la cual el gran peso lo llevaban históricamente los comunistas, muchas veces en conflicto con los anarquistas. Lo es de la misma manera, que los años sesenta en el Uruguay mostraban ya los síntomas de una crisis que nadie sabía por aquel entonces que desembocaría primero en el pachequismo y luego en 12 años de dictadura en los cuales el Uruguay tendría su propia versión de la ley Le Chapelier. En todos los casos, da la impresión de que los autores dejan entrar a su tiempo en las páginas de sus libros, tomando partido desde la crítica o desde el casi-silencio.

De todas formas, resulta interesante ver que ni las consideraciones sociales (vinculadas al esquema lucha de clases) ni las políticas (que ven en la ley la perduración del Antiguo Régimen) han logrado pasar al texto del manual. Para que eso hubiera sucedido, la burguesía debió tener otro lugar en sus páginas. En los textos de los historiadores consultados, y que figuran en la bibliografía al final del manual, la burguesía (sobre todo la alta burguesía) es un grupo social que actúa permanentemente en relación a sus intereses de clase: se asocia con unos o con otros, dependiendo de los beneficios que puede obtener o los peligros que puede conjurar actuando de esa manera. En el texto de Traversoni encontramos débiles rastros de esta cuestión, a través de los cuales la idea de interés de clase, por ejemplo, es muy difícil de percibir.

Veamos unos pequeños ejemplos, entre muchísimos posibles:

La burguesía, que ha dirigido la lucha, ahora considera que debe sacar todo el provecho de su victoria e instaurar su supremacía. Contra el rey y el despotismo, pero también contra el pueblo y la democracia, la mayoría de la Asamblea organiza, según su interés de clase, el nuevo orden social y político (Soboul, 1964: 82).

Un pensamiento único anima su obra de reconstrucción política y administrativa. Trátase de un pensamiento impuesto por las circunstancias y que no es otro que el siguiente: impedir el retorno de la feudalidad y del despotismo, asegurando el apacible reino de la burguesía victoriosa (Mathiez, 1936: 106).

Los principios que esta declaración consagra reflejan la ideología y el programa de la burguesía francesa en ese momento histórico.

⁶² El texto de Labrousse es el □disidente□ en este panorama. Se centra en la figura de Robespierre, que no se opuso a la ley por lo que podía significar para los obreros, sino □porque prohibió los clubes□. De hecho lo escandalizan más las razones de la postura de Robespierre que el contenido mismo de la ley.

Quienes la elaboraron tenían una pretenciosa ambición universalista y pretendían que sirviera para todos los países y para todos los tiempos (Traversoni, 1965: 240).

Otra consecuencia de los sucesos del 20 de junio fue la actitud de la burguesía moderada que, viendo en las manifestaciones el peligro de una crisis de autoridad, se acercó al monarca disponiéndose a reprimir los avances del radicalismo (id., 249).

La burguesía presta su respaldo al régimen con la esperanza de establecer el orden y obtener un nuevo impulso para los negocios (id., 261).

A través de estos textos podemos ver con cierta claridad la forma en que la valoración de algunos elementos cambia de signo al pasar de la historiografía al manual. ‘Interés de clase’, no es lo mismo que una ‘ambición universalista que sirviera para todos’. Tampoco lo es ‘impedir el retorno de la feudalidad y el despotismo’, cuando en el manual se lee ‘establecer el orden y obtener un nuevo impulso para los negocios’.

Tal vez el ejemplo de la ley Le Chapelier, asunto ‘caliente’ a la luz de un futuro conocido (las peripecias del movimiento obrero) constituya un ejemplo de valor relativo en la articulación historiografía-manual porque involucra necesariamente asuntos referentes al tiempo y al lugar de los autores. Sin embargo, enmarcada en el contexto de otros asuntos que han tenido la misma suerte, el cotejo de su tratamiento por los historiadores y por Traversoni cobra sentido. Veamos, pues, otros asuntos.

La Constitución del año I

Una vez más, leamos primero el texto del manual y luego los de algunos historiadores que figuran como referencia bibliográfica del autor.

Entre sus primeros actos figura la aprobación por parte de la Convención, de la llamada Constitución del año I (24 de junio de 1793). Tratábase de una constitución democrática, basada en el sufragio universal, la responsabilidad de los gobernantes, el reconocimiento del derecho de insurrección popular, el referéndum popular para las leyes y la organización de un gobierno representativo con división de poderes. [...] La Constitución fue ratificada sin gran oposición, pero más de la mitad de los ciudadanos habilitados para votar, se abstuvieron (Traversoni, 1965: 254-55).

La Constitución del año I [...] fija los rasgos esenciales del régimen democrático. La Declaración de los derechos del año I, yendo más lejos que la de 1789, proclama en su artículo primero que “el fin de

la sociedad es la felicidad común”. Afirmar los derechos al trabajo, a la asistencia, a la instrucción. [Sigue transcripción de los arts. 21 y 22] Por último, la Declaración del año I reconoce al pueblo el derecho a la insurrección [art. 35] [...] La constitución del año I [...] debía transformarse, para todos los republicanos del siglo XIX en el símbolo de la democracia política y social. Sometida a la ratificación popular, la Constitución es adoptada por 1.800.000 sí, contra 17.000 no (Soboul, 1964: 163-64).

Se promulgó una nueva constitución radicalísima [...]. En este noble pero académico documento se ofrecía al pueblo el sufragio universal, el derecho de insurrección, trabajo y alimento, y —lo más significativo de todo— la declaración oficial de que el bien común era la finalidad del gobierno y de que los derechos del pueblo no serían meramente asequibles, sino operantes. Aquella fue la primera genuina Constitución democrática promulgada por un Estado moderno (Hobsbawm, 1971: 132).

La Constitución de 1793, o del año I, es más democrática que la de 1791. Instauraba el sufragio universal masculino y el referéndum, proclamaba la libertad para los pueblos de disponer de sí mismos y reconocía —lo cual constituía una gran innovación— ciertos derechos “sociales”: la sociedad debía proporcionar los medios de subsistencia a los miserables, ya procurándoles trabajo, ya distribuyendo socorros entre ellos. Además, la sociedad había de procurar instrucción a todos. [...] La Constitución de 1793 ha desempeñado un importante papel en la historia. Por primera vez planteó ante el mundo la problemática de la democracia social. Sirvió de guía a los demócratas, que la colmaron de elogios [...] (Godechot, 1969: 86).

Lo primero que habría que consignar es que tal vez esta selección de textos sea inapropiada, no porque haya estado fuera del alcance del autor, sino porque hay dos autores más, Mathiez y Lefebvre (cuyos textos tienen una orientación muy parecida en el recuento épico de los acontecimientos) para los cuales básicamente las constituciones no existieron. Sin embargo, Traversoni habla de la Constitución del año I.

De hecho, lo que llama más la atención en su texto con respecto a los historiadores citados es la falta de valoración, de hecho la falta de elogios a esa constitución. Más adelante veremos que Traversoni reconoce al Código Civil napoleónico como el inspirador del uruguayo. Resulta significativo en este sentido que no haya tratado de reconocer en la Constitución del año I todas las similitudes que había con la uruguaya vigente en ese momento: sufragio universal, educación primaria laica, gratuita y obligatoria, asistencia sanitaria gratuita para los menos pudientes, pensiones a la vejez... Insisto, no haría esta observación si en ningún momento del texto el autor hubiera establecido una relación entre la obra de la revolución francesa y la

realidad del Uruguay o la del tiempo presente. Es el caso del comentario de Traversoni respecto de la Declaración de Derechos de 1789: “No se menciona ni la libertad de cultos, ni la libertad del domicilio, ni la de industria y de comercio, ni la libertad de reunión, ni la libertad de asociación, ni la libertad de enseñanza. TIENE PUES IMPORTANTES LIMITACIONES”. (1965, 240)⁶³ Es de por sí una comparación con el presente, puesto que esas limitaciones son vistas a la luz de lo que pasó después. También es cierto que fue precisamente la Constitución del año I y la legislación jacobina y sans-culottista las que intentaron solucionar algunas de esas ‘importantes limitaciones’.

En cuanto a las condiciones de aprobación de la constitución es cierto que 1.800.000 contra 17.000, es decir, una relación de menos de 1 a 100, puede ser expresada como un triunfo ‘sin gran oposición’. Lo que es interesante es que estando estas cifras disponibles en muchos de los autores que figuran en su bibliografía, opta por no transcribirlas, ni buscarles un correlato más espectacular como por ejemplo ‘triunfo aplastante’.⁶⁴ Por otra parte es de hacer notar el hecho de que destaque el alto número de abstenciones, que sí está cuantificado: ‘más de la mitad de los habilitados’. En todas partes del mundo, la alta proporción de la abstención relativiza el valor de la victoria de los triunfadores, tendiendo a deslegitimarlo. De hecho, si uno quisiera trabajar en clase con lo que dice Traversoni, apegándose al texto y leyéndolo palabra por palabra tendría que llegar a la conclusión de que ganaron porque fueron pocos a votar, y que por lo tanto no sabemos qué hubiera pasado si hubieran votado todos. Si, por el contrario uno lleva a clase alguno de los fragmentos de los historiadores, lo que importa en ellos es lo fabuloso del contenido de la constitución, su proyección en el futuro y, de hecho, la similitud con muchas constituciones vigentes hoy en día, incluida la del Uruguay. La idea de ‘anticipaciones económicas y sociales’ que Godechot (1969, 90) toma de Labrousse (1956, 423) para caracterizar la obra gubernativa de la Convención saldría sin ninguna dificultad. En ningún momento Traversoni hace alusión a nada que pueda considerarse una *anticipación socializante*.

Finalmente, ninguna relevancia para la mención de ‘democracia’, ‘sufragio universal’, ‘derecho de insurrección popular’, ‘referéndum’ o ‘división de poderes’, que forman parte de una lista inocua de características

⁶³ Dice Godechot (1969, 49): “Pero la declaración no menciona explícitamente la libertad de cultos, ni la libertad de residencia, ni la libertad de industria y de comercio, ni la libertad de reunión, ni la libertad de asociación, ni la libertad de enseñanza”.

⁶⁴ Desde este punto de vista es interesante comparar con la forma en que presenta la aprobación de la Constitución del año VIII: “sometida a plebiscito y aprobada por **cifras abrumadoras**: tres millones por sí y menos de dos mil por no. Bonaparte la puso en vigor el 25 de enero de 1800, [para Lefebvre, (1966, 173) “por una ilegalidad suplementaria”] aun antes de conocerse el resultado del plebiscito” (id., 268) (resaltado mío).

de la Constitución del año I. Sin embargo, la constitución del Tercer Estado en Asamblea Nacional mereció, anteriormente, un comentario destacado en mayúsculas: “TRATÁBASE DE UN ACTO REVOLUCIONARIO QUE ALTERABA LA TRADICIÓN Y ROMPÍA CON EL PRINCIPIO DE LA MONARQUÍA ABSOLUTA” (Traversoni, 1965: 236).

Sucede que en realidad en el manual el jacobinismo está diluido en tanto postura radical, y con él la valoración de algunas de sus obras (como la Constitución del año I), de la misma manera que lo está el papel de la burguesía, que aparece a lo largo del texto como un agente neutral, casi como un dato de la realidad: había nobles, burgueses, campesinos... Soboul (1964, 57, 68) y Lefebvre (1966, 51) por ejemplo distinguen claramente dos revoluciones dentro de la Revolución Francesa: la revolución burguesa y la revolución popular. En el manual de Traversoni solo existe la Revolución Francesa.

De todas formas, llama la atención la relativa contradicción entre el texto y el paratexto, es decir el subtítulo bajo el cual está abordada la cuestión de la Constitución del año I: **EL GRAN PERÍODO DEL GOBIERNO REVOLUCIONARIO** (con mayúsculas y negritas). De hecho, para todos los autores que ha consultado, lo es y lo nombran de maneras similares. Godechot, por ejemplo, incluye un capítulo titulado “La República Democrática y el gobierno revolucionario de Francia”, en el cual aborda el análisis de la Constitución del año I, entre otras cosas. Da la impresión de que la aceptación de los subtítulos historiográficos es en Traversoni un poco menos crítica e inquisitiva que la valoración de algunos acontecimientos y realizaciones del período revolucionario hechos por los historiadores debajo de los mismos.

El análisis del período del Terror, y su relación con la guerra exterior, no hará más que completar el panorama esbozado hasta el momento. La épica de la revolución parece excusar a Traversoni de cualquier compromiso con las dimensiones interpretativas de la historiografía que ha manejado, en particular cuando las posturas historiográficas constituyen algún tipo de puente entre la realidad presente y el pasado analizado.

c) El Terror y la guerra exterior

Veamos primero algunos fragmentos del manual:

La amenaza exterior es muy grave; en todos los frentes avanzan los ingleses, los austriacos, los prusianos, los cardos y los españoles. Los ejércitos republicanos se batan en retirada presa de una gran crisis moral. **El gobierno revolucionario se hace cargo de la situación, organiza la resistencia, luego la contraofensiva, y provoca un vuelco en el curso de la guerra** (Traversoni, 1965: 255, resaltado mío).

Para reprimir los movimientos internos existentes y evitar que surgieran otros, el gobierno, incitado por los grupos más radicales, establece la política llamada del “terror”. [] Hubo alrededor de 17.000 condenas a muerte, a las que se debe sumar otra cantidad similar de muertes ocasionadas por ejecuciones sumarias o fallecimientos producidos en la prisión. **El período octubre de 1793-julio de 1794, durante el cual la Revolución enfrentó los más graves peligros internos y externos, fue aquel en que el Terror alcanzó mayor intensidad;** entre las víctimas más célebres figuraron la reina María Antonieta, el duque de Orleans, 22 ex-diputados girondinos, el químico Lavoisier y el poeta André Chenier (Traversoni, 1965: 256-7, resaltado mío).

La importancia histórica del período del Terror consistió ante todo en la liquidación del feudalismo, la eliminación de la amenaza exterior y la derrota de aquellos movimientos internos que podían conducir a la pérdida de la unidad nacional. **El resto de su obra fue comparativamente, de menor importancia;** su mención sirve, empero, para caracterizar el pensamiento y la acción de los hombres que la llevaron a cabo: [sigue enumeración] (Traversoni, 1965: 257, resaltado mío).

Y luego de la historiografía de referencia:

I. La guerra y sus consecuencias. La guerra introdujo profundos cambios en el proceso revolucionario. En sus comienzos, las derrotas iniciales [...] tuvieron por consecuencia reavivar el miedo entre las clases populares francesas. [...] Para defenderse, los revolucionarios apelarán a medidas destinadas a aterrorizar al adversario. **La guerra originó, pues, el Terror. La revolución** [...] será en lo sucesivo sanguinaria; El Terror, provocado por la guerra, va a ser erigido en sistema de gobierno. El terror fue el arma de las clases populares [...]. De esta forma la guerra condujo a establecer un nuevo régimen, caracterizado por auténticas anticipaciones socializantes. [...] **Sin la guerra no habría existido jamás el Terror. Pero con la guerra y sin el Terror, la victoria quizás habría sido imposible** (Godechot, 1969: 79-80, resaltado mío).

El gobierno revolucionario no tiene otra razón ni otra finalidad que la victoria. El comité de la salud pública⁶⁵ no habría logrado imponer su autoridad absoluta ni siquiera mantenerse si no hubiera obtenido propias victorias sobre el enemigo (Soboul, 1964: 178).

Los jefes lo repitieron sin cansarse: es un gobierno de guerra, y no se gobierna en tiempo de guerra como en tiempo de paz. Para asegurar

⁶⁵ Traversoni adhiere, como buena parte de la bibliografía de su tiempo, a la traducción de *Comité de Salut Publique* como *Comité de Salud Pública*. Actualmente se tiende a traducirlo, incluso en Wikipedia, como *Comité de Salvación Pública*, evitando así los equívocos provenientes del uso del término Salud, que para los estudiantes remite “habitualmente y con toda lógica” a cuestiones relativas a la salud, como hospitales, médicos, etc.

la victoria no basta decretar “grandes medidas”, sino que hay que aplicarlas “revolucionariamente”, es decir, por una autoridad que obre con la rapidez y el poder irresistible “del rayo” (Lefebvre, 1966: 117).

Posiblemente abundando sobre los ejemplos analizados anteriormente, el de la relación entre la guerra exterior y el terror aporta algunas novedades interesantes. En primer lugar, la dimensión central de la relación causal que reconoce por ejemplo Godechot entre la guerra exterior y el terror, no aparece para nada en Traversoni. En el manual ambos fenómenos coexisten, se nombran juntos, pero no aparece explícitamente nombrada la relación entre ambos: ‘la situación es muy grave’, ‘el gobierno revolucionario se hace cargo’. De hecho uno puede tomarse la libertad de deducir la relación entre ambos, pero también puede dejar pasar. Por otra parte, en el manual el Terror aparece más bien vinculado a la represión de movimientos internos, implícitamente contrarrevolucionarios o enemigos de la revolución, o de la postura de los grupos en el poder. ..., que al peligro exterior como sucede casi unánimemente en la historiografía de referencia que maneja.

Desmarcado de su sentido en el conjunto global de una política que articula el peligro interior con el exterior, el terror para Traversoni es casi la épica de la guillotina, con un recuento de sus víctimas más célebres, entre las cuales figuran personajes de distinto calibre: políticos, literatos, la reina, Lavoisier. ... La cuantificación que hace Traversoni parece altamente inspirada en Godechot (p. 88), sin embargo una vez más elude la dimensión valorativa del texto. Godechot agrega que los obreros fueron los más numerosos entre las víctimas, seguidos por los campesinos. Los nobles y clérigos fueron los menos significativos, aunque dada su pequeña participación en el contexto global de la sociedad francesa de la época, sus muertes fueron representativas a la interna de los antiguos órdenes. La idea de que el Terror es en defensa de una forma de entender la revolución pasa al manual casi como una continuación de la oposición al Antiguo Régimen del 89.

Por otra parte, es necesario mencionar el hecho de que la figura de Robespierre tiene en el texto casi la misma entidad que la de otros agentes de la revolución. Como es de esperarse, el discurso en defensa de ‘el despotismo de la libertad’,⁶⁶ no ha encontrado ni una línea en el manual cuando parece ser una cuestión ineludible en la mayoría de los autores de su bibliografía. Su nombre aparece dos veces en negrita (p. 248 cuando es nombrado por primera vez, y p. 256 cuando integra el Comité de Salud Pública) y finalmente cuando **“La oposición a Robespierre crece progresivamente”** (p. 259, negritas en el original). Desde mi punto de vista es precisamente la relativización del protagonismo de Robespierre durante el período del Terror lo que contribuye en buena medida a cambiar de signo el análisis del período.

⁶⁶ Para Soboul, es el título de toda la segunda parte del libro (p. 129), abarcando desde el primer Terror, hasta la muerte de Robespierre.

d) El código civil napoleónico

Al llegar a este punto del análisis, la situación varía tal vez radicalmente en relación a lo que venimos planteando. Traversoni se permite, como veremos, mostrar su admiración por Napoleón, no obstante lo cual continúa dejando de lado las dimensiones interpretativas —en un registro menos halagador— que hacen los historiadores respecto de su persona y de su obra. Veamos pues primero el análisis del Código Civil, y luego el correspondiente a la figura de Napoleón Bonaparte. Nos dice, por ejemplo:

Aunque fue promulgado en 1804, el Código Civil comenzó a ser elaborado en 1801 y responde en espíritu al período de realizaciones del Consulado. Corona la nueva organización social, consagrando algunas de las conquistas de la Revolución, limitadas por la aplicación de principios conservadores de autoridad y orden social.

Entre las primeras figuran la libertad personal, la igualdad ante la ley, la abolición del feudalismo, la laicidad del Estado, la libertad de conciencia, los principios del liberalismo económico (libre empresa, libre competencia).

Entre los segundos citamos la intangibilidad de la propiedad privada, el refuerzo de la autoridad marital en el matrimonio (“la mujer debe obediencia a su marido”) y de los padres sobre los hijos en la organización familiar (pueden desheredarlos parcialmente y hacerlos llevar a prisión por 6 meses). También se establecen restricciones al divorcio, de modo de hacerlo absolutamente difícil.

El Código Napoleón, elaborado por una comisión de juristas con la participación personal del Primer Cónsul, **es un modelo de claridad, encadenamiento de las ideas y disposición lógica**; unifica el derecho hasta entonces disperso en una legislación compleja y variada. Fue adoptado posteriormente por muchos países y es la base de nuestro Código Civil (Traversoni, 1965: 271, resaltado mío).

Mientras que para Lefebvre, el Código civil:

Confirma los principios sociales de 1789 [...] A este título ha aparecido en todas partes como el símbolo de la Revolución [...] Pero el Código consagra también **la reacción contra la obra democrática de la República**; concebido en función de **los intereses de la burguesía**, se ocupa ante todo de la propiedad, refuerza la autoridad marital y paterna y no habla, por decirlo así, de los que no poseen nada, a los cuales prohíbe por medio de actas especiales el derecho de huelga (Lefebvre, 1966: 198, resaltado mío).

Dos cosas interesa destacar del abordaje del manual respecto del Código Civil. La primera es que, al igual que lo que venimos viendo en esta segunda parte del trabajo, las dimensiones interpretativas, y el signo censor o

relativizador de muchas de ellas (la de Lefebvre, por ejemplo). Insisto en la cuestión del papel que jugó la burguesía, particularmente la alta burguesía en la nueva organización política, social, y económica de Francia bajo el gobierno de Napoleón. Tanto para Lefebvre, como para Godechot, Hobsbawm y Labrousse, es la gran beneficiaria combinando la vuelta al pasado con la eliminación del peligro que representaba el jacobinismo radical, y la apertura de un futuro de privilegios que justamente no había tenido durante el Antiguo Régimen. En el manual de Traversoni no es que esto haya cambiado de signo o se haya moderado, da la sensación de que no existe. Tal vez una lectura más aguda que la mía, efectivamente lo encuentre.

Es cierto que no existe contradicción entre los dos textos citados más arriba, pero también es revelador ver cómo ‘la intangibilidad de la propiedad privada’, ‘el refuerzo de la autoridad marital’ o las restricciones al divorcio aparecen, una vez más, como detalles informativos acerca de una realidad dada. El hecho, además, de que se indique que corona ‘la nueva organización social’ es por demás ilustrativo del gesto de alejamiento respecto de interpretaciones como la de Lefebvre que lo ven como una reacción anti-democrática. En ningún lugar del manual surge que esta nueva organización social podía resultar altamente funcional a los intereses de la alta burguesía, y en menor medida de la burguesía media, urbana. Traversoni menciona la creación de los liceos (p. 272) destacando que “se prestaba gran atención al desarrollo del principio de autoridad en la formación de los jóvenes y la disciplina era prácticamente militar”, cuando toda su bibliografía destaca que “los hijos de los funcionarios” a los que estaban dedicados los liceos (que no eran ni gratuitos ni obligatorios) eran miembros de la alta burguesía o hijos de fieles funcionarios en busca de ascenso social (y político).

El segundo aspecto que me interesa destacar es que Traversoni se permite anotar que el Código Napoleónico es la base de nuestro Código Civil. De hecho, debió haber aclarado que fue la base del primer código civil, el que redactó Tristán Narvaja en 1868. Para el momento en que el manual fue escrito, muchos de los aspectos del código napoleónico registrados por Traversoni ya no estaban vigentes en el Uruguay: había ley de divorcio por la sola voluntad de la mujer, derecho de huelga, consejos de salarios, educación pública gratuita y muchas otras cosas que no estaban ni el código napoleónico ni en el de Tristán Narvaja. En realidad parece que fuera un punto a favor tener algún vínculo con el código napoleónico, y un punto en contra que estuvieran en vigencia disposiciones que tienen de hecho más similitud con la obra de la Constituyente y sobre todo con la de la Convención (radical y terrorista).

Estas consideraciones nos llevan directo al siguiente punto, que es una novedad en relación a los aspectos que venimos abordando en lo que refiere a los modos de relacionamiento del manual con su historiografía de

referencia. Es el caso de la forma en que Traversoni describe a Napoleón en el manual. Más arriba he mencionado que la figura de Napoleón es la única que ha merecido la transcripción de una página historiográfica, además de que es el único personaje al que se dedica espacio para contar su vida desde su nacimiento. Veremos a continuación el contraste entre la forma en que lo presenta Traversoni y lo que dicen algunos historiadores.

Napoleón heredó un ejército de características particulares, nacido en la Revolución y supo utilizarlo de acuerdo a su extraordinario genio militar.

De todos los grandes jefes militares que recuerda la Historia (Alejandro, Aníbal, Julio César, Condé, Gustavo Adolfo, Federico II) ninguno dispuso de tal suma de poder como la de este hombre que era al mismo tiempo emperador indiscutido, general y dueño de varios de los países más ricos del mundo. A pesar de ello, su talento militar se revela muy a tono con las oportunidades históricas que tuvo al alcance de la mano.

Supo aprovechar los ejércitos renovados que le legara la Revolución y con los que era posible realizar grandes movimientos de masas y una táctica elástica de formación dispersa o columnas cerradas. Fue inimitable en la explotación al máximo de las victorias, continuadas con una persecución implacable del enemigo. Tuvo un gran conocimiento del mapa y de su utilización en la preparación de las batallas, pero una vez iniciadas éstas, no se ató a él sino que puso en juego todas las variantes que la situación aconsejaba. Mostró una gran preocupación por la moral del soldado, desdeñando los castigos corporales y recurriendo al estímulo de las recompensas y a hacerle sentir la atención personal del jefe.

Sus comunicaciones a los jefes subordinados son consideradas como verdaderas obras de arte militar (Traversoni, 1966: 276, resaltados míos).

Triunfó gloriosamente en el exterior, pero también en el interior estableció o restableció el conjunto de las instituciones francesas tal y como existen hoy en día. Claro que muchas, quizá todas, de sus ideas fueron anticipadas por la revolución y el Directorio, por lo que su contribución personal fue hacerlas más conservadoras, jerárquicas y autoritarias. [...] Napoleón solo destruyó una cosa: la revolución jacobina, el sueño de libertad, igualdad y fraternidad y la majestuosa ascensión del pueblo para sacudir el yugo de la opresión (Hobsbawm, 1971: 142-143, resaltado mío).

La suerte de Napoleón fue decidida el 11, por el tratado de Fontainebleau: obtuvo la isla de Elba con una dotación, Parma para su mujer y su hijo, y rentas para sus parientes. El 20 se despidió de sus tropas, a las que había guardado tan poca consideración, y que eran las únicas que le habían sido fieles hasta el fin (Lefebvre, 1966: 275).

Este exilio acabó de embellecer su destino con este prestigio romántico que no cesará nunca de seducir la imaginación. Mártir de reyes, se transformó para los franceses en héroe nacional. Por un último destello de su genio, él mismo, al dictar sus memorias, olvidó lo que su política había tenido de personal para presentarse como el jefe de la Revolución armada, libertador del hombre y de las naciones, que por sus propias manos había entregado su espada (Lefebvre, 1966: 282, resaltados míos).

Naturalmente llama poderosamente la atención el contraste entre la versión del manual y la de los historiadores. Pero esta vez el contraste no consiste en neutralizar afirmaciones comprometidas —o ignorarlas— sino en contraponerlas con otras del mismo peso. Frente al Napoleón conservador y destructor de la obra de la revolución jacobina de Hobsbawm, al jefe que despreciaba a sus tropas que le eran fieles, el que finalmente ‘imaginó libremente’ su papel en la revolución, el que no fue derrotado sino que se entregó, de Lefebvre, Traversoni presenta a un Napoleón de oro puro: el más grande general de todos los tiempos, estrategia brillante, lleno de virtudes,⁶⁷ humano, considerado con sus tropas... que finalmente es derrotado y muere en una línea: “El 15 de julio Napoleón se entrega a los ingleses; es deportado a la isla de Santa Elena, en el Atlántico, sobre las costas africanas. Muere el 5 de mayo de 1821” (fin del capítulo). Lefebvre hubiera agregado: no sin antes negociar algunos privilegios para sus familiares cercanos y lejanos.⁶⁸

Queda claro entonces que Traversoni no toma, en el caso de Napoleón, lo que la historiografía le ofrece, más allá del recuento fáctico en el estilo que hemos visto en la primera parte de este trabajo. Tampoco ‘inventa’ a un Napoleón sin ninguna base, ahora digamos, literaria en lugar de historiográfica. Posiblemente sea el Napoleón de los manuales franceses que figuran en su bibliografía. En manuales muy posteriores (Bordas, 1987)⁶⁹, la figura de Napoleón sigue siendo de oro por todo concepto. Se me ocurre una comparación con el Artigas de bronce, que tiene base en la

⁶⁷ “En la plenitud del poder a los 35 años, Napoleón hace uso de sus facultades excepcionales (**inteligencia, memoria, imaginación, laboriosidad y método**) para situarse efectivamente al frente de todos los asuntos de gobierno” (Traversoni, 1965: 273, resaltado mío).

⁶⁸ También hubiera agregado que: “se sentía inclinado a reconciliarse con la contrarrevolución, y en los meses siguientes el rasgo que más sorprendió fue justamente la influencia creciente del Antiguo Régimen” (Lefebvre, 1966: 199).

⁶⁹ Este no es por cierto un manual que Traversoni hubiera podido consultar. El que figura en su bibliografía, de la editorial Bordas, es el de Rudel y Tudesc de 1961. Teniendo alguna experiencia en cómo las editoriales renuevan los textos de los manuales, y sobre todo en materia de temas clásicos y fundacionales (como es el caso de la Revolución Francesa y el Imperio para la educación francesa), me he permitido consultarlo para ver que en él, el final de Napoleón guarda una enorme similitud con la que presenta el manual de Traversoni: 3 oraciones (p. 107).

historiografía, pero también en la literatura, en la poesía, en la pintura, en la letra de canciones... y sobre todo en la tradición escolar de la enseñanza de la historia. Es como si Napoleón fuera su 'otro' Artigas.

La historiografía francesa asistió a una especie de combate entre robespierristas y bonapartistas, que se disputaron de distintas formas el énfasis que tendría cada cosa en la estructuración del relato de la nación. Traversoni parece, desde este punto de vista, ser más bien tributario del partido bonapartista-moderado que del robespierrista-radical. Mathiez, Lefebvre, Soboul y Godechot (que empezó su tesis doctoral con el primero y la terminó con el segundo) han formado parte de la SER (*Société d'Études Robespierristes*) y han constituido lo esencial de su bibliografía de consulta. Ha debido ser un esfuerzo de magnitud el de desrobespierrizar su revolución francesa, el imperio incluido.

Conclusión: Intentando entender

El análisis del anexo 'Revolución Francesa' del manual de Traversoni de 1966 nos ha llevado por dos caminos diferentes: el de lo que podríamos llamar el 'estilo' del texto, que replica a escala el estilo de los historiadores de referencia sobre todo en la presencia de información detallada, y el de la mutación de sentido de algunos asuntos presentes en la historiografía, en particular asuntos de corte interpretativo.

Naturalmente resulta más fácil presentar una hipótesis para las razones de la configuración de un texto que tiene no solo una enorme cantidad de información detallada, sino que ocupa un espacio privilegiado en relación al que ocupan otros temas, que podrían tener la misma importancia. De hecho el análisis de esta cuestión se ha desarrollado en parte sobre la base de la hipótesis de una francofilia notoria en relación a la historiografía francesa, particularmente evidente en nuestro medio en la época en que el manual fue escrito. De todas formas, el tratamiento preferencial, y tan 'mimético' respecto de las pautas historiográficas que gobiernan el tratamiento de la Revolución Francesa, no tiene un carácter de excepción en la configuración global del manual y de otros manuales del mismo autor. Con esto quiero decir que, aún siendo tributario de un modo de tratar la Revolución Francesa, eso no hace que sea una isla en su producción. Tomo como ejemplo, el manual de Roma: en la página 22 hay un recuadro gris en el cual, en dos columnas, está establecida la correlación entre las conquistas de la plebe en una y en la otra las etapas de la unificación de Italia por Roma, con la mención detallada de todas las leyes (Valeria Horacia, Canuleia, Hortensia, Licinias, etc.) y todas las guerras (ecuos, volsogos, Veyes, samnitas, Horcas Caudinas, Pirro, etc.).

Desde mi punto de vista esto puede leerse como una concepción de lo que los estudiantes podían y debían saber, y no como una propuesta

innovadora sino más bien conservadora. Es decir que no me parece que con este manual Traversoni se sintiera proponiendo un cambio, una mejora, una nueva dirección en la enseñanza de la historia, sino más bien todo lo contrario. Creo que el manual es, en este sentido, reflejo de su propia experiencia, como alumno y como profesor. De alguna manera actúa como un *passeur* de calidad, de conocimiento, de algo que tiene sentido saber.

Pero por otro lado, tenemos la evidencia del cambio de sentido de buena parte de los soportes interpretativos de la historiografía en la que se basa. Si presento la hipótesis anterior, no puedo ahora argumentar por ejemplo que lo ha hecho porque entendía que esas interpretaciones eran muy complejas para los estudiantes, que era necesario presentarles algo más sencillo. Es posible, sin embargo, que lo que esté detrás de este cambio de signo, por ejemplo del papel de la burguesía en la Revolución Francesa, responda a una concepción de la enseñanza de la historia ‘laica’, en el sentido de no interpretativa: los hechos y nada más para que los estudiantes puedan “sacar sus propias conclusiones”. No me interesa en este momento discutir la no pertinencia de este argumento, sino ubicarlo como una posibilidad interpretativa respecto del tratamiento de ciertos asuntos en el texto del manual que tienen una diferencia enorme con la manera en la que los abordan los historiadores que ha leído Traversoni.

Es posible, pues, que su idea de la enseñanza de la historia incluyera la laicidad como eliminación de todo rasgo interpretativo, y por eso, la burguesía, la ley Le Chapelier, la Constitución del año I, el Terror y el Código Civil aparecen desprovistos de la carga de ‘interés de clase’ que tienen prácticamente en la mayoría de los autores consultados con seguridad por el propio Traversoni.

También está el hecho ya mencionado de la filiación marxista —de diverso tenor— de los autores que Traversoni ha leído para la elaboración de su manual. Traversoni pertenecía al Partido Colorado y si bien cuando escribió el manual todavía la situación política y social no había alcanzado un grado de violencia extrema, y no se podía adivinar lo que vendría, no era un momento en el cual la cuestión izquierda-derecha fuera invisible.⁷⁰ De hecho, fue destituido por la dictadura y la utilización de sus libros fue ‘desaconsejada’. No tuvo evidentemente vínculos con los militares, pero tampoco los tuvo con la izquierda. A la vuelta a la democracia ocupó una banca en el Senado como suplente de Tarigo, que era Vicepresidente de la República. Formó parte del Codicen de entre 1990 y 1995. Durante esos años

⁷⁰ En el liceo que él dirigía eran profesores el diputado pachequista y futuro reeleccionista Wilson Craviotto, y los dirigentes del gremio docente y futuros presos políticos Enrique Rubio y Ricardo Vilaró, entre otros. Durante el tiempo que fui estudiante allí, hubo muchos paros de profesores y de alumnos, y una vez el liceo fue ocupado por los estudiantes, aunque para ese momento Traversoni era Inspector de Historia, no Director.

como Senador y como Consejero del Codicen abogó incansablemente por la impropiedad de la enseñanza de la historia reciente, tanto a niños como a jóvenes.

Pienso insistentemente que es posible que la consignación del derecho de insurrección, la idea de una democracia social y no solo política, o el hecho de ser la obra de los sectores más radicales —y para algunos autores, enemigos de la burguesía— lo haya inhibido en aquel momento de recoger estas apreciaciones hechas por los historiadores en la valoración de la Constitución del año I. Es como si la toma de partido por un sector social que hacen invariablemente los autores de su bibliografía fuera demasiado explícita, incluso inapropiada para un manual que debía mantenerse dentro de los límites de la laicidad. Los historiadores de referencia no se privan de usar términos que podían resultar ‘calientes’, como lucha de clases, interés de clase, clase dominante, proletariado, masas campesinas y urbanas, dictadura, terrorismo, que dan cuenta de un posicionamiento ideológico indudable. Transcribirlos era, definitivamente, tomar partido en un momento en que eso tenía sentido. Tal vez no el mismo sentido que después de 1973, pero seguramente el mismo que tenía para él hacerlo después de 1985.

Desde mi punto de vista en esto Traversoni también es conservador. Hay posiblemente un acto fallido en la mención a Burke como crítico contemporáneo de la Revolución Francesa, en una frase que, sin más datos, no tiene sentido para ningún lector, y menos de 14 años. En todo caso, la referencia a Burke puede incluso tener otro sentido, menos intertextual tal vez, pero más orientado a las preferencias ideológicas de Traversoni, en la medida en que fue precisamente esa obra la que sirvió a los conservadores del siglo XIX para armar una nueva imagen de la revolución, desprendida del radicalismo jacobinista que tendía a ser idealizado por las jóvenes izquierdas (Marx y Engels, pero también Jaurès, Blaqui, y muchos otros). De alguna manera es a partir de la obra de Burke que para muchos la Revolución Francesa adquirió un tono centradamente burgués, liberal y moderado, tratando de desmarcarse de los excesos socializantes del jacobinismo y del terror. Esta hipótesis tiene sentido si miramos la admiración por Napoleón que muestra el texto de Traversoni. Leyendo algunos artículos suyos [publicados a fines de la dictadura] en el semanario colorado *Opinar*, me gusta pensar que su insistencia en enseñar *la democracia* en clase de historia hubiera dado una imagen menos exaltada de Napoleón. No creo, sin embargo, que hubiera cambiado de opinión respecto de Robespierre, más bien al contrario.

Bibliografía

Traversoni, A. *Historia de América. Siglos XVI - XVII - XVIII. Apéndice: Europa siglo XVIII. La Revolución y el Imperio.* **Montevideo: Kapelusz, 1965.**

Mathiez, A. *La Revolución Francesa,* **Santiago de Chile: Letras, 1936.**

Soboul, A. *Historia de la Revolución Francesa,* **Buenos Aires: Editorial Futuro, 1964.**

Godechot, J. *Las Revoluciones (1770-1799).* Nueva Clío N.º 36. Madrid: Labor, 1969.

Mousnier R. y Labrousse E. *Le XVIII siècle (histoire générale des civilisations).* Paris: P.U.F., 1956.

Genette, G. *Palimpsestos, la literatura en segundo grado.* Madrid: Altea, Taurus, Afaguara, 1989.

Lefevbre G. *La revolución francesa y el imperio.* México: FCE, 1960.

Hobsbawm Eric. *Las revoluciones burguesas.* Madrid: Guadarrama, 1971.

