

NACIÓN Y MIGRACIÓN: REVISIÓN CRÍTICA DE LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA ARGENTINA

María Beatriz Taboada

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma
de Entre Ríos, Jordana 50, 3260 Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina
mbtaboada@conicet.gov.ar

NATION AND MIGRATION: A CRITICAL REVIEW OF TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL EDUCATION IN ARGENTINA

Abstract: This article goes deeper into some of the findings of a previous research study named “‘Nosotros, los argentinos’: la construcción de la identidad nacional en libros de texto de Ciencias Sociales” (“‘We, the Argentine people’: the construction of national identity in Social Science textbooks”), where the way in which such an identity is discursively constructed in textbooks aimed at high school education was analyzed. One of the axes prioritized in the analysis is the construction of migratory processes related to the national territory, an aspect which will be considered in this article. In the suggested focus we made use of theoretical and methodological tools from the Discourse-Historical Approach, to account for certain regularities present in the approach to migration processes in the textbooks currently being used in educational institutions in Argentina.

Keywords: textbook; nation; migration; school; Argentina; Discourse-Historical Approach.

Resumen: El presente trabajo recupera avances de la investigación «‘Nosotros, los argentinos’: la construcción de la identidad nacional en libros de texto de Ciencias Sociales», en el contexto de la cual analizamos el modo en que dicha identidad es construida discursivamente en libros de texto destinados a la enseñanza secundaria. Uno de los ejes priorizados en el análisis ha sido la construcción de procesos migratorios vinculados al territorio nacional, aspectos que recuperaremos en este artículo. En la aproximación propuesta recurrimos a herramientas teórico-metodológicas del Enfoque Histórico del Discurso para dar cuenta de ciertas regularidades observadas en el abordaje de procesos migratorios en libros de texto que actualmente circulan en escuelas argentinas.

Palabras clave: libro de texto; nación; migración; escuela; Argentina; Enfoque Histórico del Discurso.

1. Introducción

La constitución de una identidad nacional fue un objetivo prioritario de la escuela moderna en la Argentina desde la aprobación de la Ley 1420 de Educación común, gratuita, laica y obligatoria, sancionada en 1884 y que estructuró la educación pública nacional.

Desde este marco cumplió una función predominantemente político-ideológica, de la mano de narrativas históricas destinadas a instaurar una identidad común para los pobladores del territorio, a sostenerla y legitimarla (Chiaramonte 1993).

Los relatos vinculados a la historia nacional, a la constitución del territorio y sus límites, así como las efemérides escolares, cumplieron un rol protagónico en estos procesos fuertemente homogeneizadores, instalando en las instituciones educativas matrices para una historia y una geografía que han sostenido algunos de sus rasgos incluso cuando el revisionismo histórico nacional puso en cuestión muchas de las «verdades» y perspectivas que el relato escolar sostenía inmutables. Así, ante la diversidad inherente a nuestro país, se imponía un discurso orientado a fusionar, a eliminar lo diferente, bajo la metáfora del «crisol de razas».

Resulta claro aquí que la escuela contribuyó de modo activo a la construcción de una identidad nacional, en tanto producto cultural e invención (Anderson 1983). Frente a ello, fundamentalmente desde las últimas décadas del siglo XX se han impulsado en la Argentina revisiones curriculares y reformas educativas que pusieron el foco en el respeto a la diversidad, en la integración y no en la fusión, lo que volvió necesario repensar y cuestionar estos abordajes identitarios.

En este contexto podemos ubicar al libro de texto como un valioso analizador del currículum real de nuestras escuelas (Frigerio 1991) que nos permite adentrarnos en las tensiones mencionadas previamente. Entendemos, además, que este material puede asumir un rol protagónico en procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que se presenta como un objeto discursivo complejo, «un acto de lenguaje a través del que se expresan las tensiones entre saberes y poderes» (Martínez Bonafé 2002: 17).

Estas observaciones deben ser puestas en relación con la presencia de libros de texto en el contexto nacional, una información que suele abordarse desde un cálculo de «libros por alumno» que toma en consideración la cantidad de materiales vendidos por las editoriales y de alumnos en el sistema educativo. Así, por ejemplo, en estimaciones realizadas por Llinás (2005) para el año 2005 se mencionaba la existencia de 1,3 libros por alumno y de 1,6 si se consideraba solamente a los estudiantes de la enseñanza básica y secundaria. Sin embargo, la investigación realizada por esta misma autora sobre acceso y uso de libros de texto en escuelas primarias de todo el país mostró, para ese mismo período, que el 99% de las escuelas y el 90% de sus docentes utilizaban libros de texto en sus prácticas áulicas.

Así, el cálculo del libro por alumno resulta insuficiente para contextualizar adecuadamente la presencia de libros de texto en nuestras escuelas, debido fundamentalmente a la actual inclusión de estos materiales en modos que se apartan de la compra directa de ejemplares, tales como el uso de fotocopias –de uno o más libros–, la utilización de materiales compartidos –recurriendo a ejemplares que se conservan en la biblioteca escolar, en muchos casos provenientes de políticas estatales,¹ o al trabajo grupal– o a su utilización como material de referencia y apoyo por parte del docente.²

¹ En la Argentina, las políticas de provisión de libros de texto encaradas entre los años 2004 y 2015 desde el Ministerio de Educación de la Nación preveían la entrega de esos materiales en calidad de préstamo anual a los estudiantes. Sin embargo, una investigación impulsada desde el propio organismo (DiNIECE 2012) mostró que esa no era la práctica dominante que se había instituido en las escuelas –más allá de la explícita indicación del organismo de implementación–, sino que en la mayoría de los establecimientos los libros de incorporaban a una biblioteca escolar que los administraba y permitía su uso por parte de diferentes estudiantes.

² Esto se da incluso al momento de planificar la propuesta de enseñanza para el ciclo lectivo, según relevamientos realizados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE 2012).

A esta última dimensión contribuyen activamente los documentos curriculares vigentes en diferentes niveles jurisdiccionales, dado que su amplitud y abstracción ha orientado «apropiaciones y selecciones de contenidos según las características de los docentes, de los alumnos y de los materiales pedagógicos disponibles, en particular los libros de texto» (Veleda, Rivas y Mezzadra 2011: 134). Esta situación se agudiza en contextos donde la presentación del currículum³ a los docentes es limitada, cobrando fundamental importancia el libro de texto como objeto de difusión del saber y la cultura que forman parte del mismo (Gimeno Sacristán 1998).

De este modo, entendemos que el protagonismo del libro de texto en la conformación del currículum real de las escuelas va más allá de su posesión y/o empleo directo por parte de docentes y estudiantes en el contexto áulico.

En este punto, podemos mencionar como indicador de este protagonismo el hecho de que los Operativos Nacionales de Evaluación realizados en los años 2005 y 2007 en la Argentina se consideraron solo parcialmente los documentos curriculares vigentes, dado que se tomaron también en cuenta resultados de operativos de evaluación precedentes y los libros de texto más utilizados en el país (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 154).

Esta situación ha acompañado la política de provisión de libros de texto para diferentes niveles del sistema educativo, impulsada entre los años 2004 y 2015 desde el Ministerio de Educación de la Nación, que representó compras superiores a los 73 millones de libros.⁴

Cabe aclarar sin embargo que, en comparación con otros países,⁵ la Argentina posee una experiencia relativamente reciente en políticas de provisión de materiales curriculares a nivel nacional, impulsada en los años 1993-1999 de la mano del Plan Social Educativo –con anterioridad a la reforma educativa impulsada en el país– y retomada a partir del año 2004 de la mano del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) que priorizó las escuelas más desfavorecidas en términos socioeconómicos.

En la adquisición de materiales de este último programa se ha enfatizado la participación de especialistas que seleccionan inicialmente los títulos para los diferentes espacios curriculares y de las diferentes jurisdicciones que, sobre la base de los materiales previamente aprobados, realizan elecciones para sus propios establecimientos.⁶ Se advierte

³ Al respecto cabe recordar los seis niveles o fases de transformación del currículum propuestas por Gimeno Sacristán (1998) –el currículum prescrito, el presentado a los docentes, el moldeado por estos, el currículum en acción, el realizado y el evaluado– que permiten entender cómo el libro puede cobrar un singular protagonismo en esa dimensión existente entre la prescripción curricular y la apropiación del mismo por parte de los docentes, no siempre suficientemente considerada desde organismos públicos de gestión curricular, formación y actualización docente.

⁴ Solo en el año 2015 se distribuyeron más de 6.400.000 libros de texto en el marco del Operativo Nacional de Entrega de Textos Escolares, destinados a 8.400 escuelas primarias y casi 6.000 escuelas secundarias del país, según información difundida por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Disponible en: <<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/noticias/se-lanzo-el-operativo-nacional-de-entrega-de-textos-escolares-2015/>> (14/04/16).

⁵ México, por ejemplo, ha sostenido acciones al respecto desde el año 1959, con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG); Chile desde el año 1940 y Brasil desde 1966 (Segal s/f).

⁶ En dicho proceso intervinieron las editoriales que presentaron sus materiales para ser evaluados y, eventualmente, recomendados y adquiridos; una Comisión Asesora Nacional (CAN), formada por especialistas en áreas curriculares, que produjo recomendaciones de textos; Comisiones Asesoras Provinciales (CAP) que debían recomendar a la máxima autoridad jurisdiccional los textos que mejor se adaptaban a los diseños curriculares vigentes y la máxima autoridad de la jurisdicción que elevó al Ministro de Educación de la Nación la propuesta de adquisición de libros.

así un proceso fuertemente validado que actúa como reforzador de la legitimidad de los materiales curriculares seleccionados (Taboada 2011).

Desde estas experiencias la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación impulsaron una investigación exploratoria que apuntó, entre otros objetivos, a reconstruir los procesos de utilización de libros de texto distribuidos entre los años 2004 y 2007. Para ello seleccionaron escuelas urbanas de cinco provincias, una por cada región del país: Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán. El estudio mostró que en las escuelas estudiadas los libros eran ampliamente utilizados. Mencionó, además, que algunos de los docentes «se sitúan frente a ellos en una posición de autonomía profesional, desde la cual formulan críticas al material, a enfoques y tratamientos didácticos, y retienen la atribución de decidir con qué materiales trabajar ellos y sus estudiantes» (DiNIECE 2012: 59). En estos casos se refiere la existencia de libros de texto elaborados por el profesor, a partir de diferentes fuentes, predominantemente libros de texto.

En este contexto, nos interesa especialmente pensar a los libros de texto como «arenas de combate que muestran las huellas de los discursos y de las ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio» (Wodak 2003a: 31), en tanto se convierten en instrumentos de selección del conocimiento que circula al interior de las instituciones educativas y en portadores de imágenes ideologizadas de la realidad.

Los lineamientos expuestos permiten contextualizar el trabajo que presentaremos, orientado a la revisión crítica de libros de texto de Ciencias Sociales para la enseñanza media argentina. En este marco, focalizaremos nuestra atención en que los procesos migratorios son abordados en dichos materiales, dado que constituye un contenido particularmente sensible a la aparición de invisibilidades y polarizaciones.

Para tal fin, presentaremos inicialmente algunas consideraciones en torno al libro de texto como objeto de estudio, explicitaremos decisiones metodológicas que encuadran nuestro trabajo y expondremos regularidades observadas en el contexto del corpus analizado, apoyándonos en ejemplos tomados del mismo que buscan ilustrar rasgos significativos del tratamiento de la temática en diferentes productos editoriales.

2. Algunas consideraciones sobre el libro de texto como objeto de estudio

El protagonismo que puede adquirir el libro de texto en el ámbito educativo –ya sea desde su adopción en una propuesta curricular, su circulación en las aulas o como material de referencia y apoyo para docentes y/o alumnos– ha alentado en las últimas décadas el surgimiento de investigaciones que toman al libro de texto como objeto de estudio prestando atención a factores tales como su modo de producción y circulación, las vinculaciones que establecen con diferentes niveles de prescripción curricular, la selección de contenidos y su abordaje, las concepciones pedagógicas subyacentes, las representaciones sociales involucradas, etc.

Si los trabajos de Choppin (1992) y Børre Johnsen (1996) resultaron pioneros en la temática, la existencia de asociaciones, centros y proyectos internacionales⁷ ha permitido fortalecer redes de trabajo y habilitar ámbitos de discusión de producciones en el campo.

⁷ Podemos mencionar, solo a modo de ejemplo, The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), actualmente radicada en la Universidad de Utrecht (Países Bajos); Centro de Investigación MANES, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España); y el Programa de investigación Emmanuelle, en Francia.

Por otra parte, se evidencia un sostenido y progresivamente mayor interés en la revisión de aspectos vinculados a representaciones de la nación que, en la Argentina, se plasma mayormente en investigaciones que toman como foco, por un lado, materiales anteriores al año 2000 –entre los aportes más relevantes para este trabajo podemos mencionar a Romero (2007) y Cucuzza (2007)– y, por otro, propuestas editoriales pertenecientes a la enseñanza general básica (por ejemplo, los trabajos de Balsas (2014) y Landau (2006)). Se trata de una tendencia presente en otros países de habla hispana como bien se detecta en los relevamientos bibliográficos realizados por el Centro MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).⁸

Se observa también un interés creciente en el análisis de tópicos vinculados a la articulación entre currículum y construcciones identitarias nacionales desde el abordaje de diversos recursos educativos y prácticas institucionalizadas (González y Rosa 2014; Carretero y Castorina 2010; entre otros) así como el discurso de estudiantes de diferentes niveles (Ruiz Silva 2011). Nociones clave como enseñanza, narrativas, subjetividades e identidad se enlazan en estos trabajos para el estudio de aspectos tanto cognitivos como culturales.

En este contexto, interesa en particular mencionar que en la Argentina la edición y circulación de libros de texto no está regulada por el Estado desde el advenimiento de la democracia. De este modo, quedan en mano de las empresas editoriales los procesos de selección y adaptación de contenidos –frente a los currículum prescriptos oficiales–, su secuenciación, etc.; lo que sin dudas condiciona los procesos de interpretación que podamos encarar, orientados al análisis de materiales que deben ser pensados tanto en su dimensión de herramientas curriculares como desde su condición de productos comerciales.

Entendemos además que la complejidad del libro de texto parte de su localización en una trama de negociaciones en base a las cuales construye su significado y que involucra sus condiciones de elaboración, difusión, consumo y legitimación; el contexto de interpretación –donde actúan las representaciones de docentes y estudiantes, marcos normativos y prescripciones curriculares– y de utilización en el que se integra –donde intervienen las decisiones asumidas en el proyecto de aula, las tareas propuestas a los estudiantes, la complementariedad con otros materiales, etc.– (Gimeno Sacristán 1995).

Estas consideraciones finales resultan particularmente necesarias porque en el recorrido que propondremos nos centraremos particularmente en la dimensión discursiva de los libros analizados, sin que esto implique el desconocimiento de diferentes factores que intervienen en la construcción de los significados que el libro transmite.

3. Decisiones metodológicas para el análisis

Desde las dimensiones abordadas, nos interesa compartir algunas tendencias observadas en el marco del proyecto de investigación «“Nosotros, los argentinos”: la construcción de la identidad nacional en libros de texto de Ciencias Sociales»,⁹ orientado a la revisión crítica de libros de texto destinados al nivel secundario¹⁰ de la enseñanza. Al respecto,

⁸ Al respecto se puede consultar el *Catálogo Bibliomanes* que registra producciones vinculadas al libro de texto en diferentes países. El mismo se encuentra accesible en la siguiente dirección: <<http://www2.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia.htm>> (14/04/16).

⁹ Investigación financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de Argentina.

¹⁰ La educación secundaria es obligatoria en la Argentina y posee una duración de 5 o 6 años, según decisión de cada jurisdicción, en articulación con una escuela primaria de 7 o 6 años, respectivamente. La edad teórica de comienzo del nivel secundario es de 12 o 13 años, respectivamente.

hemos focalizado la atención particularmente en materiales destinados a los espacios curriculares de Ciencias Sociales, propiamente dichas, Geografía e Historia, actualmente en circulación en escuelas argentinas.

En la constitución del corpus para nuestra investigación hemos considerado materiales curriculares que presentan abordajes centrados en una escala nacional, ya sea en toda la propuesta o en unidades específicas, así como su disponibilidad en escuelas de diferentes jurisdicciones del país a partir de las políticas públicas de provisión de libros escolares que mencionamos previamente. Estos materiales se organizan en un corpus abierto (Narvaja de Arnoux 2009) y dinámico que posibilita incorporar progresivamente nuevos materiales.

Para su análisis hemos recuperado aportes teórico-metodológicos del Enfoque Histórico del Discurso (Reisigl y Wodak 2001; Wodak, de Cillia, Reisigl y Liebhart 2009; van Leeuwen y Wodak 1999), por considerar que nos permite analizar estrategias de legitimación de modelos sociales. Al respecto, tomamos especialmente en cuenta la utilización de estrategias discursivas de referencia, predicación y argumentación, entendidas como formas sistemáticas de utilizar el lenguaje, como «un plan de prácticas más o menos preciso y más o menos intencional (incluyendo las prácticas discursivas) que se adopta con el fin de alcanzar un determinado objetivo social, político, psicológico o lingüístico» (Wodak 2003b: 115).

La selección de dichas estrategias guarda relación con tres cuestiones que nos planteamos frente a los textos analizados:

- 1. ¿De qué forma se nombra a los sujetos sociales? (estrategias de referencia o nominación)
- 2. ¿Qué rasgos se les atribuyen? (estrategias de predicación)
- 3. ¿Qué argumentos o esquemas argumentativos se utilizan para justificar y legitimar las construcciones realizadas? (estrategias de argumentación)

Podemos caracterizar las estrategias nombradas del siguiente modo:

Estrategias discursivas		
Estrategia	Objetivos	Instrumentos
Referencia o nominación	Construir grupos internos y externos	Categorización de la pertenencia. Sinédoques, metonimias y metáforas
Predicación	Etiquetar a los actores sociales de forma más o menos positiva o negativa	Atribuciones estereotípicas y valorativas de rasgos. Predicados explícitos o implícitos
Argumentación	Justificar las atribuciones positivas o negativas	Topoi utilizados para justificar la inclusión o la exclusión, la discriminación o el trato preferente

Cuadro 1. Estrategias discursivas priorizadas (adaptado de Wodak 2003b: 114)

En este esquema los *topoi* son «esquemas de argumentación recurrentes que tienen como propósito hacer una inferencia particular» (Wodak 2011: 173). Desde el análisis hemos recuperado los siguientes esquemas clasificados por Wodak (2003b):¹¹

¹¹ En la columna de la derecha presentamos el desarrollo de cada esquema argumentativo.

Topoi	Esquema argumentativo
<i>Topos</i> de ventajas o utilidad	Si una acción resulta útil o genera ventajas desde un determinado punto de vista, entonces hay que realizarla
<i>Topos</i> de desventajas o inutilidad	Si una acción resulta inútil o genera desventajas, entonces no hay que realizarla
<i>Topos</i> de definición o de interpretación de los nombres	Si una acción, una cosa, una persona o grupo recibe un nombre o es designado de determinado modo, entonces debería poseer las cualidades o rasgos asociados a dicha denominación
<i>Topos</i> de amenaza	Si una acción o decisión implica consecuencias peligrosas, debemos evitarla

Cuadro 2. *Topoi* analizados

Para el abordaje de las nominalizaciones hemos considerado además la tipología propuesta por Pardo Abril (2013) que diferencia entre formas comunes, propias y retóricas. Las comunes pueden ser divididas a su vez en funcionales, si se evoca el rol cumplido por el sujeto; valorativas, si se recurre a un calificativo; o esenciales, si se refiere a una condición del sujeto que permite nombrarlo en función de su ubicación en una clase, desde un vínculo o relación con otros sujetos o con el entorno, o recurriendo a un rasgo físico.

Por otra parte, dentro de las estrategias de predicación hemos tomado en cuenta también la agnitud, es decir el rol atribuido a los participantes en los acontecimientos.

Asimismo, en el contexto de la investigación mencionada hemos avanzado en el análisis de los textos como productos multimodales (Kress 2010; Kress y van Leeuwen 2001), tomando en consideración tanto estrategias discursivas propias del género –entre las que podríamos mencionar el borrado de los sujetos responsables de la enunciación, el uso de impersonales, la inclusión de fragmentos textuales pertenecientes a fuentes diversas, la utilización de elementos gráficos, etc.– como estrategias particulares de las propuestas, vinculadas al modo en que dan cuenta de los vínculos sostenidos entre el país y sus pobladores en diferentes momentos históricos.

Fundamentalmente en lo que respecta a estas últimas estrategias, ha sido posible identificar continuidades y rupturas entre los materiales analizados. Intentaremos recuperar algunas de estas continuidades, en tanto tendencias generales del corpus sometido a análisis, en el próximo apartado de este trabajo.

4. Una mirada a libros de texto para la enseñanza secundaria

Desde las decisiones metodológicas asumidas y a partir de la revisión de libros de texto que conforman el corpus general de nuestra investigación¹² ha resultado posible identificar como tendencia general la existencia de manifestaciones lingüísticas explícitas acerca de la diversidad como valor y factor clave en la constitución del Estado-Nación. Sin embargo, esto entra en conflicto con prácticas de exclusión e invisibilización también presentes en los materiales. Así, conviven en las propuestas analizadas una dimensión explícita que tematiza la diversidad de modo positivo frente a prácticas discursivas más sutiles que pueden sostener posiciones divergentes e, incluso, opuestas.

¹² Hemos realizado el análisis de 25 libros de texto de Ciencias Sociales, Historia y/o Geografía correspondientes a las editoriales Santillana, SM, AZ, Aique, y Estrada, publicados entre los años 2005 y 2014, y entregados en escuelas de diferentes jurisdicciones del país en el marco de políticas compensatorias.

En este último punto hemos identificado estrategias de invisibilización, mitigación y naturalización de acciones o prácticas en el contexto de narraciones o explicaciones que involucran a ciertos colectivos nacionales –pobladores originarios, personas que han migrado, mujeres, adultos mayores, prioritariamente–, así como la construcción de realidades en torno a un «nosotros» –predominantemente positivo– para el colectivo nacional, y un «otros» que adquiere un valor cambiante desde el contraste.

En este contexto, y en función de los objetivos explicitados para el trabajo, nos interesa en particular referirnos al tratamiento de procesos migratorios en los materiales sometidos a análisis y para tal fin expondremos brevemente las tendencias observadas, a la vez que ilustraremos algunas de ellas recurriendo a ejemplos provenientes de cuatro propuestas editoriales incluidas en el corpus de nuestra investigación.¹³ Cabe aclarar que la selección de aspectos a considerar guarda relación directa con su protagonismo en el corpus mencionado.

Asimismo, en la elección de los ejemplos que reproducimos hemos considerado su claridad, brevedad y la posibilidad que nos brindan de realizar algunas observaciones vinculadas al modo en que construyen sentidos, a partir de las decisiones metodológicas previamente explicitadas.

Quisiéramos aclarar aquí que cada uno de estos ejemplos funciona además como pieza de una estrategia discursiva general del libro del que procede y en el marco de la cual cobra nuevos sentidos que aquí solo podremos referir de modo marginal. Asimismo, asumimos que la utilización de ejemplos provenientes de fuentes diversas no permite suponer la continuidad de un discurso único, solo la existencia de ciertas tendencias frente al abordaje de la temática elegida.

A partir de estas aclaraciones iniciales, podríamos indicar que la mayor parte de las propuestas alcanzadas sostienen miradas románticas hacia las migraciones intercontinentales localizadas en las últimas décadas del siglo XIX –para las que se enfatiza su protagonismo casi excluyente en la conformación de una identidad nacional– a la vez que fluctúan entre invisibilizar procesos migratorios latinoamericanos y nacionales internos, emigraciones e inmigraciones más recientes provenientes de países externos a Latinoamérica, o presentarlos de modo marginal, esquemático y/o estereotipado.

Al respecto, podemos compartir el siguiente ejemplo:

(1) La Argentina también presenta esa *diversidad cultural* que se vincula en gran medida con el proceso de conformación del Estado y del territorio nacional. A los pueblos originarios se sumaron oleadas de inmigrantes provenientes de Europa, de los países vecinos y de África y Asia. Pero, como ya vimos, cuando se genera la conformación del Estado nacional desde la segunda mitad del siglo XIX, una de las principales acciones de los gobiernos fue promover todo aquello que podía construir una *identidad nacional*. En esa identidad muchas veces prevaleció el componente europeo por sobre los demás. La frase «los argentinos vinimos de los barcos» hace alusión al aporte de la inmigración europea en la conformación de la sociedad argentina.¹⁴ De esta manera, en la construcción de la identidad nacional no se tuvo en cuenta del mismo modo a los grupos de origen americano, como lo son los pueblos originarios (Arzeno 2010: 30; G).

¹³ Los ejemplos seleccionados para este trabajo provienen de cuatro libros para la enseñanza secundaria pertenecientes al corpus general de la investigación y correspondientes a editoriales diferentes: Echeverría y Capuz (2012); Arzeno et al. (2010); Rima et. al. (2008); y Blanco (2007). La elección de estos materiales en particular tomó en cuenta la potencialidad de cada uno de estos libros para aportar ejemplos sobre diferentes tendencias observadas en los materiales sometidos a análisis. En las citas de estos materiales al interior del trabajo hemos realizado referencias que incluyen letras para identificar el espacio curricular para el que está destinado el libro: G para Geografía y CS para Ciencias Sociales.

¹⁴ Los subrayados son nuestros.

En este caso, el esquema argumentativo desplegado opone el reconocimiento de la diversidad cultural a la identidad nacional construida, puesta en relación directa con acciones atribuidas a «los gobiernos», en tanto agentes. Se recurre además a una nominación metonímica con límites imprecisos que guarda relación directa con la mención de «todo aquello», que asume igual nivel de imprecisión. Podríamos hablar de un desvío de atención, recurriendo a la enumeración de «operaciones de distorsión de la realidad» propuesta por Torres Santomé (1991: 110) para el proceso de selección de contenidos que realiza el libro.¹⁵

Hay aquí un reconocimiento de la identidad como construcción y del modo en que se valoraron diferentes componentes de la diversidad que caracterizó la conformación de la población nacional. Sin embargo, la frase entrecomillada aparece actualizada y no es problematizada ni desde el texto mismo ni desde las actividades propuestas. De este modo, se naturaliza la expresión, dotándola de una existencia propia e independiente de las circunstancias, y no se promueve su abordaje crítico, en tanto el texto aparece sostenido por un *topos* de definición que hace corresponder esa dimensión polifónica convocada con el reconocimiento de un aporte que permite poner en primer plano a la inmigración europea.

Se observa, asimismo, un fuerte trabajo sobre implícitos a la vez que la afirmación final parece oponer pueblos originarios e inmigración europea, opacando la existencia de otros procesos migratorios en la constitución de la diversidad cultural tematizada. Estos procedimientos remiten a una operación de supresión, si volvemos a recurrir a la caracterización de Torres Santomé (1991).

Por otra parte, se eligen nominaciones esenciales relacionales que ponen el foco en el vínculo con el territorio –«pueblos originarios», «inmigrantes»– o el lugar de procedencia –«grupos de origen americano»–, así como nominaciones retóricas –«inmigración europea», «componente europeo»– que crean diferentes niveles de igualdad y homogeneidad, a la vez que los actores sociales son construidos mayormente como pacientes o experimentantes en el discurso desde las predicaciones atribuidas.

Podemos sumar el siguiente ejemplo, proveniente de otra propuesta editorial, localizado como pie de una fotografía histórica, en blanco y negro, que funciona como portada de una unidad titulada «El territorio argentino se construye y cambia»:

(2) El trabajo de los colonos inmigrantes fue fundamental en el avance de la frontera agropecuaria (Rima 2008: 42; G).

En este texto el foco de la nominación elegida está puesto en el trabajo atribuido a los «colonos inmigrantes» –nuevamente desde una nominación esencial relacional que restringe el objeto referencial, dado que no se está hablando de la inmigración en general sino de una fracción bien definida–, lo que produce un desplazamiento de sentido que sostiene buena parte de las explicaciones ligadas a procesos migratorios en las propuestas analizadas: la explicación de dichos fenómenos en términos marcadamente económicos y sustentados en un *topos* de ventaja o utilidad que parece justificar el reconocimiento solo desde los beneficios económicos atribuidos a las prácticas desarrolladas. Algo que veremos también en el ejemplo 4.

Sin embargo, ante la mirada predominantemente positiva sobre las inmigraciones intercontinentales históricas que sostienen las propuestas, cabe aclarar que su representación

¹⁵ Torres Santomé (1991) afirma que en los procesos de selección de contenidos que realiza un libro de texto resulta frecuente la aparición de las siguientes operaciones: supresiones, adiciones, deformaciones, desvíos de atención y alusiones a la complejidad de un tema y a las dificultades para su abordaje.

en el discurso suele recurrir también a estereotipos que invisibilizan procesos, sujetos y realidades, como podemos notar en los dos ejemplos que presentamos a continuación:

(3) Durante el siglo XIX surgió en Europa la idea de progreso que sintetizaba los cambios económicos, científicos, políticos y sociales de esa época. En la Argentina, esa noción se expresaba en algunas conductas sociales. Por ejemplo, en el rechazo de la cultura aborigen, la exclusión de la Iglesia en el manejo del Estado, en considerar al europeo del norte como un símbolo de laboriosidad, etcétera (Rima 2008: 44; G).

(4) Los inmigrantes europeos llegaron a la Argentina para producir los alimentos que se exportarían a Europa (Rima 2008: 47, pie de imagen; G).

«Europeo» funciona en el texto como sinécdoque con un efecto de ejemplarización, involucrando una generalización estereotípica que refiere a todo un grupo de personas, en este caso alcanzadas por la comparación explicitada en el texto. De igual modo suelen comportarse expresiones tales como «extranjero» o «inmigrante».

En el ejemplo 4 se vuelve a convocar un *topos* de ventaja para sostener la argumentación que opera además sobre una marcada generalización.

Asimismo, resulta frecuente el vínculo entre la inmigración y el mar o la naturaleza, mediante usos metafóricos que refuerzan la idea de algo que se ha producido de modo natural y sin poder ser detenido (van Dijk 1997).

(5) Este período también se destaca por la llegada de grandes contingentes de europeos, principalmente italianos y españoles, a partir de 1880. El aluvión inmigratorio fue favorecido por [...] (Echeverría y Capuz 2012: 71; G).

(6) A los pueblos originarios se sumaron oleadas de inmigrantes provenientes de Europa, de los países vecinos, de África y de Asia (Arzeno 2010: 30; G).

(7) Este aluvión inmigratorio inició tempranamente la urbanización del país (Blanco 2007: 204; CS).

(8) Entre 1869 y 1930, la cantidad de habitantes del país se multiplicó por cinco, pasando de casi 2 millones a más de 8. Este crecimiento se debió a los grandes flujos de migrantes extranjeros. Estos podían mejorar el nivel de vida que llevaban en su país de origen gracias a las posibilidades que la Argentina agroexportadora prometía (Rima 2008: 54; G).

Estos usos generalmente borran o desplazan a los actores sociales en el discurso.

También observamos la presencia de metáforas ligadas a procesos químicos, como la referencia a la «amalgama» para intentar dar cuenta de procesos de unión o mezcla de sujetos sociales diferentes en la conformación de la población nacional. Estas explicaciones suelen simplificar los procesos abordados, omitiendo la mención de tensiones y desigualdades en la conformación de la población nacional, como vemos en el siguiente ejemplo:

(9) La sociedad argentina contemporánea se fue conformando a través de la historia, desde que los primeros aborígenes ocuparon algunas áreas del actual territorio del país hasta el presente. Desde entonces, hace más de once mil años, hasta hoy, la población de la República Argentina es una amalgama en la que se han mezclado los descendientes de los habitantes nativos con los numerosos inmigrantes que, con diferentes objetivos y motivos, llegaron a la Argentina, en distintas épocas –en el pasado y también en la actualidad–, provenientes de muy distintos países y que aportaron elementos y tradiciones culturales muy diversos (Blanco 2007: 13; CS).

Asimismo, resulta llamativa la presencia de predicaciones introducidas por verbos de carga semántica negativa que ponen en relación al territorio nacional con procesos migratorios en algunos materiales analizados:

(10) [...] el proceso inmigratorio que sufrió la Argentina (Echeverría y Capuz 2012: 81; G).

(11) [...] el Estado nacional se vio obligado a aplicar seis amnistías migratorias (Echeverría y Capuz 2012: 85; G).

Frente a esto, observamos una marcada invisibilización de inmigraciones recientes, por oposición a las inmigraciones transoceánicas del siglo XIX, que llega incluso a negar la existencia de inmigración europea en los últimos años y a invisibilizar el ingreso y permanencia reciente de personas provenientes de países no limítrofes:

(12) El *poblamiento actual* se extiende desde 1947 hasta la actualidad. [...] La llegada de población extranjera desde Europa en esta etapa se interrumpió y en cambio los inmigrantes provienen de los países limítrofes. Paraguayos, bolivianos, chilenos, y en menor medida uruguayos y brasileños, ingresan en el país en búsqueda de mejores condiciones de vida (Echeverría y Capuz 2012: 71; G).

(13) La distribución geográfica de las migraciones según las nacionalidades siguió la proximidad fronteriza: chilenos en el sur, bolivianos en el noroeste, paraguayos en el noreste, uruguayos en el litoral y en la cuenca del plata (Blanco 2007: 206; CS).

En ambos casos se trabaja sobre la base de generalizaciones que tanto incluyen como excluyen, y se construye a los inmigrantes –siempre desde nominaciones esenciales relacionales que enfatizan el vínculo con el territorio– en agentes de búsquedas que los tienen como beneficiarios. Un procedimiento común a las propuestas que enfatizan, ante procesos migratorios recientes, los beneficios para las personas que migran –*topos* de ventaja– y no para el país receptor, ni las dificultades que suelen enfrentar en dichos desplazamientos, como podemos observar también para las inmigraciones intercontinentales en el ejemplo 8.

Esta misma estrategia argumentativa es puesta en juego cuando aparecen referencias a la emigración en el país –una temática muy marginalmente mencionada en las propuestas–, dado que se ligan dichos procesos a la búsqueda de mejores condiciones de vida, aunque frecuentemente se enfatiza la alta calificación de los migrantes nacionales, lo que entra en oposición con las tareas no cualificadas adjudicadas a las personas que han migrado desde países latinoamericanos a nuestro país.

(14) Otra característica de las últimas décadas es la emigración de argentinos altamente calificados hacia países desarrollados que ofrecen mejores condiciones de vida. Este fenómeno es conocido con el nombre de «fuga de cerebros» (Echeverría y Capuz 2012: 71; G).

(15) Estos inmigrantes latinoamericanos ocupan puestos de trabajo, tanto en las actividades agropecuarias y mineras como en las actividades urbanas –sobre todo, en los rubros de la construcción y del servicio doméstico– de las grandes aglomeraciones del país (Aique 2007: 204; CS).

En algunos casos analizados se explicita que las prácticas de invisibilización de procesos migratorios latinoamericanos han existido, pero en general se las ubica en un tiempo pretérito.

Prevalece, asimismo, un discurso economicista construido en términos de oportunidades y beneficios –principalmente para los sujetos migrantes, como vemos en los ejemplos 8, 12 y 16, y puede inferirse en los ejemplos 4, 15, 17 y 18–, y perjuicios –para el país o las zonas que los reciben, como observaremos en el ejemplo 19–, junto con una atribución de rasgos positivos –capacidad, habilidad, dinamismo– para territorios con mejores realidades socioeconómicas frente a atribuciones negativas para territorios más desfavorecidos (incapacidad, estatismo):

(16) Los individuos se desplazan en el territorio en busca de mayores y mejores posibilidades de empleo y servicios, y también, movidos por la degradación de las condiciones de vida en las zonas de donde provienen (Aique 2007: 206; CS).

(17) Solo aquellas zonas o provincias del interior que pudieron valorizar algunos recursos naturales para el mercado mundial o para la demanda pampeana escaparon al destino del empobrecimiento. Para el resto de las provincias la solución fue la ayuda económica del Estado nacional; para sus pobladores, la salida fue la migración hacia las principales ciudades pampeanas (Rima 2008: 52; G).

(18) La migración interna fue una de las formas en que las economías del interior resolvieron sus crisis económicas y sociales, pues al emigrar la población desocupada evitaron la expansión de la pobreza en esas provincias por la falta de trabajo (Rima 2008: 54; G).

(19) Estas migraciones [internas] originan consecuencias tanto en las áreas expulsoras de población como en las áreas de atracción de migrantes. Estas consecuencias pueden ser positivas o negativas. En las áreas receptoras se pueden mencionar las siguientes consecuencias negativas:

- * escasez de viviendas debido a la explosión urbana [...];
- * dificultad para brindar servicios de salud, educativos y sanitarios a toda la población;
- * desarraigo por parte de la población, dificultad para integrarse y establecer nuevas relaciones interpersonales (Echeverría y Capuz 2012: 87; G).

Notamos además que en la mayoría de los casos analizados se sostiene una relación directa entre migraciones y pobreza que ayuda a reforzar la estigmatización (Grimson 2011).

En este contexto, las migraciones internas son presentadas casi exclusivamente como salida o solución a una problemática (ejemplos 17 y 18) que, a su vez, genera nuevos problemas o «consecuencias negativas» (ejemplo 19) en las zonas receptoras.

Nótese también que, si bien el ejemplo 19 menciona la existencia de efectos tanto positivos como negativos para las migraciones internas, el manual elige concentrarse exclusivamente en estos últimos, desde una enumeración que borra a los agentes de las situaciones mencionadas, lo que facilita una lectura en términos de causa (las migraciones) y consecuencias (los factores enumerados como negativos para «toda la población»). De este modo, la explicación parece sustentada en un implícito *topoi* de peligro que el manual no alcanza a problematizar o cuestionar.

Resulta posible hablar aquí de una práctica de atribución de responsabilidades a territorios o personas vinculadas a fenómenos o circunstancias sociales adversas (Taboada 2011) –muchas veces a través de usos metafóricos, sinécdoques o metonimias– que se sostiene para el tratamiento de migraciones internas e inmigraciones, en continuidad con abordajes de estos fenómenos en el discurso de medios masivos de comunicación (Grimson 2006; Castiglione y Cura 2007).

En esta misma línea, otro factor llamativo es la construcción de la inmigración como problema, tanto en términos legales como socio-políticos (una dimensión que ya anticipamos desde el ejemplo 19 y que parece guiar la elección de verbos empleados también en los ejemplos 10 y 11):

(20) [...] frente al serio problema de los migrantes «indocumentados» (Echeverría y Capuz 2012: 85; G).

(21) La inmigración limítrofe muchas veces ingresó de forma clandestina en la Argentina y permaneció en condiciones de ilegalidad por las extensas fronteras, por el acceso que tienen como turistas y por la posibilidad de realizar un tránsito vecinal fronterizo. Esto facilitó que muchas veces sean explotados laboralmente ya que no están protegidos por las leyes vigentes por no tener la documentación correspondiente (Echeverría y Capuz 2012: 85; G).

(22) De los cerca de seis millones de extranjeros ingresados al país entre 1857 y 1930, unos 3,4 millones se radicaron definitivamente. Se trataba de personas y familias jóvenes en edad laboral, con niños; una masa poblacional que al radicarse en unas pocas zonas provocó un fuerte desequilibrio en la distribución de la población (Rima 2008: 54; G).

En el primero de los ejemplos se opta por una nominación valorativa frente a la que el uso de comillas, como marca de heterogeneidad enunciativa mostrada, no llega a mitigar el impacto simbólico de la expresión elegida. En el ejemplo siguiente, tomado del mismo libro, se predica en forma directa un ingreso clandestino y una permanencia ilegal para «la inmigración limítrofe», desde una sinécdoque que –tal como mencionamos previamente– involucrando una generalización estereotípica. No existen en este ejemplo mitigadores que permitan redefinir los alcances de la nominación elegida, a la vez que se asigna a la misma un rol de agente de las acciones atribuidas desde la predicación, lo que enfatiza la responsabilidad de los sujetos sociales –alcanzados desde la sinécdoque– en los procedimientos descriptos como ilegales.

Posteriormente, se observa un desplazamiento de los actores sociales, convertidos en experimentantes de una acción con agentes implícitos, lo que involucra la adjudicación de responsabilidades a las propias víctimas: su ingreso y permanencia en las condiciones descriptas es instalado como causa de la explotación laboral que pueden sufrir. La utilización de un *topos* de desventajas permite sostener las argumentaciones que parecen naturalizar la problemática, presentándola además como resultado de un proceso unicausal en el que el responsable final termina siendo el migrante por el vínculo que sostiene con el país en el que reside.

En el ejemplo 22 se predica para los «extranjeros» –nominación esencial relacional–, convertidos en «masa poblacional» –nominalización retórica–, y como agentes directos, un efecto negativo en la distribución de la población.

Existen también en algunas propuestas analizadas textos que explicitan la existencia de actos discriminatorios hacia personas que han migrado, como en el caso que presentaremos a continuación. Sin embargo, notaremos allí cómo mientras en el párrafo inicial se reconoce la existencia de dichos actos, el segundo instala un contraste –mediante el uso del conector– que no logra revertir las afirmaciones iniciales del texto debido fundamentalmente a la presencia del mitigador «prácticamente». De este modo, parece respaldar en cierto modo las afirmaciones iniciales desde un implícito *topos* de amenaza.

(23) Muchas veces, los migrantes son víctimas de actos de discriminación basados en la idea de que quitan trabajo a la población del país receptor. En épocas de crisis económica, es frecuente responsabilizar a los inmigrantes de la falta de trabajo, los bajos salarios, la pobreza y de los altos niveles de inseguridad.

Sin embargo, estadísticas del INDEC permiten afirmar que el impacto de la migración sobre el aumento del desempleo es prácticamente insignificante y que el porcentaje de migrantes entre los desocupados es variable según las aglomeraciones urbanas que se consideren (Blanco 2007: 206; CS).

Por otra parte resulta común la presencia de estrategias discursivas de *culturalización* (Briceño 2004) en la presentación de inmigrantes recientes y/o limítrofes, que apuntan a maximizar la diferencia cultural, atribuyéndoles ciertos patrones –vestimenta, festividades, prácticas culturales– confrontados con otros –implícitos mayormente– atribuidos por contraste al colectivo nacional.

(24) Los inmigrantes se agrupan en diferentes zonas de las ciudades donde se asientan. Recrean en las casas, los comercios y las calles de algunos barrios, aspectos típicos de la cultura, como carteles, adornos, comidas y vestimentas. En la foto, vista del barrio coreano en Flores, en la ciudad de Buenos Aires (Blanco 2007: 206; CS).

(25) Fiesta de una colectividad en la Argentina (Rima 2008: 56; G).

En el primero de los ejemplos reproducidos –que funciona como pie de una fotografía del barrio mencionado– tenemos una nueva generalización que predica para los inmigrantes como totalidad, en tanto agentes, una serie de rasgos solo aplicables a algunos de ellos y en algunas localidades del país. La predicación involucra dos acciones fundamentales, agruparse y recrear «aspectos típicos», ambas tendientes a la diferenciación.

En el segundo caso (ejemplo 25), también un pie de fotografía, la festividad representada aparece indiferenciada frente a la existencia de múltiples colectividades sin que se adjudique la celebración a ninguna en particular. De este modo, funciona por extensión para la totalidad de los colectivos migrantes del país.

En ambos textos la cultura aparece folklorizada, presentada como rasgos o costumbres diferentes y peculiares. Esta diferenciación no necesariamente responde a un planteo heteróforo ya que a veces es utilizada como estrategia para combatir la intolerancia, la asimilación y homogenización cultural (Briceño 2004), por lo que sus efectos de sentido deben ser analizados en el contexto de la orientación argumentativa general del libro de texto y puesto en diálogo con las actividades que la propuesta curricular presenta a los estudiantes.

Asimismo, merece una atención particular la figura de la mujer en la descripción de procesos migratorios, marcadamente invisibilizada en los textos analizados y solo convocada desde algunas fotografías y ligada a actividades no productivas.

En todos los casos observados, las construcciones analizadas se sustentan fundamentalmente en dos procedimientos: se inscriben en discursos que parecen provenir de la propia impersonalidad del manual, en tanto se borran los responsables de su enunciación, o aparecen respaldados por fuentes presentadas como confiables y de autoridad, tales como censos, informes, publicaciones periodísticas, citas de autores o recursos externos, etc., con las que se intenta construir su carácter científico.

En el contexto de las estrategias discursivas empleadas podemos destacar, junto con la coexistencia de un discurso a favor de la diversidad cultural y de manifestaciones lingüísticas o usos gráficos que se apartan del mismo, la generalización selectiva de rasgos a las comunidades mencionadas, la polarización como mecanismo de diferenciación y el silenciamiento de los grupos migrantes (no suelen encontrarse testimonios sino que se eligen estadísticas o textos teóricos para dar cuenta de su presencia en el territorio).

Finalmente, a nivel lingüístico y como tendencia general se observa el uso de impersonales y pasivas que borran los agentes de las acciones, de eufemismos y de formas referenciales imprecisas –muchas veces no definidas en los libros– para dar cuenta de procesos migratorios y sujetos involucrados en los mismos, lo que actúa opacando la existencia de diferentes vínculos con el Estado-nación. Asumimos, además, que estas formas lingüísticas no son neutras respecto de la concepción del mundo que transmiten y que, por tanto, deben ser criticadas (Raiter 2001).

Finalmente, a las construcciones descriptas contribuye de modo muy activo la dimensión gráfica de los materiales analizados que hemos considerado desde su dimensión multimodal, tomando en cuenta que las imágenes seleccionadas responden a un sistema de opciones social e históricamente condicionado. Por ello no resulta casual ni aislado el hecho de que la presencia de pobladores provenientes de países americanos se manifieste mayormente desde imágenes de celebraciones específicas en las que se resalta la diversidad de sus vestimentas y costumbres, enfatizando esa dimensión exótica y diferente de «los otros» y las migraciones internas sean vinculadas en forma directa a la pobreza e, incluso, el trabajo infantil.

5. Conclusiones

En un libro publicado hace más de una década Cecilia Braslavsky mencionaba la existencia de un tratamiento «pueril y sesgado» que ocultaba aspectos relevantes vinculados a los fenómenos migratorios en libros escolares anteriores a 1990, tales como la diversidad de la inmigración «y las falsas promesas y el hostigamiento de que fueron objeto vastos grupos de migrantes» (Braslavsky 1991: 67). Varios años después de aquel estudio, es posible observar todavía en el discurso de los libros de texto rastros de un relato por lo menos polémico.

Así, desde los resultados preliminares aportados por nuestro proyecto de investigación podemos afirmar que los abordajes propuestos por los libros analizados centran la mirada fundamentalmente en la figura de quien migra, construido como migrante –un sujeto paciente, nominado desde una condición planteada como esencialista y permanente– o en nominalizaciones colectivas que suelen proponer generalizaciones y desplazamientos de sentido, sin suficientes referencias a momentos, ámbitos, situaciones o procesos que originan, condicionan y/o acompañan los desplazamientos y la permanencia en espacios geográficos específicos.

En este marco, resulta posible observar además las siguientes tendencias generales en el tratamiento de *sujetos migrantes*:

- Uso de nominaciones esenciales que enfatizan el vínculo con el territorio y de nominaciones retóricas que crean diferentes niveles de homogeneidad.
- Construcción de actores sociales pacientes o experimentantes.
- Atribución de responsabilidades.
- Invisibilización de mujeres migrantes.
- Silenciamiento.
- Utilización de formas referenciales imprecisas.

Por otra parte, frente al abordaje de *procesos migratorios* aparecen como dominantes las siguientes estrategias:

- Explicación en términos económicos (topos de ventaja o utilidad).
- Énfasis en el beneficio para los migrantes y no para el país receptor.
- Utilización de generalizaciones y sinécdoques.
- Usos metafóricos que vinculan los procesos migratorios con fenómenos naturales.
- Simplificación de los abordajes que opacan la existencia de dificultades, tensiones y/o desigualdades.
- Planteo de una relación directa entre migración y pobreza.
- Empleo de estrategias de culturalización.

Desde estos lineamientos, el abordaje de las migraciones intercontinentales del siglo XIX suele estar asociado a miradas románticas y se enfatiza su protagonismo en la conformación de una identidad, sin que esto evite el uso de estereotipos. Frente a ello, el abordaje de otros procesos migratorios fluctúa entre la invisibilización –recurriendo mayormente a operaciones de supresión– y el abordaje marginal, esquemático y/o estereotipado.

Podemos hablar además del uso de dos macroestrategias generales en la construcción de procesos migratorios: su localización en tiempos pretéritos, acompañada de menciones marginales e imprecisas a la actualidad, por un lado, y, por otro, su localización en diferentes momentos de la historia argentina y en la actualidad, a veces acompañada por críticas hacia prácticas de invisibilización. Estas macroestrategias funcionan como polos

entre los que se mueven los discursos de cada libro e involucran diferentes formas de realización más cercanas a uno u otro.

Asumimos, por tanto, que la convivencia de enunciaciones explícitas sobre el valor de la diversidad en la constitución del Estado-Nación, con manifestaciones que se apartan de las mismas, hace necesaria una marcada revisión de estos materiales y un activo protagonismo del docente para desarmar y poner en cuestión algunas de las dimensiones aquí analizadas.

Debemos tener presente que el género estudiado apunta fundamentalmente a que sus destinatarios adquieran un conocimiento socialmente válido y que estos materiales pueden asumir un marcado protagonismo en la reproducción de ideologías dominantes (van Dijk 2005). Asimismo, debemos considerar que «los manuales son lugares de condensación de ideas que circulan en otros ámbitos, y a la vez, uno de los tantos ámbitos en que las ideas se producen y circulan» (de Privitellio et al. 2001: 52)

En este contexto ciertos relatos naturalizados sobre los procesos migratorios presentes en el imaginario nacional funcionan como horizontes de expectativas ante lo que el libro de texto comunica, de modo que algunas de las enunciaciones observadas habilitan lecturas concordantes con representaciones que se apartan del respeto a la diversidad, actuando como refuerzo de posicionamientos que la escuela tendría que someter a discusión y desarmar dado que suelen mantenerse activos desde el currículum oculto institucional.

Al respecto, podemos afirmar con Finocchio (2002, s.p.) que:

La enseñanza de la historia y la geografía aporta a la visión de sí mismo y a la visión sobre los otros, esto es, a la representación sobre el propio país y a la mirada sobre los países vecinos. Los estereotipos encarnados en estas figuras –uno mismo y el otro– son definitorios a la hora de facilitar o bloquear la predisposición a la integración.

En esa línea, someter a análisis y discusión los discursos de libros que actualmente circulan en nuestras escuelas constituye una necesidad y una responsabilidad compartida, en la búsqueda de recursos que aporten a la integración y, por tanto, nos permitan construir igualdad desde nuestras diferencias.

Bibliografía

- ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: FCE.
- ARZENO, Mariano et al. (2010), *Geografía: Argentina en la globalización*, Buenos Aires: Santillana.
- BALSAS, María Soledad (2014), *Las migraciones en los libros de texto. Tensión entre globalización y homogeneidad cultural*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- BLANCO, Jorge et al. (2007), *Ciencias Sociales 9*, Buenos Aires: Aique.
- BØRRE JOHNSEN, Egil (1996), *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1991), «Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989», in: RIEKENBERG, Michael (comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires: Alianza/FLACSO/Georg Eckert Institut, 60-76.
- BRICEÑO, Ybelice (2004), «Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español», in: MATO, Daniel (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*, Caracas: FACES/Universidad Central de Venezuela, 201-219.

- CARRETERO, Mario – CASTORINA, José Antonio (2010), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidad*, Buenos Aires: Paidós.
- CASTIGLIONE, Celeste – CURA, Daniela (2007), «Las migraciones en los medios de comunicación escrita (2000- 2005)», in: NOVICK, Susana (comp.), *Sur-Norte. Estudios sobre la emigración reciente de argentinos*, Buenos Aires: Catálogos-UBA, 93-147.
- CUCUZZA, Héctor (2007), *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHIARAMONTE, José Carlos (1993), *El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana, Cuadernos del Instituto Ravignani 2*, Buenos Aires: FFyL UBA.
- CHOPPIN, Alain (1992), *Manuels Scolaires. Historie et actualité*, Paris: Hachette.
- DE PRIVITELLIO, Luciano – QUINTERO, Silvina – ROMERO, Luis Alberto (2001), «La identidad nacional en los manuales de historia y civismo entre 1960 y la reforma educativa», in: RODRÍGUEZ, Martha – DOBAÑO, Palmira (comp.), *Los libros de texto como objeto de estudio: una aproximación desde la historia*, Buenos Aires: La Colmena, 33-54.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DiNIECE) (2012), *Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán*, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- ECHVERRÍA, María Julia – CAPUZ, Silvia (2012), *Geografía de la argentina*, Buenos Aires: AZ.
- FINOCCHIO, Silvia (2002), «Lo evidente y lo latente: la educación en los procesos de integración», *Revista Todavía 1*. Disponible en: <<http://www.lobianco.com.ar/Clientes/todaviaweb31/1.finocchionota.html>> (27/02/16).
- FRIGERIO, Graciela (comp.) (1991), *Curriculum presente, ciencia ausente*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1995), «Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural», in: GARCÍA MÍNGUEZ, Jesús – BEAS MIRANDA, Miguel (comp.), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*, Granada: Proyecto Sur, 75-130.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, Fernanda – ROSA, Alberto (comp.) (2014), *Hacer(se) ciudadan@s. Una psicología para la democracia*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GRIMSON, Alejandro (2006), «Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina», in: GRIMSON, Alejandro – JELIN, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires: Prometeo, 69-99.
- GRIMSON, Alejandro (2011) «Doce equívocos sobre las Migraciones», *Revista Nueva Sociedad* 233, 34-43.
- KRESS, Gunther (2010), *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London/New York: Routledge.
- KRESS, Gunther – VAN LEEUWEN, Theo (2001), *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary Communications*, Londres: Arnold.
- LANDAU, Mariana (2006), «Estado, ciudadanía y discurso escolar. Análisis de libros de texto de sexto año de la Educación General Básica», in: ORTIZ, Tulio – PARDO, María Laura (coord.), *Estado posmoderno y globalización. Transformación del Estado-nación argentino*, Buenos Aires: Facultad de Derecho, UBA.
- LLINÁS, Paola (2005), *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*, Buenos Aires: CIPPEC.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002), *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid: Morata.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (2009), *Análisis del discurso: Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires: Santiago Arcos.
- PARDO ABRIL, Neyla Graciela (2013), *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, IECO.
- RAITER, Alejandro et al. (2001), *Representaciones sociales*, Buenos Aires: Eudeba.
- REISIGL, Martin – WODAK, Ruth (2001), *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism*, London: Routledge.
- RIÑA, Juan Carlos et. al. (2008), *Geografía: El territorio argentino. La construcción social de los espacios*, Buenos Aires: SM.
- ROMERO, Luis Alberto (coord.) (2007), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- RUIZ SILVA, Alexander (2011), *Nación, moral y narración: Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SEGAL, Analía (s/f): *Experiencias nacionales de políticas de provisión de Materiales Curriculares. Un estado de la cuestión*, Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP). Disponible en: <<http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/Experiencias-Nacionales-Materiales-Anal%C3%ADa-Segal.pdf>> (10/02/16).
- TABOADA, María Beatriz (2011), *Nombrar el país: imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*, Paraná: La Hendija.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991), *El curriculum oculto*, Madrid: Morata.
- VAN DIJK, Teun A. (1997), *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, Teun A. (2005), «Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles», *Potlatch* 2/ 2, 15-37.
- VAN LEEUWEN, Theo – WODAK, Ruth (1999), «Legitimizing immigration control: A discoursehistorical analysis», *Discourse Studies* 1/1, 77-122.
- VELEDA, Cecilia – RIVAS, Axel – MEZZADRA, Florencia (2011), *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.
- WODAK, Ruth (2003a), «De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos», in: WODAK, Ruth – MEYER, Michael, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa, 17-34.
- WODAK, Ruth (2003b), «El enfoque histórico del discurso», in: WODAK, Ruth – MEYER, Michael (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa, 101-142.
- WODAK, Ruth (2011), «La historia en construcción/La construcción de la historia. La “Wehrmacht alemana” en los recuerdos colectivos e individuales de Austria», *Discurso & Sociedad* 5/1, 160-195.
- WODAK, Ruth et al. (2009), *The Discursive Construction of National Identity*, Edinburgo: Edinburgh University Press.