

¿CÓMO EXPLICAR LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES NACIONALES? UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS A PARTIR DE MANUALES ESCOLARES ITALIANOS

Josep M. Pons-Altés
josepmaria.pons@urv.cat
Universitat Rovira i Virgili¹

El siguiente trabajo pretende presentar una reflexión y un apunte de propuesta metodológica para analizar cómo abordan los manuales escolares un proceso tan complejo como el de la conformación y consolidación de identidades nacionales, un proceso decisivo para comprender el conjunto de la época contemporánea. Aunque los maestros pueden utilizar recursos didácticos muy diversos, los manuales escolares continúan siendo fundamentales en la formación histórica de los alumnos. No es casual que todos los gobiernos tengan un especial cuidado en controlar sus contenidos y con especial atención los relacionados con cuestiones identitarias (Éthier, Lefrançois y Cardin, 2011; Procacci, 2003).

A continuación nos centraremos en el caso italiano y en los manuales usados en la denominada “Scuola Secondaria di Primo Grado”, con alumnos de entre 12 y 14 años. A partir de estudios anteriores (Pons-Altés, 2016a; 2016b), y con la base de la consulta de diecisiete manuales publicados en el siglo XXI por algunas de las editoriales más utilizadas en los centros escolares, particularmente en la Emilia-Romaña, abordaremos cuatro elementos que creemos esenciales para constatar cómo los manuales escolares se aproximan a la temática nacional: qué concepto de estado y de nación presentan, qué sectores sociales e individuos aparecen como los protagonistas de la construcción nacional, qué estrategias de “nacionalización” se mencionan y qué uso se realiza de la iconografía. A falta de perfilar con más precisión en trabajos posteriores la metodología más adecuada para abordar todas estas cuestiones, la aproximación que

¹ Este texto se inscribe dentro de los dos proyectos siguientes: “Sociabilidades y espacios de construcción de la ciudadanía en Cataluña” (HAR2014-54230) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y “El treball cooperatiu: una proposta per a la millora de la formació dels futurs mestres” (C04/16) financiado por el Institut de Ciències de l’Educació de la Universitat Rovira i Virgili.

presentamos en las páginas siguientes combina un análisis cuantitativo sobre la presencia de determinados elementos concretos, a partir de una rúbrica de observación, con un acercamiento más de carácter cualitativo y reflexivo sobre las implicaciones de valoraciones sociales y propuestas didácticas.

1. Nación y estado

Consideramos que resulta esencial desafiar la percepción más habitual de los jóvenes (y también de los adultos) que asimila “Estado” y “nación”, como si fueran conceptos sinónimos. Sólo partiendo de este desafío es posible comprender qué significa “construir una nación” y dotar a la “nación” de historicidad.

La distinción entre nación y estado, entendido este último como una estructura política con fronteras definidas, constituye un reto: los manuales recientes analizados no siempre lo abordan y a menudo confunden ambos conceptos o deben acumular todo tipo de excepciones en sus definiciones.

En realidad, el problema es que el concepto de “nación” a veces no se encara de manera clara, hasta el punto que tres de los diecisiete manuales actuales ni tan solo se atreven a definirlo explícitamente. Y la mayoría del resto opta por definiciones de “nación” muy parecidas de acuerdo a un paradigma “esencialista” (Banti, 2000, pp. 54-56), centradas en la característica de compartir lengua, historia y cultura (y no en el elemento de construcción humana que la nación siempre posee). Aunque algunos textos introducen matices importantes, creemos que sería necesario (y aún más en manuales dirigidos a jóvenes) rebatir explícitamente ideas como que las naciones actuales siempre tienen orígenes remotos y características inmutables. Algo que choca con una historiografía que, aunque encuentre raíces y precedentes de las identidades nacionales en siglos anteriores, tiene claro que en su configuración presente, en el uso que actualmente les damos tanto en el lenguaje común como en el ámbito académico, se tratan de productos de la contemporaneidad y de dinámicas socio-políticas muy determinadas.

Deberíamos aceptar que no existe un criterio preciso que permita discernir sin discusión qué colectivos son una “nación” y qué límites tienen. Creemos que es necesario remarcar que el elemento esencial es la propia percepción que tiene una comunidad de sí misma que permite cohesionarla y diferenciarla, una percepción que puede variar con el paso del tiempo. Y esta perspectiva de “nación”, más compleja y enriquecedora para la formación de los jóvenes, suele estar ausente en los manuales escolares.

Además, es complicado que sólo con unos pocos matices en un texto se puedan romper ideas preconcebidas que es muy probable que tengan los alumnos, unas dificultades que serán mayores cuanto mayores sean sus limitaciones de comprensión del tiempo histórico.

Italia es un buen ejemplo de cómo se construyó un Estado y cómo éste fue decisivo en la conformación de una identidad nacional bien consolidada. Los manuales escolares actuales ubican con toda corrección el nacimiento del Reino de Italia, en 1861, en su contexto histórico, en la época del liberalismo, del nacionalismo y del Romanticismo. Dicho esto, dudamos que sean capaces de romper los tópicos y los prejuicios de la mayoría de los jóvenes. Y tememos que la mayoría de los alumnos acabarán asimilando igualmente la idea de que Italia estaba predestinada inevitablemente a constituir una entidad política unificada y que lo anterior sólo se podía calificar como una situación anómala. Afirmaciones usuales, que presentan a Italia como “un país que aún estaba dividido” en la primera mitad del siglo XIX, sin más explicaciones, sin duda refuerzan el tópico mencionado. En un sentido parecido, en ocasiones los manuales distinguen entre “estados regionales” anteriores a la unificación y “estado nacional” posterior a ella (Mattei, Nistri y Viglione, 2005, p. 60), sin precisar las razones del cambio del adjetivo utilizado.

2. ¿Quiénes son los protagonistas?

El segundo elemento que creemos fundamental en el tipo de análisis que proponemos es el de conocer a qué grupos sociales y a qué tipología de individuos se atribuye el principal protagonismo en los procesos de construcción nacional.

En el caso de los manuales escolares italianos publicados en los últimos años, es muy destacable el hecho de que huyan de cualquier presentación ideal del proceso de construcción del Estado italiano y que remarquen que la participación popular fue limitada. En general se asume que la unificación italiana fue liderada por determinados grupos acomodados y no consiguió dar respuesta efectiva a las demandas que surgían desde los trabajadores y pequeños propietarios. Y aparece una paradoja: cuando las limitaciones de la participación popular se transforman en oposición explícita y armada, la teoría general sobre la “nación” (que da por supuesta la conciencia de formar un solo pueblo a partir de unas características tangibles) aún resulta más difícil de encajar. La realidad de la Italia de mediados del siglo XIX

impugna la idea de que existiera una conciencia nacional unánime o que la unificación fuera un proceso ineludible.

Esta paradoja resulta difícil de superar, aunque aparece y se trata en los textos escolares. En particular, la denominada “cuestión meridional” es asumida como una problemática aún no resuelta en la Italia actual.

Uno de los mejores ejemplos de resistencia a la unificación bajo la hegemonía de la monarquía del Reino de Cerdeña fue la revuelta que estalló en el Sur, conocida como “brigantaggio”. Los manuales actuales suelen explicar con amplitud esta insurrección y la gran mayoría no disimulan en su descripción la dureza de la represión gubernamental. El protagonismo popular también se trata como un factor de resistencia a una unificación que a menudo consideraba que no respondía a sus intereses.

Así pues, el conflicto entre intereses sociales contrapuestos aparece con toda su fuerza en las explicaciones de los manuales escolares, una aportación que hay que valorar en toda su importancia. Sin embargo, existe una limitación: las causas del “brigantaggio” se relacionan siempre con crisis económica, aplicación de nuevos impuestos, desilusión campesina ante la inexistencia de cualquier tipo de reparto de la propiedad de la tierra y resistencia al servicio militar obligatorio. Predominan las argumentaciones que presentan la insurrección como una reacción a problemáticas sociales y económicas, en la que los contenidos ideológicos eran de escasa importancia. Y la historiografía está cuestionando la validez de estas interpretaciones (Banti, 2004, pp. 124-125; Musitano, 2014): gran parte de las acciones de aquellos grupos insurrectos tenían un carácter explícitamente político, afirmaban públicamente que luchaban por la restauración de los Borbones y tenían el apoyo de emisarios pontificios y borbónicos.

En cuanto a los grandes líderes del Risorgimento, son mostrados en los manuales de acuerdo a su importancia histórica, pero sólo unos pocos se animan a abordar con detenimiento su mitificación y contraponen interpretaciones elogiosas y otras más críticas de algunos de ellos como Garibaldi o Cavour.

3. Estrategias de “nacionalización”

Desde el momento que partimos de la premisa de que las naciones y las conciencias nacionales son construcciones humanas, con su propia historicidad que es necesario comprender, ya adelantamos nuestra convicción de que esta cuestión debe ser tratada con detenimiento en los manuales escolares.

La ventaja del caso italiano es que, a diferencia de otros países, resulta más evidente y ha sido asimilado que el estado tuvo una intervención decisiva en la formación de la identidad nacional. Y los libros escolares suelen explicar el sentido de la famosa frase atribuida –aunque parece que de manera incorrecta (Stewart-Steinberg, 2007, p. 1)- a Massimo d’Azeglio: «L’Italia è fatta, restano a fare gli italiani».

Sin embargo, en la gran mayoría de los manuales no se aborda con una mínima extensión las estrategias de “nacionalización” que se usaron en Italia, al igual que en el resto de estados contemporáneos, para construir esta conciencia nacional fuerte. En los manuales que tratan el tema se aborda casi siempre la adopción de determinados símbolos nacionales como la bandera y el himno, y se hace referencia a la escolarización y al servicio militar.

La unificación lingüística suele tratarse pero no siempre se relaciona explícitamente con la conformación de una identidad nacional. En esta cuestión también sería recomendable una reflexión sobre el vocabulario, como por ejemplo el uso del concepto “dialecto” para las formas lingüísticas existentes en Italia diferentes del italiano estándar. El tema lingüístico fue de la mano de la escolarización, pero menos de la mitad de los libros actuales consultados tienen referencias extensas a la escuela y a veces en éstas tampoco se mencionan sus implicaciones políticas y nacionales.

Sea como fuere, aparece la contradicción entre la definición de “nación” dada en su momento en la mayoría de los manuales, referida a una comunidad que comparte lengua, historia y tradiciones, y la aceptación de que en 1861 el nuevo estado italiano debía “hacer italianos” dadas las grandes diferencias existentes no sólo en cuestiones de tipo económico y administrativo, sino también en formas de vida. Una contradicción que habitualmente queda apuntada de manera implícita y no se afronta.

4. Iconografía

El uso de las imágenes en la enseñanza es un asunto que cada vez preocupa más y es objeto de estudio desde diversos ámbitos. A pesar de que aún se debería dar un paso más decidido en el aprovechamiento de las imágenes para la formación del pensamiento histórico –está demostrado que no es suficiente con la exposición de imágenes, por numerosas que sean, ya que necesitan mediación didáctica para ser eficaces (Mattozzi, 2004)-, en los manuales actuales se constata un progreso significativo. A diferencia de los libros escolares de hace décadas, ahora la iconografía es más variada y está más interesada en mostrar elementos de vida cotidiana, en superar ciertos

estereotipos y en que haya una mayor presencia de mujeres y de niños. En ocasiones también se presentan ilustraciones significativas del progreso cultural y tecnológico, como la aparición de la fotografía y de avances sanitarios, o de espacios de sociabilidad en ámbitos urbanos y rurales. Diversos libros escolares utilizan los cuadros para comprender el contexto histórico o para presentar una descripción precisa que sirve para completar el texto principal. Y una buena posibilidad es el uso de caricaturas y dibujos satíricos publicados en el siglo XIX, por lo expresivos que son y por su capacidad de mostrar los principales debates existentes en la época.

Sin embargo, en la gran mayoría de los libros escolares, en las páginas dedicadas al Risorgimento y a la unificación italiana acaban predominando retratos e imágenes de episodios bélicos, revueltas, manifestaciones o reuniones parlamentarias. Otro tipo de aproximación al arte y a la política es la del libro de Paolucci, Signorini y Marisaldi (2012) que, con una sección titulada “La parola alle immagini”, muestra sensibilidad hacia cuestiones culturales y aborda temas de tanta importancia como el uso patriótico del arte, mencionando su utilidad para educar a los italianos en el culto a la historia nacional.

5. Conclusiones

Los manuales escolares de los años sesenta y setenta tenían una perspectiva del pasado más tradicional y ligada a las cuestiones diplomático-militares (Bosco y Mantovani, 2004, pp. 45-54; Sansone y Marelli, 1976). Y esto se reflejaba en cómo en ocasiones presentaban la unificación italiana como una especie de “vuelta a la normalidad” tras siglos de división de la península italiana y con referencias casi míticas al Imperio romano: «nella penisola italiana si ritorna all’unità nazionale e politica, in cui gli italiani risorgono e ritornano ad essere un popolo unito e libero quale fu al tempo dei Romani e quale è oggi» (Rossi, 1964, p. 9).

En contraste, los manuales más actuales dan por superada completamente la tradición más apologética y simplificadora sobre la unificación italiana, explican las limitaciones políticas y sociales de la unificación, pero persisten omisiones significativas. Además, observamos una contradicción entre una definición de “nación” de carácter esencialista y una realidad histórica que tiene dificultades para adaptarse a ciertos moldes teóricos prefijados. Se trata de una contradicción directamente relacionada con la evidencia de que la Italia anterior a la unificación tenía una gran diversidad en todos los aspectos que caracterizan a una nación según la

definición tradicional: lengua, tradiciones, cultura e historia. Y esta contradicción no suele ser afrontada de manera explícita.

Marco Silvani (2003, p. 12) constata que a pesar de que el concepto más tradicional de nación se había ido diluyendo en los manuales desde finales de la década de 1970, la idea de que la nación era una entidad natural muy anterior a la formación de los estados continuaba presente, incluso en los manuales de los años 80 y 90. Y en los libros más recientes se observa una tendencia a dar por supuesta la comprensión en los estudiantes de la conformación de la identidad nacional, como obvia, como algo que no vale la pena problematizar.

Aún hoy el tema de la formación de una identidad nacional italiana tiene una presencia demasiado escasa en los manuales. No se muestra todo lo que se ha progresado en el conocimiento de cómo durante todo el siglo XIX se fue construyendo un nuevo discurso muy eficaz que definió un sistema simbólico nacional (Banti y Bizzocchi, 2002). Y cuando se trata la cuestión del proceso de unificación cultural y lingüística, raras son las ocasiones en las que se propone a los estudiantes una actividad reflexiva próxima a su realidad cotidiana.

En conclusión, a pesar de la calidad de los manuales escolares analizados, persisten ciertas contradicciones y no se acaban de abordar con la profundidad necesaria las estrategias que se usaron para conseguir una conciencia nacional fuerte. Y lo más probable es que no se consiga evitar que los alumnos acaben interiorizando, por su parte, una idea demasiado tradicional y ya superada del Risorgimento.

Referencias bibliográficas

- Banti, A. M. (2000). Su alcuni modelli esplicativi delle origini delle nazioni. *Ricerche di storia politica*, 1, 53-69.
- Banti, A. M. (2004). *Il Risorgimento italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Banti, A. M., y Bizzocchi, R. (ed.). (2002). *Immagini della nazione nell'Italia del Risorgimento*. Roma: Carocci.
- Bosco, G., y Mantovani, C. (ed.). (2004). *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., y Cardin, J.F. (ed.). (2011). *Enseigner et apprendre l'histoire*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mattei, R. de, Nistri, E., y Viglione, M. (2005). *Alle radici del domani. L'Ottocento e il Novecento*. Milán: Agedi.

- Mattozzi, I. (2004). Far vedere la storia. En E. Perillo, y C. Santini (eds.). *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*. Faenza: Polaris.
- Musitano, A. (2014). *Sud, tutta un'altra storia. Platì 1861: un caso emblematico di "brigantaggio"*. Reggio Calabria: Laruffa Editore.
- Paolucci, S., Signorini, G., y Marisaldi, L. (2012). *Il racconto dello storico. 2: L'età moderna*. Bologna: Zanichelli.
- Pons-Altés, J. M. (2016a). Nazione e Risorgimento nei manuali scolastici italiani. *Il Bollettino di Clio*, 5 (nuova serie), 18-23 (ISSN: 2421-3276). Disponibile en: <http://clio92.it/public/documenti/pubblicazioni/bollettino/BollettinoNS5 aprile2016.pdf> (fecha de consulta: 10/01/2017).
- Pons-Altés, J. M. (2016b). Risorgimento e identità nazionale nei manuali scolastici: argomentazioni e proposte didattiche. *Storia e Futuro. Rivista di storia e storiografia online*, 40. Disponibile en: <http://storiaefuturo.eu/risorgimento-e-identita-nazionale-nei-manuali-scolastici-argomentazioni-e-proposte-didattiche/> (fecha de consulta: 10/01/2017).
- Procacci, G. (2003). *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*. Cagliari: AM&D.
- Rossi, G. (1964). *Noi e la storia. Corso di Storia ed Educazione Civica per la Scuola Media. Vol. III: Dal Congresso di Vienna ai giorni nostri*. Milán: A.P.E.-Edizioni Mursia.
- Sansone, G., y Marelli Vaccaro, M. (eds.) (1976). *La storia dannosa. Indagine sui libri di storia adottati nelle scuole medie*. Milán: Emme.
- Silvani, M. (2003). *L'idea di nazione in Italia e nel Regno Unito. Indagine sui manuali di storia della scuola secondaria dell'obbligo*. Milán: Franco Angeli.
- Stewart-Steinberg, S. (2007). *The Pinocchio Effect. On Making Italians (1860-1920)*. Chicago-Londres: University of Chicago Press.