

Napoleón Franceschi G.

LOS MANUALES ESCOLARES Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: Examen del Problema a Partir de la Experiencia Venezolana y los aportes de James W. Loewen sobre el Caso Estadounidense.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos consta de tres partes fundamentales. La **Primera** es un bosquejo histórico y análisis de la publicación de algunos manuales escolares que sirvieron para la enseñanza de la Historia durante el siglo XIX en Venezuela. Esas cortas líneas nos sirven para establecer los lejanos antecedentes de la problemática de los manuales en la Venezuela contemporánea, la que abordamos posteriormente en la sección segunda del libro. Lógicamente, no se pretende presentar una visión completa de esa época sobre la cual ya hemos publicado otros trabajos más amplios.

En esos trabajos, cuya referencia completa indicamos al final de la sección de notas de esta **Primera Parte**, si se examina con cierta amplitud la importancia que tuvo la obra historiográfica de

Feliciano Montenegro Colón y la de Rafael María Baralt, entre otros.

En la **Segunda Parte** se resume un conjunto de reflexiones nuestras sobre el apasionante tema del uso y abuso de los manuales escolares en la Venezuela contemporánea, haciendo correlaciones con el contexto internacional. Para ello se hace referencia a los ejemplos de Estados Unidos de América, Japón, naciones europeas y latinoamericanas.

Finalmente, en la **Tercera Parte**, se presenta un análisis general sobre la base de nuestra propia traducción y resumen de textos escogidos de la obra de James W. Loewen titulada <<**Las Mentiras Que Me Dijo Mi Maestro**>>.

La obra del notable investigador estadounidense, ya mencionado, la consideramos de gran importancia como aporte metodológico para la realización de investigaciones en Venezuela. Dicha obra, aunque ya tiene varios años de haber sido publicada, no ha circulado en español en nuestro país. Y ello, obviamente, no ha facilitado su lectura.

Aunque el libro de Loewen se refiere estrictamente a la enseñanza de la Historia Estadounidense y la estrecha relación con sus manuales, opinamos que es muy importante su divulgación en el medio intelectual venezolano. Nos parece que

el enfoque teórico-metodológico del autor puede convertirse en una guía orientadora para la evaluación crítica de nuestros propios manuales escolares en el contexto de su relación con el discurso historiográfico venezolano.

La traducción que, con estrictos fines académicos, hicimos de la obra de Loewen para así ofrecer, por lo menos, una visión resumida de sus argumentos y la transcripción de los pasajes más relevantes, tiene un objetivo fundamental que va más allá de un simple ejercicio intelectual. Creemos muy firmemente que, hacer conocer esta obra norteamericana en nuestro medio, sería de gran utilidad para la educación venezolana. Sobre todo, conociendo que es habitual que muchos libros escritos y publicados en otros idiomas tarden, hasta varias décadas, para ver, si es que la ven, la luz editorial en nuestro propio idioma y en nuestro propio país.

Aunque sabemos que es posible – y muy deseable – que el propio autor James W. Loewen publique en español su notable contribución a este tema de los manuales, nos atrevemos a contribuir con esta traducción parcial para beneficio de todos aquellos que pudieran disfrutar – de inmediato -- de las ideas del colega estadounidense.

Esperamos que la lectura del trabajo ahora presentado, tanto lo correspondiente a las dos primeras secciones de éste, así como de la traducción que ofrecemos de los brillantes análisis del ya citado intelectual estadounidense sirvan a su propósito: Propiciar el debate inteligente sobre el uso y abuso de los textos o manuales en nuestro sistema escolar.

PRIMERA PARTE

Antecedentes Históricos: Manuales Escolares en el Siglo XIX Venezolano.

Puede considerarse una buena muestra en este aspecto, los manuales de Feliciano Montenegro Colón, el de Alejandro Peoli: **Compendio de la Historia Antigua y Moderna de Venezuela**; el de Juan Esté: **Lecciones Primarias de la Historia de Venezuela**; el **Catecismo de la Historia de Venezuela** escrito por Baralt y Manuel María Urbaneja ; el **Manual de Historia de Venezuela** escrito por el ilustre literato Don Felipe Tejera; la **Historia de Venezuela Para Niños** de Socorro González Guinán y el **Catecismo de Historia de Venezuela** de Antonia Esteller.(1)

Debe señalarse que, si bien mencionamos al texto de Feliciano Montenegro, ello no significa que él fuese un manual similar a los otros. Por su extensión (llegó a publicar cuatro gruesos tomos y dejó uno inédito) y por

su nivel intelectual, podía considerarse más bien libro de consulta adecuado para un colegio de primera categoría, la universidad u otro instituto superior.

De todas maneras, la obra tuvo muy mala acogida por un cúmulo de razones ya conocidas a través de la literatura especializada. Tal situación de rechazo, se repitió en cierta forma con otras obras y autores. Un caso patético en ese sentido fue el de Rafael María Baralt y Agustín Codazzi.

El Manual de Alejandro Peoli (1853)

De éste y otros autores de manuales para la educación elemental muy poco se sabe.(2) Su manual escolar fue el primero (de este tipo) en publicarse y llevó como título el de **Compendio de la Historia Antigua y Moderna de Venezuela**. Fue impreso en 1853 y reeditado al año siguiente en la "Imprenta de Carreño Hermanos". De acuerdo con el juicio de Nikita Harwich Vallenilla tomó como fuente básica al **Resumen de la Historia de Venezuela** de Rafael María Baralt y Ramón Díaz.

Este Compendio "adaptado a la tierna inteligencia de los niños" (como su autor lo presentó) fue consecuencia de una resolución de la Diputación Provincial de Caracas -- dictada en 1852 -- estableciendo que se enseñara la historia nacional en las escuelas.

El Manual de Juan Esté (1858)

Sobre Juan Esté tampoco se sabe mucho. Este maestro fue director en una escuela municipal en San Fernando de Apure y publicó en Caracas (1858) unas **Lecciones Primarias de la Historia de Venezuela**. Esta obra fue reeditada en 1876 y al igual que otros manuales de la época siguió fielmente el **Resumen** de Baralt y Díaz.

El Manual de Urbaneja y Baralt (1865)

No siendo necesario explicar ahora quién fue Baralt, sólo señalaremos brevemente que el coautor de este manual fue el Doctor Manuel María Urbaneja Alayón (1814-1897), hijo del prócer civil Diego Bautista Urbaneja.

Graduado de ingeniero en la primera promoción de la Academia de Matemáticas (1837), Doctor en Derecho de la Universidad Central en 1864, ejerció por muchos años la docencia tanto en la universidad como en colegios, algunos fundados por él.(3)

El **Catecismo de la Historia de Venezuela** (4) fue escrito por él y Rafael María Baralt. Según el testimonio de Urbaneja, ese manual escolar fue compuesto cuando Baralt hubo regresado de su viaje a París, a donde fue junto con Agustín Codazzi, Ramón Díaz y Carmelo Fernández a terminar el proceso de edición del antes mencionado **Resumen de la Historia de Venezuela** y del **Atlas** encargado por el gobierno nacional. Señala también Urbaneja, que el **Catecismo** quedó inédito en su poder desde entonces, y sólo en 1865, cuando ya su querido amigo y condiscípulo Baralt estaba difunto, decidió hacerlo publicar aunque sólo abarcaba la llamada "historia antigua" y el principio de la "moderna".

El **Catecismo**, como su nombre lo sugiere, estaba formado por un conjunto de sencillas preguntas y respuestas sobre la historia de Venezuela "*Desde el descubrimiento de su territorio en 1498 hasta su emancipación política de la monarquía española en 1811*". Cada pregunta la antecedía la letra mayúscula "**M**" (por el Maestro que interroga) y las respuestas precedidas de la letra "**D**" (por el Discípulo que debe contestar).

Veamos algunos ejemplos:

M. Después de haber referido los principales sucesos de la historia antigua de Venezuela, quiero me digáis los de su historia moderna, empezando por explicarme las causas que dieron origen a las revoluciones de este país.

D. El gobierno colonial era malo. A sus providencias se debía que el país estuviese despoblado, que no hubiese comunicaciones, que el pueblo fuese ignorante, que estuviese dividido en clases; y últimamente que los peninsulares fuesen por lo general revestidos con los primeros empleos, a tiempo que los venezolanos eran excluidos de ellos.

M. ¿Cómo obraron estas causas en el pueblo?

D. Disponiendo su voluntad a la separación de la madre patria, pues la injusticia tiene por resultado ordinario la emancipación.

M. ¿Hubo otras causas que influyesen en la de Venezuela?

D. Sí. Una de ellas fue la cooperación que dio España de acuerdo con la Francia a la independencia de la América británica, la primera y más poderosa de las repúblicas del Nuevo Mundo. Así la España ofreció a Venezuela el ejemplo de la libertad...

M. ¿Cuál fue la primera tentativa de independencia que se hizo en Venezuela?

D. La que se conoce con el nombre de Gual y España. (...)

M. ¿Qué otra tentativa de revolución se hizo después?

D. La que el caraqueño Francisco de Miranda intentó en 1806?

M. ¿Quién era Miranda?

D. Un hombre distinguido que había viajado mucho por la Europa y reunía a una gran suma de experiencia, conocimientos útiles y variados.

[Se agregan variadas preguntas sobre la situación de España 1808-1810, crisis de la monarquía, formación de juntas, conspiraciones en Caracas, etc.]

M. ¿Qué hombres eran los que estaban a la cabeza de este plan?

D. Los más notables, ricos e ilustrados de la población; no el pueblo que pobre, sumido en la ignorancia, dividido en clases no entendía las cuestiones políticas, y apático e indiferente seguía sin reflexión el impulso que le daban sus caudillos. (.....)

M. ¿Quiénes eran esos comisionados?

D. El principal era el coronel Simón Bolívar, a cuyos esfuerzos e ingenio se debió después no sólo la independencia de Venezuela sino la de casi toda la América del Sur, y cuya gloria se elevó hasta ser la primera y más brillante del Mundo de Colón.

M. Decid algo más de ese hombre extraordinario.

D. Nació en Caracas en 1783 de familia principal y rica....

[sigue una microbiografía del héroe]

M. ¿Qué otros sucesos de importancia ocurrieron este año (de 1810) en Venezuela?

D. Uno fue la retirada del general Francisco Toro a Caracas con las tropas que había sacado para reducir a Coro (...)

M. ¿Cuál otro?

D. La llegada del general Miranda a Caracas.

M. Referid más por menor este suceso.

D. Cuando Bolívar llegó a Londres lo primero que hizo fue abocarse con Miranda (...) le trajo consigo de Londres a La Guaira. (...)

Artículo Tercero.

Año de 1811 (...)

M. ¿Qué clase de personas estaban en uno y otro partido?

D. En el republicano: Bolívar, Miranda, Martín Tovar|, los hermanos Francisco y Fernando Toro, los hermanos Mariano y Tomás Montilla, los hermanos Ramón y Juan Pablo Ayala, José Félix Ribas y sus numerosos deudos, Mendoza y Escalona, Francisco Javier Yanes, Juan Germán Roscio, los hermanos Miguel, Francisco Javier y Luis Ustariz, Antonio Nicolás

Briceño; y en fin, otros muchos sujetos, de lo más granado de la sociedad ,ricos e ilustrados.

M. ¿Y en el partido realista o por lo menos en el conservador?

D. Estaban los empleados subalternos con algunas excepciones, el clero con muy pocas, y la mayor parte de los españoles y todos los canarios que engañados o ciegos habían dado mano amiga al 19 de abril.

M. ¿Y el pueblo a qué partido se inclinaba?

D. Fluctuaba por lo general entre sus hábitos perezosos y serviles y su deseo innato de novedades: si bien no faltaban en su seno algunos individuos que siendo capaces de concebir la tendencia filosófica de la revolución se declararon abiertamente por ella.

Los fragmentos seleccionados nos dan una clara idea del estilo y del contenido de la obra histórico-pedagógica compuesta por Baralt y Urbaneja; publicada tardíamente por este último.

Entre las notas resaltantes sobre el contenido del mismo pueden señalarse el énfasis que se hace en destacar la participación de ciertos héroes o individualidades en los acontecimientos referidos. Llama también la atención esa apreciación negativa o despectiva de la participación del pueblo venezolano en el proceso político-militar de la independencia, y en

contraposición, un muy buen juicio sobre los principales representantes de las élites del país.

El Manual de Felipe Tejera. (1875)

Felipe Tejera Rodríguez Sanz (1846-1924), hijo de Miguel G. Tejera y de Francisca Rodríguez Sanz, sobrina del prócer civil Miguel José Sanz, ilustre abogado y figura prominente en la época de la emancipación. Estudió en Caracas en el Colegio <<Roscio>> donde probablemente fue alumno de Manuel María Urbaneja y en el Colegio <<El Salvador del Mundo>> de Juan Vicente González quien ejerció gran influencia en su formación humanística.(5)

Además de los manuales mencionados (6); uno escrito por Don Felipe Tejera tuvo también una amplia difusión. Este circuló a partir de 1875, pero ya desde 1876 perdió el apoyo oficial por considerarse inadecuadas sus críticas a la política de "Guerra a Muerte" aplicada por el Libertador Simón Bolívar. A pesar de esa desaprobación oficial, por muchos años se le consideró el texto más ampliamente aceptado y utilizado para la enseñanza, especialmente en las instituciones educativas privadas hasta comienzos del presente siglo XX.

El **Manual de Historia de Venezuela** (7) de Don Felipe Tejera fue desde sus primeras ediciones visto no sólo como un trabajo de cierta calidad literaria, también él representaba una versión de la historia nacional venezolana alejada de ese estilo anti- español que habían cultivado algunos autores que le precedieron.

Este manual, de unas 216 páginas, estaba dividido en dos grandes unidades, la primera denominada <<Historia Antigua>> (unas 46 páginas) comprendía los acontecimientos desde el año de 1492 (llegada de Cristóbal Colón el 12 de octubre) hasta los eventos del año de 1811. Como complemento de la información presentada, el autor resume cronológicamente lo reseñado en un cuadro de sincronismos históricos (pp.47-51) que permite apreciar el paralelismo entre la historia de Venezuela y los procesos ocurridos en Europa y América.

La segunda parte, la más extensa del manual y que ocupa desde la página 52 a la 216, el autor la denomina <<Historia Moderna de Venezuela>> y la subdivide en estos períodos: Del 5 de julio de 1811 en que se declaró la independencia hasta el año de 1819 en que se constituyó la gran República de Colombia; desde esa fecha hasta 1830, cuando se disolvió esa república en "tres nacionalidades soberanas" ; el siguiente transcurrió desde ese año hasta 1842, cuando se decreta el traslado de los restos del Libertador; sigue desde esa fecha hasta 1864 cuando se constituye la República federal, la época que corre hasta "nuestros días" (lógicamente los del autor). De acuerdo con el contenido del manual este consideró la *periodización* histórica hasta el establecimiento de la República federal, sin embargo, el tratamiento de los años posteriores a 1842 se reduce solamente a presentar un apretado balance del desarrollo de las letras nacionales, la música, la ciencia y el progreso general del país a través de sus principales representantes.

Antes de entrar a tratar el primer período histórico, el autor hace una síntesis de los principales aspectos "geográficos" de Venezuela: Extensión,

límites, regiones, climas, flora y fauna, cuencas hidrográficas, lagos, montañas más altas, cavernas, yacimientos minerales y algunos fenómenos naturales.

En la parte propiamente histórica del texto el autor desarrolla los sucesivos capítulos numerando cada párrafo, seguramente para facilitar la consulta o las preguntas del docente.

Debe también adelantarse que el redactor del manual utilizó ampliamente como fuentes (casi siempre de manera explícita) conocidas obras de historia como la de Feliciano Montenegro Colón; la de Rafael María Baralt (**Resumen de la Historia de Venezuela**); la **Biografía de José Félix Ribas** escrita por Juan Vicente González; la **Vida de Simón Bolívar** del Dr. Felipe Larrazábal y la **Historia Universal** de César Cantú. Incorpora además, información proveniente de los documentos y periódicos de la época.

Nos parece que todos estos autores ejercieron gran influencia en la orientación del texto, especialmente notoria es la presencia de Juan Vicente González en todo lo relacionado con el período más cruento de la Guerra de Independencia. Debemos recordar que fue González un duro crítico de la política de <<Guerra a Muerte>>. Ello explica la desaprobación oficial al texto que fue juzgado como demasiado indulgente con España, muy católico-conservador y no lo suficientemente "bolivariano" para el gusto Guzmancista.

Realizaremos algunas consideraciones generales tomando en cuenta lo planteado en los treinta y tres capítulos del período 1811-1819, los

veintinueve capítulos del lapso 1820-1830, los siete capítulos del período 1830-1842 y el apéndice contentivo del desarrollo de la literatura ,las ciencias y el progreso de la Historia Moderna.

El texto siempre se mantiene en los límites de un relato en riguroso orden cronológico lineal. El objetivo fundamental, especialmente en la segunda parte de la obra, es presentar la información sobre cada una de las campañas de la guerra de independencia, las notas sobresalientes sobre algunos de sus cabecillas: Simón Bolívar, Miranda, Ribas, Mariño, Urdaneta, Arismendi, Páez, Sucre, Piar, Miguel José Sanz; y por supuesto, las noticias sobre los importantes acontecimientos políticos de esa época.

El tratamiento que da el autor a Miranda es muy comedido, aunque le critica sus errores militares, solicita respeto y perdón para él, tomando en cuenta el martirio del venerable anciano. A Bolívar le dedica amplios comentarios biográficos, reseña toda su amplia carrera político-militar, pero en los mismos términos cuestiona -- en nombre de la moral cristiana -- algunas de sus acciones, como la llamada "Guerra a Muerte". Al enjuiciar esa política, toma los conocidos argumentos que aparecieron en la **Biografía de José Félix Ribas** escrita por Juan Vicente González, es así que, al igual que ese autor, arremete en contra de Juan Bautista Arismendi, de quien pinta un terrible retrato de sanguinario y cobarde. Seguramente esa misma procedencia tienen sus durísimos juicios sobre los jefes realistas Monteverde, Boves, Morales, Yañez, Antoñanzas, Zuazola, Cervériz, Rosete y otros.

Este manual que antes presentamos, al igual que otros utilizados en el siglo XIX venezolano, permitieron a varias generaciones de venezolanos

conocer los fundamentos de la historia nacional. Tales textos escolares, en su mayoría, estuvieron sustentados en obras historiográficas mayores como el **Resumen de la Historia de Venezuela** de Rafael María Baralt (8), por lo que, en cierta manera, lo esencial el discurso historiográfico mayor pudo así llegar a mayor cantidad de venezolanos. Sin embargo, a pesar de lo dicho, su impacto real sobre el país fue muy limitado, considerando que sólo una exigua minoría estaba incorporada a la educación formal en los escasos colegios y escuelas; y en las muchas más escasas instituciones de educación superior.

El Manual de Socorro González Guinán (1883)

Esta educadora valenciana fue hermana menor del notable político Guzmancista, periodista e historiador Francisco González Guinán. Fue directora del Colegio de Niñas de Valencia durante el período 1888-1892 y todavía en 1904 seguía enseñando Historia de Venezuela en ese plantel.

La **Historia de Venezuela para Niños** editada en Valencia en la Imprenta de **La Voz Pública** en 1883 fue convertida en "texto oficial" mediante resolución ministerial de ese mismo año. Quedó así reconocida como texto de enseñanza de las escuelas federales de instrucción primaria.

La fuente de su contenido básico -- en última instancia -- no fue otra que el **Resumen** de Baralt que llega hasta la autora a través del libro de Peoli, a quien sigue muy de cerca.(9)

El Manual de Antonia Esteller (1885)

Antonia Esteller Camacho (1844-1930), hija del coronel Benito Esteller y de Concepción Camacho Clemente, era sobrina bisnieta del Libertador y la última descendiente directa de María Antonia Bolívar de Clemente. Directora de la Escuela Normal de Mujeres de Caracas desde su fundación en 1893 hasta 1898 y, posteriormente, por poco tiempo en 1908. (10)

Algo es cierto, tanto esta autora como la mayoría de los restantes escritores de manuales de historia tuvieron estrechos lazos familiares con importantes magistrados, jefes militares y políticos del siglo XIX venezolano. Ello les dio la oportunidad de tener experiencias de primera mano que de alguna manera reflejaron en sus obras.

NOTAS.

(1) Feliciano Montenegro Colón: **Geografía General para el uso de la Juventud** (Incluía un tomo de Historia de Venezuela). Caracas, 1833-1837; Rafael María Baralt y M.M.Urbaneja: **Catecismo ...** (escrito en 1841, pero publicado posteriormente).Caracas, Imprenta de George Corser, 1865, 74 p. ; Alejandro Peoli: **Compendio ...**, Caracas, Imprenta de Tomás Antero, 1853, 267 p.; Felipe Tejera: **Manual de Historia ...**, Caracas, Imprenta Federal, 1875, 216p.; Socorro González Guinán: **Historia de Venezuela ...**, Valencia, Imprenta de "La Voz Pública" , 1883,183 p.; Antonia Esteller: **Catecismo...**, Caracas, Imprenta Editorial, 1885, 118 p.

De especial importancia para nuestro trabajo fue la consulta del ensayo <<La Génesis de un Imaginario Colectivo: La Enseñanza de la Historia en Venezuela en el Siglo XIX>> escrito por el Dr. Nikita Harwich Vallenilla. pp.349-387, **Boletín de la Academia Nacional de la Historia**. Caracas, ANH, 1988 (# 282, Abril - Junio, 1988)

(2) Nikita Harwich Vallenilla: **Op.cit.** pp.361-365. En esa misma sección, el autor ofrece su juicio sobre los manuales y sus respectivos autores: Juan Esté, Socorro González Guinán, Antonia Esteller y otros.

(3) **Ibídem**, p. 361

(4) Rafael María Baralt y Manuel María Urbaneja: **Catecismo de la Historia de Venezuela**. Caracas, Imprenta de G. Corser, 1865 (Reimpresión parcial en pp.214-227, Tomo I. Germán Carrera Damas: **Historia de la Historiografía Venezolana**, Caracas, UCV , 1985)

(5) N. Harwich V. **Op.cit.** , pp.361-362

(6) Sobre el **Manual de Historia Universal** de Juan Vicente González (Caracas, 1863) -- que en su tiempo tuvo amplia aceptación -- se han publicado importantes trabajos como el de Antonio Mieres: **La Historia de Juan Vicente González en sus Fuentes**. Caracas, Ediciones de la FHE-UCV, 1977

(7) Felipe Tejera: **Manual de Historia de Venezuela**. Caracas, Imprenta Federal, 1875 (sucesivas ediciones). Otras obras del autor: **Biografía del Licenciado Don Miguel José Sanz** (Caracas, 1873), la obra dramática **Triunfar con la Patria** (Caracas, 1875); **La Colombiada** (Caracas, 1878); **Historia de la Literatura Española; Perfiles Venezolanos** (Caracas, 1881); **La Boliviada**, (Caracas, 1883) y otros trabajos literarios e históricos.

(8) N. Harwich V. **Op.cit.** pp. 364-366.

(9) **Ibídem**, pp.362-365 y siguientes

(10) **Ibídem**, p.362 y siguientes

Para una mayor información sobre el tema, esto es, sobre la vida y obra de Rafael María Baralt, Feliciano Montenegro Colón y otros historiadores del siglo XIX, véanse también nuestros trabajos:

- Franceschi G., Napoleón: **Vida y Obra del Ilustre Caraqueño Don Feliciano Montenegro Colón** (Su Aporte Historiográfico y Contribución al Desarrollo de la Educación Venezolana de la Primera Mitad del Siglo XIX). Caracas, Imprenta Municipal - DGIRP de la Alcaldía de Caracas, 1994 191 p.

- Franceschi G. Napoleón: **El Culto a los Héroes y la Formación de la Nación Venezolana** (Una Visión del Problema a partir del Discurso Historiográfico Venezolano del Período 1830 - 1883). Caracas, Litho-tip, C.A., 1999 326 p.

.....

SEGUNDA PARTE:

Textos o Manuales Escolares, su Importancia para la Enseñanza – Aprendizaje de la Historia.

Esta es una síntesis sobre un estudio que adelantamos sobre la problemática venezolana e internacional en materia de manuales escolares y enseñanza de la Historia Patria en la Educación Básica y Media Diversificada.

Antecedentes del tema.

Los resultados arrojados por la aplicación de encuestas nacionales, entre ellas, una auspiciada por la *Fundación Polar* en 1997 a una significativa muestra de estudiantes, han provocado debates entre los educadores y otros interesados en el problema.

De acuerdo con los datos recogidos en esa investigación de campo, la calificación promedio obtenida por los estudiantes, fue inferior a los diez puntos en la escala de veinte. Ello fue avalado por expertos universitarios contratados por la *Fundación Polar* y el personal del CENAMEC que procesó los cuestionarios aplicados.

Esta información puede ser un punto de partida para nuevas interpretaciones de variables, entre ellas, las características de algunos ítems que pudiesen considerarse de construcción inapropiada. Asimismo, el nivel de abstracción, el vocabulario,

redacción y la “subjetividad” de algunas preguntas y “distractores”, aunque no parecen haber alterado substancialmente la validez del instrumento aplicado, pudiesen haber producido un mayor índice de fracasos por parte de los evaluados. Un ajuste del instrumento y su aplicación a nuevas muestras pudiese permitir afinarlo o mejorarlo todavía más.

De todas maneras, es un hecho que -- de acuerdo con las evidencias -- la mayoría de nuestros estudiantes no aprende Historia por alguna razón. Estas líneas están dirigidas a debatir sus causas o por lo menos una en particular.

LAS POSIBLES CAUSAS DEL PROBLEMA:

1) Son los propios estudiantes.

Es una fácil manera de buscar un culpable. Muchos docentes resuelven el problema de esa forma. Hay fracaso porque los estudiantes son unos desaplicados discípulos.

2) Son los docentes.

Esta es otra fácil manera de resolver el asunto. Los docentes supuestamente no enseñan, no motivan o no estimulan a sus estudiantes y en medio de la rutina y apatía los conducen al fracaso.

3) Es el “sistema”.

Esta es una causa o razón “un tanto etérea”, pues lo envuelve todo: Políticas educativas, diseño curricular, planes de estudio, metodologías y recursos para la enseñanza, carencias presupuestarias, infraestructura escolar y muchas otras más.

4) Son algunas muy específicas,

Como los inadecuados métodos y estrategias de enseñanza, inadecuados o insuficientes recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, carencias en la habilitación del participante. Por ejemplo: Deficientes habilidades en lecto-escritura y cálculo, no adquisición de las nociones de tiempo y espacio.

5) Carencia motivacional:

“Escuelofobia”, “Historiofobia”.

Esta es la explicación más vinculada con los aportes que ofrecen los estudios de los psicólogos del aprendizaje. Al rechazo general hacia el trabajo escolar (que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las asignaturas) se agrega el – a veces – abierto, fuerte y específico rechazo hacia el curso que ellos consideran el mayor generador de fastidio o aburrimiento. Las causas: Verbalismo exagerado, caletre memorístico,

enseñanza muerta, problemático objeto de estudio (¿sólo remoto pasado?), incompetencia docente (recursos, métodos y estrategias), etc.

Se puede tomar alguna de estas causas o la combinación de varias de ellas y desarrollar una buena explicación sobre las razones del nulo aprendizaje histórico de nuestros estudiantes.

Como sería imposible pretender abordar todo ese macro-problema, nos limitaremos a examinar fundamentalmente un aspecto ligado a los “recursos para el aprendizaje”, cuestión indisolublemente ligada a los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la historia escolar.

LOS MANUALES ESCOLARES O <<LIBROS DE TEXTO>>

El manual o texto escolar ha sido duramente cuestionado, más por el abuso que de él se hace, que por razones intrínsecas. Por ejemplo, Carlos Manterola y Aurora La Cueva (**Textos y Escuela**. Caracas, UCV, 1991) plantean que el texto ha devenido en un sustituto del propio Programa Oficial y en el único recurso didáctico y fuente de información utilizada ampliamente por la mayoría de los docentes venezolanos.

También se sostiene en el medio educativo que los textos escolares presentan graves limitaciones: Información

desactualizada, aridez intelectual, errores conceptuales, pobreza de estilo y otras características similares. No obstante sus fallas, estos son aprobados por el Ministerio de Educación y aceptados por los docentes que los recomiendan.

El sistema venezolano, todavía altamente centralizado en materia educativa, presenta -- al igual que países similares como Japón y las naciones europeas -- una elevada rigidez en este asunto de los manuales.

En contraste, en los Estados Unidos de América existe un sistema totalmente descentralizado, donde cada uno de los cincuenta estados y cada uno de los distritos escolares tiene sus propias normas. Pudiera decirse que, en términos formales, no existe un “currículo nacional” impuesto por el Estado Federal a todo el país. Paradójicamente, son más bien las grandes editoriales – a través de sus manuales -- las que ejercen cierto liderazgo intelectual sobre el sistema educativo norteamericano. Debe aclararse que en ese país, aunque existe una Secretaría de Educación que depende del gobierno Federal, ésta sólo es un organismo técnico que realiza estudios, plantea recomendaciones y ofrece algunos subsidios para programas específicos que ayudan a elevar la calidad de algunas escuelas, especialmente aquellas de áreas socialmente deprimidas.

En el caso de Japón, a pesar de sus grandes avances tecnológicos y de la democratización política y social (período post-Segunda Guerra Mundial) éste tiene todavía una fuerte censura oficial en materia de textos escolares, especialmente en los libros de Historia que tienen que ceñirse a una <<*verdad oficial*>> establecida.

Cuestiones como la participación de Japón en las guerras de “agresión imperialista” contra sus vecinos asiáticos (Corea, China y otros) así como su participación en la Segunda Guerra Mundial son temas “tabú” para los manuales que no pueden expresar libremente las opiniones de sus autores.

Situación parecida tienen los estados alemanes ahora reunificados después de más de cuatro décadas de mutuo enfrentamiento; los estados de la antigua *Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas*, los de la Europa oriental (especialmente las antiguas repúblicas de Yugoslavia y de Checoslovaquia), y en parte, también los de la Europa occidental. En todos ellos, los profesores de Historia deben asumir la dura tarea de enseñar sobre un pasado que muchos quisieran olvidar, pero que los manuales deben enfrentar, dentro de las “camisas de fuerza” que los gobiernos imponen al discurso histórico para consumo escolar.

Afortunadamente se ha iniciado un extraordinario esfuerzo internacional auspiciado por la *UNESCO* – en Frankfurt, Alemania -- para el estudio sistemático de esta problemática: Se trata de investigar la calidad de los textos escolares, y sobre todo, la visión que cada pueblo tiene y transmite de sí mismo y de los otros.

En este sentido, es bueno recordar la existencia de estudios sobre la visión que tienen los españoles de los ingleses; la que tienen los franceses de los alemanes, la que tienen los polacos de los rusos y alemanes; y así, hasta los más remotos casos planteados por la Historiografía antigua desde los tiempos de Heródoto: La visión de los “bárbaros” por parte de griegos y romanos, por ejemplo.

Otra iniciativa en ese sentido la adelanta la <<**Organización de Estados Iberoamericanos**>>, auspiciada por los gobiernos de España y Portugal. Ellos, junto con los representantes de Iberoamérica, mantienen varios programas de integración cultural, producto de varias reuniones internacionales que han abordado problemas como la elaboración de manuales escolares que contribuyan al esfuerzo integracionista de los pueblos iberoamericanos, su historia e identidad.

El Caso Venezolano.

En el caso de Venezuela hasta el siglo XX, los libros de Historia seguían ciertos patrones historiográficos oficialistas o establecidos por la tradición. Por ejemplo, el *antiespañolismo* propio de la llamada "*leyenda negra*"; la estigmatización de los vencidos o los calificados de representar el mal en cada momento histórico: Los indígenas, los realistas (incluyendo allí a los llaneros y al pueblo durante la guerra de emancipación), los caudillos o jefes de algunas guerras civiles, los conservadores o godos, los que desintegraron a la Gran Colombia, los enemigos de Simón Bolívar, dictadores como Cipriano Castro, Juan Vicente Gómez, Marcos Pérez Jiménez, los guerrilleros <<Castro-comunistas>>, los <<puntofijistas>> de la "partidocracia" y otros.

Aunque no teníamos una censura similar a la que tuvo Japón o Alemania, existían ciertos temas que no se abordaban de manera sincera o no se tocaban del todo por considerarlos poco edificantes y por tanto no aparecían en los textos de "Historia Patria". Vayan varios ejemplos: Las razones que tuvieron Pedro Carujo y otros jefes militares para participar en el atentado contra Bolívar en 1828 o contra José María Vargas en la Revolución de las Reformas; las razones de Santiago Mariño y otros patriotas de Oriente – junto con el Padre José Cortés de Madariaga – para reunir el despectivamente denominado

“congresillo” de Cariaco; las consecuencias de la política de “Guerra a Muerte” aplicada por Bolívar; el fusilamiento de Manuel Carlos Piar en Angostura; el apresamiento de Francisco de Miranda por parte de los jóvenes patriotas – Simón Bolívar entre ellos – y su entrega a las autoridades realistas encabezadas por Domingo Monteverde.

Tampoco se veían tratados aquellos temas que por su fuerte carga política polémica (especialmente los de la Historia de Venezuela Contemporánea) pudiesen supuestamente abrir heridas ya cerradas, como sería el caso de conflictos, político-militares: Guerra de guerrillas en la década de los años sesenta, golpes militares, conflictos huelgarios, historia del movimiento obrero, formación y procesos de división de partidos políticos. Normalmente el tratamiento, si se hace, se limita a un recuento cronológico sencillo de los principales acontecimientos y de la mención de las personalidades oficiales asociadas a los hechos descritos.

En los últimos años, ya en pleno **Siglo XXI**, la situación política en Venezuela ha determinado notables cambios en este ámbito de los manuales escolares. Primeramente, el Estado ha impuesto gradualmente colecciones de libros (la denominada Colección Bicentenario), así como los materiales de apoyo incluidos en las computadoras sencillas asignadas a estudiantes de planteles públicos (las conocidas “Canaimitas”). En segundo término, el “discurso” histórico impuesto en programas escolares y en los manuales refleja fielmente el “discurso político”

oficialista *ideologizante* o cargado de los nuevos valores en boga: Anti imperialismo, nacionalismo, nuevos héroes y heroínas, descalificación de personalidades o periodos como el de la Democracia 1958-1998; culto a la personalidad del jefe de la Revolución.

Existen dos trabajos de especial importancia sobre esta temática de los manuales; nos referimos a los de Nikita Harwich Vallenilla (*La Génesis de un Imaginario Colectivo*) y al de Margarita López Maya (*Imagen de Europa en los textos escolares de historia*); ambos ensayos publicados en el **Boletín** de la Academia Nacional de la Historia (No 282; 1988 y No 289, 1990).

En aras de la brevedad no incluimos tampoco en este análisis el excelente trabajo de grado de Jorge Bracho – ya publicado por Tropykos; el correspondiente a Judith Alvarado-Migeot: *La Enseñanza de la Historia ... análisis de algunos manuales* (**Revista Universitaria de Ciencias del Hombre**, Caracas, Universidad J.M. Vargas. No 2, 1989; No 3,1989; No 4,1990). Y ya en tiempos más recientes se han realizado o publicado importantes investigaciones como las de María Elena del Valle, las de Inés Quintero y otras.

Una “Defensa” del Uso de los Textos Escolares.

Creemos firmemente en el carácter *democratizador* del conocimiento a través de los manuales escolares. Ya sabemos que lo ideal sería que a través de las bibliotecas de aula, las de carácter público o las de las propias familias de los estudiantes pudiesen éstos documentarse diariamente para enfrentar sus tareas en la escuela. Conocemos también que la insuficiencia o la inexistencia de tales bibliotecas establecen una odiosa y real separación entre aquellos participantes que pueden acceder a buenas enciclopedias, bibliografía variada y actualizada, periódicos y revistas, información a través de Internet, etc. y la inmensa mayoría que nada o muy poco tiene a su disposición. Para las mayorías, los manuales pueden ofrecer la información básica, el piso común o mínimo que todos deben y pueden conocer. Ese piso permite a cada uno conocer el punto de partida en esa búsqueda que no tiene techo o límite. Desafortunadamente, las diferencias económicas de cada familia determinarían muchas veces la altura de ese techo.

¿VILLANO O AGENTE DE TRANSFORMACIÓN?

El texto o manual no tiene que ser necesariamente el villano, el supuesto agente reforzador de la mediocridad intelectual que muchos critican con toda razón.

Este recurso didáctico puede ser algo más que el puro conocimiento <<*encapsulado*>>, es decir una síntesis o resumen de cada tópico del programa oficial, en el mismo orden (muchas veces no el más lógico y coherente) y con todas las repeticiones y contradicciones del caso.

Un buen manual, en cambio, pudiese presentar las lecturas pertinentes elaboradas por el propio autor o debidamente seleccionadas y adaptadas por éste. Junto con las lecturas ilustrativas sobre cada aspecto a estudiar pueden ir los documentos históricos, los cuadros y gráficos estadísticos, las ilustraciones (fotografías, alegorías, cartas geográficas, etc.). Los esquemas y cuadros sinópticos, los organigramas constitucionales, los *flujogramas* (para explicar – por ejemplo – las relaciones comerciales internas y externas), esquemas explicativos sobre las estructuras políticas, económicas y sociales y otras formas o maneras de sintetizar la información compleja deben también estar presentes.

Partiendo de una concepción <<*constructivista*>> del proceso de enseñanza-aprendizaje, creemos en un texto que sea algo más que una simple <<lección>> o resumen de información «*digerida*» y que sólo expresa los puntos de vista del autor, que aplica el muy conocido lema de una empresa publicitaria: "*permítanos pensar por usted*".

Consideramos en cambio, que el manual escolar sea una especie de «paquete» de recursos seleccionados y adecuados para la tarea propuesta por el docente para el logro creativo y activo del aprendizaje escolar.

Del abanico de recursos específicos ofrecidos en el manual: Lecturas seleccionadas, documentos históricos (fragmentos o piezas completas), material estadístico, reproducción de material hemerográfico, ilustraciones, etc. puede el docente escoger (considerando las características del curso, las posibilidades de tiempo y otros factores) aquellos que en su opinión le permitan lograr sus propósitos.

Lógicamente, el texto debe tener verdaderas guías de actividades e investigación muy amplias al final de cada sección del mismo. De ellas, el docente y el alumno tomarán las que mejor reflejen su diaria actividad escolar.

Una hermosa experiencia en esta dirección fue la elaboración y publicación (hace ya varias décadas) de dos *antologías*: Una de «**Lecturas de Historia Universal** », y la otra, de «**Lecturas de Historia de Venezuela**». Dicho esfuerzo pionero fue producto del trabajo de valiosos colegas como Oscar Abdala, Freddy Domínguez, Zoraida Quintero y otros que reunieron muy serias pero sencillas lecturas de varios autores, documentos históricos,

pedagógicas ilustraciones y unas estimulantes guías de actividades para el alumno.

A los que se preguntan por qué no se ha continuado esa experiencia, sólo le podemos señalar que, "manuales" de esa calidad o estilo, desafortunadamente, no son aceptados por los evaluadores oficiales con criterios cerrados; por las editoriales que no los consideran buen negocio (pues no se venden mucho), y por supuesto, por una vasta porción de educadores que no los aceptan porque no siguen mecánicamente el orden y estilo del Programa Oficial.

DOS EXPERIENCIAS COMO COAUTOR DE TEXTOS NO CONVENCIONALES.

En lo personal, puedo hablar con conocimiento de causa, hemos intentado elaborar manuales no convencionales en varias oportunidades. Para no ser demasiado "autobiográfico" nos limitaremos a dos casos. El primero fue nuestro primer trabajo publicado en 1973 en colaboración con la colega Evelyn Bravo Díaz y la asesoría de Freddy Domínguez. Ese *librito*, que salió a la luz hace ya más de cuatro décadas, fue algo así como el primer material escolar para los usuarios cuando apenas se iniciaba -- por vez primera -- la enseñanza de la Historia Contemporánea de Venezuela para el recién decretado ciclo diversificado.

El modesto texto de pequeño formato, cuyo título ya sugería el contenido y la estrategia metodológica, se llamaba **PROBLEMAS DE HISTORIA DE VENEZUELA CONTEMPORÁNEA** (Caracas, editorial Serpentina, 1973). De éste se hicieron tres reimpresiones en la editorial original hasta que Vadell Hermanos Editores hizo en 1977 la cuarta edición ya corregida y aumentada (con más páginas y con un formato mayor) repitiendo ese mismo contenido en sucesivas reimpresiones.

Ese manual nunca logró – por supuesto -- la aprobación del Ministerio de Educación. Un informe realizado por algún celoso funcionario expresaba que el texto no cumplía con las normas técnicas (diseño, ilustraciones, ajuste al programa oficial del curso, etc.), y sobre todo, decía, se le observaba una abierta tendencia político-ideológica. Por otra parte, aunque muchos colegas de espíritu crítico utilizaban el libro, su circulación nunca fue más allá de unos dos mil ejemplares anuales, lo cual incluía hasta alumnos universitarios y público general a los cuales les llegaban esas editoriales <<progresistas>> que se atrevieron a publicar el libro.

Posteriormente, al ver languidecer esa primera experiencia decidimos hacer un verdadero manual escolar con la coautoría de Freddy Domínguez. Ese manual ha conocido sucesivas ediciones y reimpresiones desde 1980 hasta el presente.

Hacia 1986, decidimos publicar un texto no convencional (con la coautoría de Freddy Domínguez) que titulamos **TRABAJOS PRÁCTICOS DE HISTORIA DE VENEZUELA CONTEMPORÁNEA**. Este material escolar, como su nombre lo sugiere, pretendía ser un complemento del manual de Historia de Venezuela. Constaba de una sección de Metodología de la investigación, catorce amplios exámenes (autoevaluación del aprendizaje), materiales históricos varios: Documentos básicos, constituciones y organigramas constitucionales, biografías de personajes históricos, división político-territorial venezolana desde 1830.

Las más amplias expectativas sobre ese libro práctico especial resultaron frustradas. Solamente se editó y reimprimió una vez. La mayoría de los docentes recibía el libro y lo guardaba para tomar los exámenes sin darles la oportunidad a los estudiantes de asumir la evaluación de los aprendizajes como una tarea ordinaria, tal como se lo proponían los autores.

El enfoque del manual pretendía romper con la rutina escolar, planteando la alternativa de la búsqueda del conocimiento con autonomía intelectual, sustentada en la metodología propuesta y los materiales de trabajo facilitados al alumno. Finalmente, se suponía que sus ansias de saber se reforzarían cuando realizara las autoevaluaciones y comprobara sus propios logros.

Pudo más el espíritu conservador de muchos docentes, la no motivación de los estudiantes y -- sobre todo -- los intereses de la editorial, que decidió eliminar la obra como algo no rentable por su venta anual inferior a los mil ejemplares anuales. Así terminó nuestro último intento por hacer un manual no convencional.

Textos Escolares en un País sin Bibliotecas

Es conocida por nuestros alumnos de pregrado y postgrado la opinión que sobre esta temática sostenemos. Reiteramos acá que en Venezuela (al que podemos calificar de país sin bibliotecas) una de las más importantes razones para justificar el predominio del manual, es esa relativa carencia de instituciones en donde el participante pueda investigar. No solamente son escasas las bibliotecas públicas, también la mayoría de las instituciones educativas públicas y privadas carecen de verdaderas bibliotecas escolares (usualmente son sólo un depósito de viejos manuales y otros libros desechados). Además, en el supuesto que éstas tengan una regular dotación de libros, los alumnos casi no pueden utilizarlos, por el inhumano y antipedagógico horario de clases de hasta ocho horas continuas, a lo que obliga el uso intensivo de los planteles (toda la mañana o toda la tarde). A ello se agrega, que muchas veces la biblioteca es algo así como un área de castigo para los alumnos que se portan mal y son expulsados de clases o llegan con retardo y no son admitidos en las mismas.

A pesar de lo dicho antes, debe también admitirse que en países altamente desarrollados, con excelentes redes de bibliotecas públicas y de bibliotecas escolares (caso de los **Estados Unidos de América**) se usan extensamente los manuales escolares en todos los niveles, desde la educación básica hasta la universidad. No obstante, también hay que acotar, que éstos son de una extraordinaria calidad editorial, elaborados por equipos de investigadores especializados y pedagogos de alta solvencia intelectual; utilizando el mejor diseño gráfico, ilustraciones, papel, tinta y encuadernación. Por supuesto, tales textos son de un elevadísimo costo y normalmente sólo son adquiridos directamente por los distritos escolares oficiales que administran las escuelas financiadas por las elevadas tasas impositivas que pagan los ciudadanos.

Algo más sobre la experiencia estadounidense:

Tuve la oportunidad de observar esto, de primera mano, cuando viví en ese país mientras hacía estudios de postgrado. Esto es, con mis experiencias como estudiante universitario (1981-1984) y la de mis hijos que asistían a las excelentes escuelas públicas en el estado de California. Posteriormente tuve otra oportunidad. Fui invitado (junto con docentes latino americanos, europeos, africanos, y de China y Corea) a una gira de estudio y observación para conocer experiencias en materia de escuelas públicas, formación de docentes, diseño curricular y elaboración de manuales escolares. El evento se desarrolló en la

Universidad de Kansas, en la Universidad de Davis y la secretaría de Educación en Sacramento (estado de California), en New York visitamos una empresa editorial, una escuela pública y la Asociación de maestros. Finalmente, el cierre de esa gira académica fue en la capital Washington. Allí, entre múltiples actividades culturales, participamos en un seminario o taller con un organismo encargado del mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales. Asimismo, hubo una jornada de intercambio de ideas con funcionarios de la Secretaría Federal de Educación.

El Problema de la Evaluación de los Textos Escolares

Defendemos el criterio democrático sobre la selección de los manuales. Consideramos que el profesional de la enseñanza debe asumir esa responsabilidad, lógicamente con la participación solidaria de sus colegas, las autoridades del plantel, familias de los educandos, asesores del M.E., y de ser posible, hasta con la de los propios usuarios, los estudiantes.

A manera de ejemplo, es conveniente recordar que las autoridades sanitarias ejercen estricto control sobre los medicamentos, pero los médicos nunca renuncian a su derecho a prescribir profesionalmente lo que cada paciente debe recibir. De igual manera, el profesional de la docencia no puede ser un ciego seguidor de las decisiones que haya hecho algún evaluador de materiales escolares designado por el Ministerio de Educación.

Considerando que el docente debe asumir su tarea bajo patrones claros, recomendaríamos unificar ciertos **criterios** sobre cómo enfrentar la tarea de evaluar -- nosotros mismos -- los libros que serían recomendados a nuestros estudiantes.

Una buena guía en esta materia es la excelente obra (un verdadero clásico) del profesor Samuel E. Qüenza: **La Evaluación de los materiales educativos impresos** (Ed. El Mácaro, 1986). En dicha obra se recogen trabajos y ponencias de varios autores así como varios importantes documentos e instrumentos técnicos.

También son de utilidad las orientaciones que ofrecen el «Banco del Libro» y el propio Ministerio de Educación en este sentido.

Para ilustrar sumariamente este aspecto, presentamos algunos criterios para seleccionar los manuales escolares:

a) Cuestiones de orden general.

Disponibilidad del libro en el mercado; el precio de venta; el número de páginas (grosor) y formato de la obra; calidad del encuadernado, tapas, papel y tintas utilizados; calidad de la diagramación; autor (identificación, curriculum vitae); empresa editorial; registro legal; ajuste al programa oficial: Contenidos

suficientes y adecuadas para el logro de los objetivos propuestos, no necesariamente en el mismo orden; información razonablemente actualizada; adecuada presentación didáctica de los contenidos; presentación individual o junto con otras áreas o asignaturas.

b) Considerando la edad de los alumnos, el grado escolar, el nivel o la modalidad educativa:

Número y ubicación de las ilustraciones, características de las ilustraciones: Colores, calidad del dibujo, fotografías, gráficos estadísticos, etc., material cartográfico: Mapas, cartogramas y croquis; lecturas complementarias, documentos, anexos estadísticos. Tamaño y tipo de letras utilizadas; número de palabras, oraciones y párrafos en cada página, vocabulario general y propio de la asignatura. Glosario: Ubicación, número y calidad de las definiciones. Cifras utilizadas (unidades, decenas, centenas, millares, millones, fracciones, decimales, números negativos). Número y características de las fechas incorporadas, líneas de tiempo, índices cronológicos, cuadros o esquemas comparativos; fuentes: Documentales, bibliográficas, hemerográficas, reproducción de testimonios orales. Guías de actividades y de investigación para el alumno: Orientaciones para resolverlas, información suficiente en el propio texto o indicaciones para la consulta en otras fuentes para responder las interrogantes planteadas, trabajos de investigación, trabajos

prácticos (dibujos, maquetas, etc.). Orientaciones metodológicas para el alumno y para el docente: En el propio texto o en un material impreso aparte.

NECESARIO BALANCE.

Este balance, creemos, recoge sumariamente nuestras reflexiones sobre un aspecto notable en la enseñanza de la Historia en Venezuela. No pretende sino expresar lo que nos ha sugerido la realización de algunas lecturas especializadas, la experiencia de muchísimos años como profesor en las aulas (desde la educación básica hasta el nivel de postgrado) y, porqué no decirlo, el ser autor de textos escolares para casi todos los grados de nuestro sistema educativo.

TERCERA PARTE:

Reseña Crítica de la Obra <<**Las Mentiras que me dijo mi Maestro**>> (LIES MY TEACHER TOLD ME). Nuestro Resumen, Traducción de textos escogidos y Análisis General de la Obra.

La obra cuyo título original en inglés es <<**Lies My Teacher Told Me**>> (*Las Mentiras que me dijo mi maestro*) del investigador estadounidense James W. Loewen -- de la cual presentamos ahora una traducción, resumen de sus aspectos fundamentales y algunos comentarios – representa una importante contribución al estudio de la problemática de los manuales escolares y su relación con la enseñanza de la Historia en Estados Unidos de América.

De acuerdo con el juicio que ofrece Howard Zinn, este libro debería ser leído por cada ciudadano y por cada estudiante o profesor de historia, pues produce un efecto refrescante que sirve de antídoto contra eso que se ha hecho pasar como historia en nuestro sistema educacional. Además, dice el crítico, este volumen es en sí mismo un compendio de educación. (Howard Zinn: **A People's History of the United States**, citado por James W. Loewen en la portada de su obra).

El título del trabajo de Loewen refleja muy bien su contenido. Igualmente apropiado y claro lo es su subtítulo: “*Everything Your American History Textbook Got Wrong*”, esto es, “*Todo lo que tiene equivocado o malo tu Manual Escolar de Historia Estadounidense*”. De comienzo a fin, el libro presenta un descarnado balance sobre todas las equivocaciones, errores, mentiras, inexactitudes, mitos, *fabulaciones*, etc. que los textos escolares y los docentes de Historia de Estados Unidos de América hacen suyas y enseñan en sus escuelas.

La obra que reseñamos está “*Dedicada a todos los docentes de Historia Estadounidense que la enseñan enfrentándose a sus manuales escolares*”.

Su contenido está organizado de esta manera: Una “*Introducción*”, seguida de doce capítulos; unas palabras complementarias y la obligatoria sección de notas y fuentes.

Antes de analizar el contenido de cada uno de estos capítulos o secciones presentemos su esquema general.

- 1) Convertidos en minusválidos por la Historia: El proceso de fabricación de los héroes.
- 2) Año 1493: La verdadera importancia de Cristóbal Colón.
- 3) La verdad acerca del primer acto de “Acción de Gracias”.
- 4) Ojos Rojos (o ver con los ojos de los indígenas)

- 5) <<Lo Que El Viento Se Llevó>>: Invisibilidad del Racismo en los Manuales Escolares de Historia Estadounidense.
- 6) John Brown y Abraham Lincoln: La Invisibilidad del Antirracismo en los Manuales Escolares de Historia Estadounidense.
- 7) Tierra de Oportunidades.
- 8) El “Hermano Mayor” que nos vigila: Lo que Enseñan los Manuales Escolares acerca del Gobierno Federal.
- 9) Lo que cae en las profundidades del olvido: La desaparición del pasado reciente.
- 10) El Progreso es nuestro más importante producto.
- 11) ¿Por qué la Historia se ha enseñado así?
- 12) ¿Cuál ha sido el resultado de haber enseñado así la Historia?

LA INTRODUCCIÓN (pp.11-17)

Desde las primeras ideas planteadas en la “*Introducción*” de esta obra, su autor señala que “*algo ha ido muy mal*”. Y cuando señala que los estudiantes de educación secundaria odian la Historia, lo dice porque éstos al enumerar sus cursos favoritos, invariablemente, indican él de Historia en último lugar.

Eso se refleja, dice Loewen, en la desmoralización de los docentes que enseñan tales cursos, que terminan exigiéndole muy

poco a sus alumnos. Se sabe que los profesores universitarios, los de la mayoría de otros campos académicos, celebran que sus estudiantes traigan una buena base adquirida en la secundaria. Pero eso no ocurre con los profesores de Historia, éstos descalifican lo aprendido previamente por sus pupilos.

Tal vez no sea necesario destacar la importancia de la Historia Estadounidense, pues, más que cualquier otro estudio, él está dedicado a “*nosotros*”. Así juzguemos a nuestra sociedad presente como maravillosa, horrible o las dos cosas a la vez, la Historia nos revela cómo llegamos hasta este punto. Comprender nuestro pasado es fundamental para poder comprendernos nosotros mismos y al mundo que nos rodea.

Curiosamente, fuera de la escuela, los estadounidenses muestran un gran interés por la Historia. Las novelas históricas -- de todo tipo -- son los libros que con más éxito se venden, el *Museo Nacional de Historia Americana* es una de las tres máximas atracciones del <<*Instituto Smithsonian*>>; las series de televisión sobre la *Guerra Civil* atraen grandes audiencias; igualmente tienen gran éxito las películas de temática histórica como “*Nacimiento de una Nación*”, “*Lo que el viento se llevó*”, “*JFK*”, “*Danza con Lobos*”.

Pues bien, nuestra situación es esta: La Historia Estadounidense está llena de fantásticas e importantes

narraciones. Y aunque todos desean conocer sobre su pasado nacional, se duermen en las clases que lo explican o presentan.

¿Qué se ha hecho mal?

Lo primero es que, más que en otra disciplina, la enseñanza de la Historia está dominada por los manuales escolares. Y los estudiantes están en lo correcto cuando señalan que éstos son aburridos porque, entre otras cosas, excluyen el conflicto y el verdadero suspenso. Los lectores saben de antemano que todo se soluciona al final, a los estudiantes no se les despierta el interés con esas fastidiosas lecciones.

El presente no es utilizado como fuente de inspiración o reflexión por parte de los escritores de manuales de historia, ni tampoco, de manera inversa, el pasado es utilizado para iluminar ese presente.

Ellos muestran el pasado como una representación simplista y moralista que resulta además cargada de una visión optimista y muy fastidiosa a través de más de ochocientas páginas.

Los manuales de Historia Estadounidense contrastan tajantemente con los de otras disciplinas o materias. Al preguntarse el autor ¿Por qué éstos, los de Historia, son tan malos? Señala que el *Nacionalismo* es uno de los culpables. La

meta de los manuales es adoctrinar con un ciego patriotismo. Los títulos o nombres de estos manuales escolares, así como sus ilustraciones (águilas, banderas, estatuas) están cargados de nacionalismo y grandeza.

A eso se agrega la sobrecarga de información que los lleva a ser monumentales o gigantescos en su extensión: En promedio, cada uno de los doce libros estudiados por el autor en la muestra pesa más de dos kilos y tiene más de 800 páginas. En ese contenido incluyen a todos y cada uno de los presidentes, centenares de “ideas principales”, miles de actividades a realizar, espacios que llenar, palabras fundamentales a revisar, temas para “pensar críticamente” y otras tareas o ejercicios. Lógicamente, a finales de año, ningún alumno recuerda esos cientos de “ideas principales” y otros cientos de “términos claves” indicados en el respectivo manual.

Tantos detalles y demasiada información hacen que los estudiantes se pierdan en ese bosque y no aprendan a pensar coherentemente sobre la vida social. Además, muchos de esos datos son erróneos, no verificables o están distorsionados.

Al considerar esta disciplina, Loewen califica a la Historia como una pirámide cuya base son millones de fuentes **primarias**. Con esa sustentación, dice, los historiadores escriben sus libros o trabajos **secundarios**; y finalmente, los escritores de manuales

escolares (trabajos **terciarios**) los elaboran haciendo una síntesis de esas obras secundarias.

A menudo los manuales son escritos no por los autores que aparecen en sus portadas sino por equipos que laboran en las empresas editoriales. En los casos cuando los historiadores escriben un manual escolar corren el riesgo de ser objeto de críticas malsanas por parte de sus colegas.

La mayor parte de los manuales de Historia no indican sus fuentes de manera explícita, es un discurso aislado de lo vivo de la historia. En ellos, generalmente, no se reproducen discursos, canciones, poemas, cartas, diarios u otros materiales. Y así, los estudiantes son mantenidos aislados de la verdadera naturaleza de la Historia.

Hay, **en resumen**, dos tipos de manuales. Uno el **tradicional**, el otro, el de **investigación** o de interrogantes. Del conjunto de doce manuales considerados en la muestra estudiada, la mayoría de ellos (diez), son de tipo tradicional. Los dos de carácter *inquisitivo*, esto es, que invitan a los usuarios a hacer el trabajo por si mismos no son los más vendidos o aceptados.

EL CASO VENEZOLANO.

Aunque ello se aborde más adelante, acá valdría la pena hacer una digresión y examinar el caso venezolano a título de comparación. Empezando por ese último aspecto señalado, esto es, la publicación de manuales tradicionales y de <<Investigación>>.

Igual que esa experiencia citada por Loewen, en Venezuela, la vasta mayoría de los manuales siguen ese patrón tradicional, y aquellos pocos que han intentado romper esa modalidad no han tenido éxito. Ejemplos conocidos fueron las experiencias de los años setenta cuando se editaron la <<**Antología de Lecturas de Historia Universal**>> y la <<**Antología de Lecturas de Historia de Venezuela**>>. En ambas publicaciones, participó un equipo de profesores críticos que quería renovar la enseñanza de la Historia a partir de la utilización de fuentes primarias y textos escogidos de notables obras históricas. Ese esfuerzo de pioneros como Oscar Abdala, Freddy Domínguez y otros no tuvo el éxito que merecía. Igual que en los Estados Unidos, esos peculiares “manuales” no se reeditaron más y desaparecieron del mercado.

Continuando esa tradición participamos, junto con la colega Evelyn Bravo Díaz, en la edición de un manual no convencional titulado <<**Problemas de Historia de Venezuela Contemporánea**>> y, finalmente, tuvimos otra experiencia, un

poco más cercana, ya en los años ochenta, que fue la del manual <<**Trabajos Prácticos de Historia de Venezuela Contemporánea**>>, junto con el profesor Freddy Domínguez.

La historia se repitió en todos esos casos. Esos “manuales no convencionales” desaparecieron del mercado editorial ante la ausencia de una demanda sostenida por parte de los usuarios.

Otras características anotadas por el autor estadounidense tienen también su presencia entre nosotros. Es el caso de ese abierto o exagerado nacionalismo, la desmesurada extensión y abundancia de detalles, el <<horror a lo contemporáneo>>, la ausencia de “aparato crítico” (citas, notas de pié de página, bibliografía, uso de fuentes primarias), excesivo número de actividades y tareas, etc.

Igualmente, en Venezuela, muchos “intelectuales serios” descalifican a quienes asumen la tarea de escribir manuales escolares, sean estos de buena o mala calidad. Y digo esto, con conocimiento de causa.

CAPÍTULO 1. (pp.18-36)

Convertido en minusválido por la Historia o el proceso de fabricación de héroes.

Desde las primeras líneas de este capítulo Loewen señala que la “*heroificación*” es un proceso degenerativo -- es como una calcificación – que convierte a gente común en héroes. A través de este proceso, nuestro medio educacional convierte a individuos de carne viva en criaturas piadosas y perfectas, sin conflictos, dolores, credibilidad o intereses humanos.

Los manuales están llenos de biografías de grandes y pequeños personajes de la vida estadounidense. No es una mala idea eso de instruir con tales ejemplos humanos, el problema está en quiénes son los escogidos y los más destacados en esa lista o panteón heroico de los manuales, y sobre todo, el tratamiento dado a esos escogidos para ser estudiados en nuestros salones de clase. Ejemplos típicos son los de Woodrow Wilson y Helen Keller.

Wilson, como gran presidente es mucho más destacado que esa “pequeña persona” que fue Keller, cuya fotografía la incluye sólo uno de los doce manuales estudiados.

El caso de la minusválida Keller es fundamental. Ella no solamente fue una persona que superó todas sus limitaciones

(mujer, pobre, ciega, sorda), fue una luchadora solidaria a favor de los oprimidos, fue además una militante socialista y radical, organizadora de los trabajadores y de todos los marginados. Sin embargo, mayormente, se le quiere *encapsular* sólo como una minusválida que superó sus limitaciones y se educó.

Por la otra parte, el tratamiento acordado al presidente Wilson es muy diferente. Nada se dice de sus muchos aspectos negativos: Su racismo al establecer la segregación en el servicio público federal y sus políticas intervencionistas en Haití, República Dominicana, México, Nicaragua y en la guerra civil de Rusia (envió recursos bélicos y fuerzas expedicionarias para ayudar a los que combatían contra el Ejército Rojo).

La mayoría de los doce libros revisados -- dice Loewen -- no tratan bien el asunto, sólo cuatro de ellos, de alguna manera, describen el carácter de las políticas raciales de Wilson. En cierta forma, la “*heroificación*” evita que los manuales pongan en evidencia las limitaciones de Wilson y no expliquen cómo se produjo la aplastante derrota electoral de su candidato sucesor (el Demócrata James Cox) frente al anodino republicano Warren G. Harding.

A pesar de todo, los pocos manuales que cuestionan a Wilson deben combatir duramente contra el arquetipo de gran hombre

presentado en libros, películas, documentales y otros programas de televisión, museos históricos, etc.

Un caso interesante, traído a colación por el autor, es el de un estudio sobre “*arquetipos sociales*” realizado por Michael Frisch. Cada semestre, este profesor solicitaba a sus estudiantes de la Universidad del Estado de Nueva York en Buffalo que le indicaran diez nombres de personajes históricos estadounidenses, anteriores a la Guerra Civil. Cada semestre el resultado era el mismo, una lista de figuras políticas y militares iguales a las aparecidas en los manuales.

Cuando Frisch cambió las reglas y solicitó excluir presidentes, generales y estadistas siguió obteniendo una lista similar a la de los manuales, pero menos predecible. Una constante fue que Betsy Ross encabezara la lista durante siete años de un total de ocho. La otra figura que la seguía era Paul Revere, el célebre jinete que llevó la noticia del avance de las fuerzas británicas e hizo otras proezas.

Lo curioso sobre Betsy Ross es que ella -- en verdad -- no hizo nada notable. No tuvo realmente nada que ver con la creación de la primera Bandera Nacional.

Ese mito de la primera bandera fue creado hacia 1876 cuando unos descendientes de Betsy Ross establecieron una atracción

turística en Filadelfia inventando esa historia de la primera bandera. A pesar de eso, Betsy Ross es algo así como la <<Virgen María Bendita>> junto al <<Gran Padre>> George Washington que le solicita elaborar la primera bandera.

Es conocido en el mundo de las empresas editoriales que hay temas fundamentales que se deben evitar (tabúes), estos son: sexo, religión y clases sociales.

Los manuales siempre tienen un tono respetuoso, adulatorio y, sobre todo, patriótico. Se omiten los hechos problemáticos, se mantiene ese tono respetuoso hacia el pasado, con cierta etiqueta, pues se está pasando nuestra herencia a los jóvenes. Por eso no nos gustan los iconos complicados. Igualmente en los salones de clase evitamos el conflicto, la controversia. No se desea romper con la retórica cortés. Se supone que debemos respetar a los fallecidos y hablar bien de ellos como cuando visitamos nuestra Catedral Nacional y vemos juntas las tumbas de Woodrow Wilson y Helen Keller, los que estuvieron tan separados ideológicamente cuando vivieron.

Esa especie de “versión *Disney*” de la historia con su Gran Salón de Presidentes, es una historia heroica que deforma a los estudiantes pues les hace ver a nuestros líderes y estadistas sólo como héroes, como seres perfectos. Al final, ellos no pueden ser modelos reales que sirvan de inspiración para nuestros niños.

Los manuales deberían mostrar la historia como algo contingente y condicionado por el poder de las ideas y los individuos. Pero al contrario, ellos presentan la historia como algo ya dado.

CAPÍTULO # 2 (pp.37-74)

<<1493, La Verdadera Importancia de Cristóbal Colón>>.

Los manuales de Historia Estadounidense presentan a Colón sin algunos precedentes y lo retratan como el primer gran héroe nacional, lo canonizan y lo hacen representar esta cultura nacional.

Colón, como Cristo, es un hito que los historiadores utilizan para dividir el pasado en épocas separadas. Así América antes de 1492 es *América Precolombina*, y los manuales le dan tanta importancia al personaje, como para dedicarle unas ochocientas palabras, esto es, unas dos páginas y media, y también se incluye siempre, su retrato y un mapa. Todo esto, en promedio, significa bastante espacio considerando la gran cantidad de temas que se deben cubrir en los manuales.

Al analizar las biografías y otra información que sobre Colón se ofrece en los manuales, considera el autor que desafortunadamente casi todo lo indicado en esos tradicionales recuentos sobre la vida del navegante es falso o no es verificable. Mucho se alejan los autores de manuales desde el mundo de los hechos de la historia hacia el reino de los mitos. Ellos y nosotros, dice Loewen, hemos sido “dopados” por un horroroso “cocimiento” o “preparado”, una mezcla de mentiras, medias-verdades, verdades y omisiones cuyo origen, mayormente, se ubica en la primera mitad del siglo XIX.

El primer error de los manuales, se agrega, es tratar de ignorar la participación de los exploradores anteriores a Colón. Asimismo poco o nada se dice sobre la verdadera situación de Europa antes de 1492, especialmente lo referido a la tecnología, incluida la militar, los avances de tipo social: burocracia, contabilidad, imprenta.

Aunque Colón no fue menos o más codicioso que los españoles, ingleses o franceses de su tiempo, los manuales tratan de esconder que la búsqueda de riquezas fue una fuerte razón o motivación. Se sabe que hasta los llamados “*Peregrinos*” puritanos que vinieron desde Europa como colonos a Norteamérica también querían obtener dinero. Pareciera -- sin embargo -- que los autores de manuales creen que si se señala, ello sería algo indigno.

Se destacan más bien los aspectos religiosos del proceso. Por ejemplo, se explica el esfuerzo por expandir el cristianismo y cómo los españoles tomaron el control de las nuevas tierras a través de la guerra de conquista.

La manera de presentar los viajes de Colón no es la mejor. No se evalúan los antecedentes fundamentales que los hicieron posible. Los manuales no le dan la importancia que tuvo la circunnavegación de África realizada por los antiguos fenicios, los aportes de los musulmanes, la sistemática exploración de los portugueses de las nuevas rutas hacia la India y también sus avances previos en las islas del Atlántico (Azores, Madeira) y en la costa africana.

A los autores de manuales no les interesa presentar ese amplio debate sobre causas múltiples y sobre complejos y variados asuntos culturales. Más bien se prefiere ofrecer respuestas directas y no grandes interrogantes o problemas. Además, para eso, tales autores tendrían que familiarizarse con ese amplio conjunto de fuentes históricas que explicarían el tema de manera más completa.

Plantearse asuntos como ese del posible aporte de los antiguos fenicios no interesa. Se prefiere destacar una visión donde todo se hace derivar de Europa. Y si alguien pretendiese reconocer el aporte cultural africano se le tilda de “*afrocéntrico*”.

Para completar este análisis, se ofrecen ejemplos de la visión “eurocéntrica” o prejuiciada.

Se afirma en los manuales que quien primero circunnavegó al continente africano (1497-1499) fue el portugués Vasco de Gama, y ello no es del todo cierto, pues deja a un lado el viaje precedente de los antiguos fenicios. No obstante, lo que se quiere es destacar que ese fue el viaje del *Hombre Blanco*, él del europeo que permitió desarrollar el comercio permanente.

Igualmente, cuando se afirma que Hernando De Soto “descubrió” el río Mississippi se deja implícito que – aunque ya este río era conocido por los indígenas y hasta así lo habían denominado – sólo el blanco europeo, De Soto, lo “descubre”, lo mismo sería el caso de Balboa “descubriendo” el océano Pacífico en Panamá, o Colón arribando a las islas después de sus viajes de exploración. Y no solamente ya había indígenas, en varios de esos descubrimientos europeos, también estaban presentes pobladores de origen africano.

Buena parte de lo que los manuales dicen sobre Colón y sus viajes es discutible; y eso no se debe sólo a problemas de fuentes. Los textos escolares quieren magnificar a Cristóbal Colón como un gran héroe, como un hombre de visión, energía, con gran habilidad para utilizar todo tipo de recursos y con gran coraje.

Sobre su vida se tejen todo tipo de historias fantásticas o exageradas para que el lector se identifique con él.

Por otra parte, es interesante señalar cómo se presentan hechos tales como los del retorno de su viaje acompañado de un grupo de indígenas capturados (de los cuales sobrevivieron pocos), muestras de la flora y fauna, oro, etc. Todo eso produjo tal conmoción en Sevilla que los reyes españoles autorizaron una gran expedición formada por 17 barcos y un contingente estimado entre 1.200 y 1.500 personas.

Allí se inició la tragedia para los indígenas de la isla de la Española. El duro trabajo como esclavos en las minas y en otras arduas tareas, el saqueo, el hambre, las nuevas enfermedades y todo tipo de violencias aniquiló casi toda su población original. El Padre Bartolomé de las Casas denunció en su época esa terrible matanza y destrucción. Pero nada de ese legado negativo se asocia en los manuales con el héroe Colón.

Así como se obvia el tratamiento de problemas como el despoblamiento de las islas del Caribe como consecuencia del tráfico de esclavos y otras prácticas de los conquistadores, tampoco se aborda lo de los grandes aportes culturales de los pueblos no europeos. Juzga Loewen que los manuales presentan un ciego *eurocentrismo*. Ellos realmente no enseñan historia, más bien sólo tratan de formar el carácter. Por tanto tratan a Colón

como un mito original: Él fue bueno y nosotros lo somos también.

Los autores de manuales que utilizan a Colón para edificar el carácter no tienen interés en hacer conocer lo que realmente él hizo en América después de su llegada. A pesar de que esa sea la parte o la mitad más importante de la historia. Y ello no es sólo un problema de moralidad o inmoralidad, pues la historia es un problema más complicado.

Agrega el autor, después de comentar la actitud de los mexicanos hacia el almirante como parte de la historia de los blancos, que las heroicas biografías colombinas de los manuales sirven para adoctrinar a los estudiantes para que apoyen sin pensar al colonialismo en estos tiempos postcoloniales.

En fin, estos libros presentan a los conquistadores occidentales cabalgando sobre el mundo como si fueran unos “colosos de Rodas”. Nuestros manuales nos esconden la participación de muchos exploradores que lo hicieron desde 6.000 años antes de Cristo hasta el siglo XX, para hacernos creer que todo el conocimiento y la inteligencia proviene solamente de Europa.

Mientras los manuales simplemente celebren a Colón, más que mostrar la versión completa de esta historia o más que estudiar el

asunto, ellos nos estimulan a identificarnos con la explotación de los blancos occidentales.

Incluyendo o excluyendo aspectos de la historia de Colón, incorporando o no aspectos que aclaren la verdad se construye una historia colonialista. Esa es la historia de Colón que está en los manuales. Alrededor del mundo, sin embargo, las naciones que fueron “descubiertas”, “conquistadas”, “civilizadas” y “colonizadas” por las potencias europeas ahora son independientes, por lo menos políticamente.

Europeos y euroamericanos ya no son los amos para los nativos y no deben continuar viéndose a si mismos como seres superiores en lo moral y lo tecnológico. Una nueva y más verdadera historia de Colón podría ayudar en este sentido.

El sólo glorificar a Colón nos conduce a identificarnos con los opresores. Cuando los manuales presentan esos retratos simplistas de un Colón heroico y piadoso, ellos ofrecen esa historia “para sentirse bien” que aburre a todos.

CAPÍTULO 3. (pp.75-97)

LA VERDAD ACERCA DEL PRIMER ACTO DE ACCIÓN DE GRACIAS.

Cuando se comienza la historia de los primeros establecimientos, colonias o poblamientos de Norteamérica a partir de los “*Peregrinos*” se deja por fuera no solamente a los indígenas sino también a los españoles. Asimismo, se deja a un lado a los africanos o sus descendientes que participaron en esos eventos.

Pero no importa, el origen mítico de los actuales Estados Unidos de América está en *Plymouth Rock* en el año de 1620. Eso es lo que aparece en los manuales considerados en este estudio.

Se cuenta que los “*Peregrinos*” perseguidos en Inglaterra por sus ideas religiosas vinieron a América en el barco *Mayflower* y antes de desembarcar firmaron un *Pacto* que se considera un antecedente de la futura Constitución de Estados Unidos de América.

Una vez en tierra, sufrieron muchas dificultades, pero lograron sobrevivir gracias, entre otros factores, a la ayuda de los amistosos aborígenes encabezados por *Squanto*. Estos les enseñaron, entre otras cosas, cómo cultivar el maíz y otros frutos locales.

Los primeros contactos entre los europeos y los nativos trajeron graves consecuencias para los aborígenes. Ya para la época de la llegada de los “*Peregrinos*” habían muerto miles de nativos contagiados por las enfermedades para las que no tenían defensas. Tal factor (esto es que la región quedara relativamente despoblada pero con recursos) facilitó su ocupación por los recién llegados en 1620. Los manuales no abordan estos procesos fundamentales y dejan a sus lectores en la ignorancia.

Dice el autor que el aspecto que se destaca sobre esos *Peregrinos* del *Mayflower* es fundamentalmente el “Pacto político” que sirve de antecedente de las instituciones democráticas estadounidenses, a las que se presenta como únicas y excepcionales en la historia mundial.

Además, esa bondad que se inicia en *Plymouth Rock*, de acuerdo con nuestros manuales, la irradian unos *Peregrinos* cristianos, sobrios, demócratas, generosos con los indígenas, agradecidos de Dios. Ese retrato feliz puede ser pintado solamente omitiendo hechos tales como las epidemias traídas, el secuestro de nativos y las relaciones con ellos.

Los manuales prefieren tratar sólo sobre esa historia de los *Peregrinos* y no sobre desagradables recuentos de lo ocurrido en otras colonias como la de Virginia donde se esclavizó y exterminó a buena parte de los nativos. Tampoco se aborda la

presencia de los exploradores y conquistadores españoles y la de los africanos sometidos a esclavitud, muchos de los cuales huyeron y se mezclaron con los aborígenes americanos. Definitivamente, se prefiere presentar como *arquetipos-fundadores* a los que hicieron el primer acto de Acción de Gracias en Massachusetts.

El tratamiento que la mayoría de los manuales le da al indígena conocido como *Squanto* deja mucho que desear. Poco se explica cómo fue que este nativo aprendió la lengua inglesa y a conocer los usos y costumbres de quienes se lo llevaron en contra de su voluntad. Este generoso nativo fue quien permitió sobrevivir a los recién llegados. Y es en recuerdo de ese primer año de vida en el Nuevo Mundo que cada año se conmemora lo ocurrido.

En toda la nación, cada otoño en las escuelas estadounidenses sus alumnos hacen una representación que dramatiza moralmente el primer acto de Acción de Gracias como nuestro mito nacional original. Todos se visten con los atuendos de indígenas y *Peregrinos* para darle mayor vistosidad a la ceremonia.

El acto de “Acción de Gracias” es la ocasión en la que damos gracias a Dios como nación por todas las bendiciones que nos ha dado. Más que ninguna otra celebración, más que incluso las fechas patrias como el Día de la Independencia, el Día de los

Veteranos u otra, el “Día de Acción de Gracias” celebra nuestro *etnocentrismo*.

De nuestros manuales de historia siguen irradiando los arquetipos asociados con la <<Acción de Gracias>>: Dios está de nuestro lado, la civilización domina el desierto, el orden se impone sobre el desorden, se debe perseverar con el trabajo duro y el espíritu de los *Peregrinos*.

La cena de Acción de Gracias es un ritual que tiene todas las características que Mircea Eliade (citado por Loewen, p.94) le asigna a la observancia de los rituales sustentados en *los mitos de origen*:

- 1) Constituye una historia de los actos de los fundadores. Aparece lo sobrenatural.
- 2) Se le considera verdadero.
- 3) Nos dice cómo una institución empezó a existir.
- 4) La representación del ritual está asociado con el mito, una experiencia de conocimiento del origen. Se toma su patriarcado.
- 5) Viven el mito como una religión.

Y agrega Loewen, señalando que la <<Acción de Gracias>> ha pasado desde la Historia hacia el campo de la religión. *Religión civil* la llamó Robert Bellah, quien afirmó que dicha religión es la que mantiene unida a la sociedad.

Plymouth Rock logró tener carácter iconográfico hacia 1880 cuando unos emprendedores residentes del lugar edificaron un templo estilo griego en la zona portuaria. El lugar se convirtió en un santuario, el *Pacto del Mayflower* se convirtió en un texto sagrado y nuestros manuales escolares empezaron a representar el papel del *Libro de Oraciones* de la Iglesia Anglicana explicando el significado del rito civil del acto de <<Acción de Gracias>>.

El recuerdo de esos *Peregrinos* presentados como héroes y santos nos ofrece la inspiración para ver a Estados Unidos de América como la tierra de la democracia y la bondad, un ejemplo para el mundo.

Sin embargo, la verdadera historia de la *Acción de Gracias* revela varios hechos embarazosos. Primeramente, los *Peregrinos* no iniciaron esa tradición. Ella ya existía en muchas otras sociedades, incluso los indígenas celebraban la fiesta de la cosecha.

A pesar de que George Washington estableció un *Día de Acción de Gracias*, la celebración moderna – como hoy se conoce – fue establecida en 1863 durante la *Guerra Civil*, pues el gobierno de la *Unión* necesitaba insuflar mayor patriotismo. Por ello Abraham Lincoln proclamó la fiesta nacional de *Acción de Gracias*, pero los “*Peregrinos*” no aparecían en ella. Fue sólo

hacia 1890 cuando se les incorporó en la festividad. Incluso, el término “*peregrino*” fue utilizado por vez primera hacia 1870.

El significado ideológico que la Historia Estadounidense le ha asignado a la <<Acción de Gracias>> contribuye con esa situación embarazosa. La leyenda de la Acción de Gracias hace *etnocéntricos* a los estadounidenses. Después de todo, si nuestra cultura tiene a Dios de su lado, por qué vamos a considerar seriamente a otras culturas. Este *etnocentrismo* se intensificó posteriormente.

En la obra <<**Race and Manifest Destiny**>> (*Raza y Destino Manifiesto*), su autor, Reginald Horsman, explica cómo la idea de que “Dios está de nuestro lado” fue utilizada para legitimar la abierta expresión de superioridad anglosajona frente a los mexicanos, los aborígenes estadounidenses, los pueblos del Pacífico, los judíos y hasta las comunidades católicas.

Y acota Loewen: Hoy, los manuales promueven este *etnocentrismo* con su historia de los *Peregrinos*, ello hace que los estudiantes tengan menores posibilidades para aprender o relacionarse con los pueblos de otras culturas.

Nuestra popular historia de los *Peregrinos* no nos ha permitido conocer lo ocurrido o ampliar nuestra perspectiva, más bien ella nos lleva a olvidar de manera deliberada. En vez de

importantes hechos ciertos, los manuales nos suministran una historia de minucias “para sentirnos bien”. Entre ellas: La ayuda dada por *Squanto*, los detalles de su nombre, el uso del pescado como abono para el maíz, y se agrega, algunas veces, el menú y el número de indígenas invitados a la comida típica que se sirvió en ese primer acto de “Acción de Gracias”.

En resumen, concluye el autor: la Historia Estadounidense no es más violenta y opresiva que la de Inglaterra, Rusia, Indonesia o Burundi, pero tampoco es excepcionalmente menos violenta.

El antídoto para esa “*historia para sentirse bien*” no es una “*historia para sentirse mal*” sino una honesta y completa historia. Si los autores de manuales se sienten obligados a ofrecer instrucción moral como siempre lo han hecho través de los mitos originarios, deberían también hacerles conocer a los estudiantes las dos versiones de la historia de los *Peregrinos*: la buena y la mala. Pues en Historia, la verdad debe ser sagrada a cualquier costo. (p.97)

CAPÍTULO # 4. (pp. 98-136)

OJOS ROJOS (Ver con los Ojos de los Indígenas)

En esta materia, los estudiantes de secundaria comienzan por debajo de cero pues sus manuales presentan – sin excusas – a los

aborígenes de Estados Unidos a través de los “ojos de los blancos”. Hoy en día los manuales deberían hacerlo mejor, considerando que lo denominado por los historiadores como “Historia India” (en realidad interracial) ha florecido en los últimos veinte años y la información en la que pudieran sustentarse los nuevos manuales está disponible en las bibliotecas.

Ciertamente, en los últimos años se ha tratado mejor a los nativos en los manuales escolares. Por ejemplo, ya hacia 1961 el muy vendido manual <<**Rise of The American Nation**>> (*El Ascenso de la Nación Americana*) contenía diez ilustraciones donde aparecían indígenas estadounidenses, solos o acompañados por personas blancas. Ello dentro de un total de 268 ilustraciones. No obstante, la mayoría de las ilustraciones correspondientes a los indígenas estaban centradas en la “vida primitiva” y la “guerra salvaje”.

Veinticinco años después, el *retitulado* libro <<**Triumph of The American Nation**>> (*El Triunfo de la Nación Americana*) contenía quince ilustraciones de aborígenes. Y lo más importante, ya no eran presentados negativamente como “primitivos”. Más bien como gente que participó en luchas para preservar su identidad y sus tierras.

A pesar de todo, afirma Loewen, los autores de manuales escolares estadounidenses todavía necesitan un curso intensivo en “relativismo cultural” y “sensibilidad étnica”.

De acuerdo con James Axtell, quien realizó una crítica de los manuales en 1987, éstos utilizaban todavía expresiones como “mestizos”, “masacre”, “alaridos de guerra”. Por el contrario, para los blancos, se reservaban términos más suaves pero igualmente cargados de prejuicios, entre otros: “Iniciativa de frontera”, “colono”.

Los autores de los manuales todavía escriben “historia para hacer sentir bien” a los descendientes de los colonos blancos. Pero ya es el momento de enviar a sus hogares a los niños blancos sino con “ojos rojos” (esto es, viendo como indígenas) por lo menos pensando y haciéndose preguntas sobre ellos.

Una evidencia de que en nuestros días los manuales tratan mejor la cultura indígena es que diez de los doce libros evaluados en esta investigación le dedican unas cinco páginas al tema de los aborígenes anteriores al contacto con los europeos. Sin embargo, la vasta y compleja diversidad de los pueblos aborígenes no puede ser comprimida en unas cuantas páginas escritas con “tono de autoridad” y además impregnadas de actitudes intelectuales, un tanto atrasadas, en términos antropológicos.

Un importante problema como lo fue la captura y venta de esclavos indígenas no se aborda correctamente. Expediciones como las de Ponce de León, cuya meta fundamental era esa, se presentan bajo una visión mitológica de búsqueda de <<la fuente de la juventud>>. Tampoco le dan importancia a muchos otros aspectos tales como el “*sincretismo*” y el “*imperialismo cultural*”.

No es muy adecuado el tratamiento que se le da a esa larga relación entre indígenas y europeos; una coexistencia que se dio durante más de trescientos años. Esa misma denominación de “Frontera” no representa bien una realidad donde estos pueblos vivieron pacíficamente y juntos, o en guerra y separados, durante muchos períodos. Hablar de “frontera” y de las “tierras vírgenes” o “salvajes” esconde una actitud *etnocéntrica* del blanco que presenta lo indígena como “lo otro”, lo marginal, lo no urbano.

Un delicado aspecto que los manuales no tratan debidamente es el tema de las religiones o creencias de los nativos o de cómo éstos entendían los valores del cristianismo. Tampoco lo hacen correctamente al juzgar como “agresores” a los indígenas que estaban establecidos y por tanto eran pobladores de sus tierras que defendían de los nuevos pobladores de origen europeo (quienes en realidad si eran los agresores) que pretendían expulsarlos y asignarles otras áreas específicas, lejanas e inhóspitas (las reservaciones). Definitivamente, los manuales no

presentan el problema desde el punto de vista del indígena. A éste se le juzga como ingrato o irracional al no querer aceptar los cambios. Fue por eso que el Gral. Philip Sheridan dijo aquello de que “*El único indio bueno es el indio muerto*”.

Los estereotipos presentes en las más tradicionales películas y medios de comunicación se mantienen, a pesar de que hoy en día los manuales actuales ya no presentan sólo esa visión de “indios salvajes”. Ahora los autores señalan la brutalidad en ambos lados, e incluso, ya algunos textos admiten que hubo masacres de indígenas indefensos.

El cine de *Hollywood* ha presentado siempre esa versión donde un grupo de carretas colocadas en círculo se defiende de las “hordas de indios salvajes”.

En realidad, hacia las llanuras del Oeste viajaron unos 250.000 blancos y algunos negros, entre 1840-1860, y de ellos, sólo 362 “pioneros” murieron en combates junto con unos 426 indígenas. Lo más común que ocurrió fue que los nativos ayudaran a esos colonos guiándolos hacia donde se podía conseguir agua, vendiéndole alimentos y caballos, etc.

Los indígenas, a su vez, también les compraban armas y ropas y les servían de guías.

A estas deficiencias e inexactitudes se agrega el tratamiento acordado a las guerras y conflictos durante los primeros años de vida colonial. Igualmente las que siguieron (en las fronteras) en los siglos subsiguientes.

Otro aspecto interesante para este análisis y que implica un problema de perspectiva histórica es el de la <<compra de Louisiana>>. Loewen señala (después de considerar el caso de la compra de la isla de *Manhatan*) que la más grande compra a la “tribu equivocada” ocurrió en 1803. Todos los manuales dicen que Jefferson duplicó el tamaño de Estados Unidos de América comprando la *Louisiana* a Francia. Pero ninguno advierte que Francia no tenía tierras que vender, pues eso era un territorio de los indígenas y los franceses nunca le consultaron a los propietarios nativos antes de hacer el negocio. Y aún más, los nativos no se enteraron de esa venta.

En realidad, Francia no vendió a *Louisiana* por \$ 15.000.000. Ella solamente vendió su reclamación o “derecho” sobre el territorio.

Tratar a Francia como la vendedora es la manera “Eurocéntrica” de presentar el tema en los manuales. De igual manera ocurre con las expediciones y los mapas que hicieron los exploradores *Lewis y Clark*; así como con los casos de convenios

de ventas de tierras realizadas por los nativos que dieron origen a conflictos y guerras.

Según Loewen, en los manuales revisados se describe la “*aculturación*” lograda por varios grupos aborígenes, las así denominadas “cinco tribus civilizadas”. A pesar de todos sus avances, en los manuales y en la cultura angloamericana se sigue calificando a los nativos con estereotipos: pueblos primitivos, errantes, cazadores, desafortunadas víctimas del progreso.

Una manera de entender por qué la “*aculturación*” no resultó nada buena para los nativos, es que Estados Unidos hasta permitió una ilegal discriminación contra las personas con nombre indígena.

Junto con toda esa discriminación sufrida por los nativos Norteamericanos se silencian o minimizan importantes procesos históricos: las guerras de los siglos XVII y XVIII, las polémicas jurídicas y políticas desatadas por algunas acciones tomadas en defensa de los nativos y sus derechos. De igual manera, no se valoran las posiciones asumidas por las iglesias o grupos religiosos cristianos que criticaron las injusticias cometidas.

Finalmente, se destaca que tampoco los problemas contemporáneos se abordan en los manuales. Éstos continúan

colocando el asunto indígena como algo del pasado, como congelado y en contradicción con la “civilización”.

Aunque hoy los manuales no meten al resto de los estadounidenses en esa “camisa de fuerza”, al liderazgo nativo se le ubica o como “tradicional” (que quiere “mantenerse indio”) o “progresista”, que quiere *aculturarse*.

En definitiva, dice Loewen: “la *Historia India* es el antídoto para ese piadoso *etnocentrismo* del excepcionalismo estadounidense, esa noción de que los euroamericanos son el pueblo escogido de Dios. La *Historia India* revela que Estados Unidos de América y sus predecesores, las colonias británicas, han hecho mucho daño en el mundo.” (p.136)

CAPÍTULO # 5. (pp.137- 170)

<<Lo Que el Viento se Llevó>> . La Invisibilidad del Racismo en los Manuales de Historia Estadounidense.

Desde que el autor se pregunta cuándo se estableció u organizó el país que ahora se conoce como *Estados Unidos de América*, éste inicia su argumentación que echa por tierra ciertas versiones históricas que dejan por fuera el papel jugado por grupos de origen africano, español e indígena.

Aborda el tema fundamental de la historia nacional, esto es, el problema racial, el que, como lo señaló Studs Terkel, es la obsesión estadounidense.

A través de los años, dice Loewen, la “*América Blanca*” se ha “contado” a sí misma varias historias sobre la esclavitud de los negros. Durante los siglos XIX y XX, respectivamente, las novelas más populares fueron dos que tenían como tema la esclavitud: <<**La Cabaña del Tío Tom**>> (escrita por Harriet Beecher Stowe) y <<**Lo Que el Viento se Llevó**>> (de Margaret Mitchell).

Al examinar esas novelas se observa que en la primera se presenta la esclavitud como algo nefasto y a lo que había que oponerse. Por otra parte, en la segunda, se presenta a la esclavitud como una estructura social ideal cuya desaparición había que lamentar. Esa visión (la de Mitchell) era la que aparecía en los manuales escolares hasta la época de las luchas por los derechos civiles de las últimas décadas. Todavía en 1959, recuerda el propio Loewen, en su escuela secundaria se usaba un manual que presentaba la esclavitud como si ésta no fuera algo malo. Ejemplos de ese tipo de manual era el de Samuel Eliot Morison y Henry Steele Commager cuyos argumentos sobre la “institución peculiar” (un eufemismo para denominar la esclavitud en el Sur) venían directos de la novela <<**Lo Que El Viento Se Llevó**>>.

Por supuesto, en nuestros días, los manuales no plantean las cosas así. Desde el gran Movimiento por los Derechos Civiles los manuales escolares han retomado más bien la visión proveniente de la novela de Stowe que expresa un cuestionamiento sobre la institución esclavista.

Hoy, al examinar la muestra de doce libros, en diez de ellos se presenta la esclavitud como algo intolerable para el esclavo. Estos libros también muestran como la vida política de la primera mitad del siglo XIX estuvo crecientemente dominada por este problema y además se señala que él representaba la causa primaria de la Guerra Civil.

En épocas anteriores al Movimiento de los Derechos Civiles, los manuales señalaban como causas de la “Guerra Civil” cuestiones como las divergencias en materia de tarifas aduaneras y obras de fomento o mejoramiento interno, las acciones de los políticos chapuceros y el conflicto entre el sur agrario y el norte industrial. Todo ello era una especie de “apología sureña”. De los doce libros estudiados, solamente el denominado <<**El Triunfo de la Nación Americana**>>, cuya publicación se inició en la década de 1950, mantenía todavía esa posición.

Y se pregunta Loewen, ¿Por qué los manuales tratan ahora la esclavitud con esa profundidad y esa comprensión?

Antes de 1960, quienes publicaban manuales estaban servilmente sujetos al “*Sur Blanco*”. En la década de 1920, Florida y otros estados sureños promulgaron leyes que requerían escribir una historia correcta de Estados Unidos incluyendo una verdadera y correcta historia de la Confederación. Se requería que los manuales denominaran a la “Guerra Civil” la <<Guerra entre los Estados>> como si no hubiese existido una nación de la cual el Sur se había separado.

Ahora los manuales discuten el problema de la esclavitud en otros términos. Sin embargo aunque ya se presenta el horror de la esclavitud y su impacto sobre la “*América Negra*”, se mantiene el silencio en relación con su impacto sobre “*la América Blanca*”, tanto la del Norte como la del Sur. Los manuales tienen problemas para reconocer que pueda haber algo erróneo con los “*Americanos Blancos*” o con Estados Unidos como una totalidad. Después de todo, la esclavitud es una institución que está muerta y hasta se le puede mostrar con todo su horror y sin ningún toque de romanticismo en los museos, pero eso sí, sin relacionarla con el presente. Pero acota el autor: A diferencia de la esclavitud que ya es algo superado, el racismo no lo está.

Los manuales deberían explicar la dinámica relación entre la esclavitud como sistema económico-social y el racismo como un sistema de ideas o “*superestructura*”. Sin embargo los textos escolares minimizan o esconden el problema evitando

abordar facetas incómodas, como por ejemplo, el hecho de que ilustres estadistas como Jefferson fuesen poseedores de esclavos. O el hecho de que George Washington y otros patriotas ayudaran a los dueños de plantaciones y a las autoridades y francesas de Haití a enfrentar la revolución de los negros que luchaban por su independencia.

Otra cuestión que no aborda la mayoría de los manuales lo es el conflicto de los “*Seminoles*” (guerras de 1816-1818 y 1835-1842). Estas comunidades de Florida, cuyo nombre provenía de la palabra hispana “cimarrones” aplicada a los esclavos que huían hacia los montes, no eran otra cosa que grupos de antiguos indígenas “*creek*” que huyeron hacia los pantanos de Florida mezclados con otras tribus remanentes, muchos esclavos negros fugitivos y hasta algunos blancos que preferían esa vida libre.

La razón fundamental de la guerra contra esos “*seminoles*” era la ayuda que le prestaban a los negros fugitivos. Los esclavistas sureños, y especialmente las autoridades de Florida y el ejército federal, trataron de exterminarlos desde las campañas del Gral. Jackson en 1816.

La esclavitud tuvo también mucho que ver con el proceso histórico que llevó al surgimiento de la <<República de Texas>> y posteriormente su incorporación como estado de la Unión. La guerra en Texas (1835-1836) y la guerra con México (1846-1848)

tuvieron a los esclavistas sureños en medio de ese proceso. Estos “*plantadores*” (Grandes latifundistas-esclavistas) querían expandir el área abierta a la esclavitud. También el asunto esclavista llevó a los “Confederados” del Sur durante la Guerra Civil (1861-1865) a enfrentarse con el gobierno mexicano y a buscar una estrecha alianza con el nuevo régimen imperial que los franceses establecieron en México.

Los manuales no pueden explicar debidamente la influencia que tuvo ese asunto de la esclavitud en las relaciones exteriores si no quieren plantear el problema del racismo, sin preocuparse que esto haga ver mal a los blancos. Cuando los manuales abordan los asuntos internos mantienen el racismo como algo invisible.

Los debates políticos antes y después de la Guerra Civil (Douglas y Lincoln), el partido Republicano enfrentando al partido Demócrata (el llamado “*partido del Hombre Blanco*”), la <<*Reconstrucción*>> y sus secuelas en el Sur pos Guerra Civil; todo ello tiene en los manuales un tratamiento cargado de prejuicios y arraigados errores.

Hasta los propios descendientes de esos negros del Sur repiten muchos de esos mitos sobre la época de la *Reconstrucción*. Especialmente, la verdad sobre quienes fueron responsables del desorden, la violencia y la corrupción. Y sobre todo, cuál era el

principal problema: integrar a los negros o integrar a los antiguos confederados.

El tratamiento que muchos manuales le dieron a la *Reconstrucción* fue al principio calificado de idealista. Esa visión se abandonó y se planteó más bien otra muy favorable a los mitos de los “confederados”. Estos planteaban que si los negros eran inferiores, por tanto ese período histórico en el que ellos disfrutaron de iguales derechos, estuvo dominado por estadounidenses con un pensamiento equivocado.

Obras épicas llevadas al cine como <<El Nacimiento de una Nación>> (cuyo autor fue el racista D.W. Griffith) presentaron una visión obsesionada por las relaciones sexuales interraciales y la acción de los corruptos aventureros, los politicastros del Norte recién llegados al Sur después de la Guerra Civil, los conocidos como “maleta de alfombra” (*carpetbagger*”).

La abierta segregación racial, el crecimiento del *Ku Klux Klan*, las continuas agresiones contra los grupos negros, sus barrios, escuelas e iglesias muestran el avance del racismo durante buena parte de las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, casi todos los manuales ofrecen un tratamiento que no ofrece explicaciones sobre ese empeoramiento del racismo en Estados Unidos durante más de medio siglo.

Aunque es verdad que grupos étnicos como los inmigrantes italianos, los judíos, los chinos y otros recibieron también su cuota de discriminación, violencia y linchamientos; es evidente que la violencia y segregación dirigida hacia los afroamericanos fue de mayor magnitud.

En fin, cuando los manuales hacen invisible el racismo del pasado en la Historia Estadounidense ellos obstruyen la posibilidad de comprenderlo en el presente.

A lo más que se llega al realizar un análisis del problema, es a plantear un vago sentimiento de optimismo, que nos recuerda, que las relaciones raciales y todo en nuestra sociedad está mejorando. Pues si antes teníamos esclavitud, linchamientos y segregación ahora no los tenemos. La noción de “progreso” sustenta el tratamiento que los manuales le dan a las relaciones entre blancos y negros, haciendo ver que esas relaciones raciales han mejorado por si mismas.

Concluye Loewen señalando que los educadores justifican la enseñanza de la historia porque ella nos da la perspectiva para ver el presente. Si hay un asunto que los autores deberían plantearlo bajo esa perspectiva histórica ese es el del racismo. Pero si los manuales de historia hacen invisible el racismo de los blancos en el siglo XIX no pueden los estudiantes utilizar esas

ideas para analizar inteligentemente el racismo en el presente.
(p.170)

CAPÍTULO # 6. (pp. 171-199)

John Brown y Abraham Lincoln. La Invisibilidad del Antirracismo en los Manuales de Historia Estadounidense.

Tal vez la más abierta crítica que hizo Francis FitzGerald en su investigación de 1979 sobre los manuales escolares presentada en su obra <<**América Revisada**>> fue que éstos dejaban a las ideas por fuera. Tal como era presentada por los manuales, la vida política estadounidense carecía totalmente de pensamiento.

En este sentido -- plantea Loewen – que en el estilo retórico de los manuales se presentan los eventos de una manera *preordenada* a lo largo de una línea de constante progreso. Piensa el autor que incluir las ideas hace a la Historia contingente: Las cosas pueden ir en una u otra dirección y tener su oportunidad. La gente correcta armada con las ideas correctas no siempre es la que gana.

Por qué, se pregunta Loewen, cuando no triunfa lo correcto, tienen estos autores que estar en la embarazosa situación de tener que desaprobado lo ocurrido en el pasado. Incluir las ideas

introduciría la incertidumbre, pero ese no es el estilo de los manuales. Ellos más bien explican el proceso histórico sin drama verdadero o suspenso, solamente melodrama.

El tratamiento del tema de las luchas del *abolicionista* John Brown, igual que él de la esclavitud o él de la *Reconstrucción*, ha cambiado mucho en los manuales escolares estadounidenses.

Durante el período 1890 – 1970, Brown fue considerado un “desequilibrado mental”. No obstante, antes de 1890 a Brown se le consideraba completamente sano, y después de 1970, también se le volvió a considerar cuerdo. A pesar de que John Brown fue siempre la misma persona y no cambió hasta su muerte, ese juicio histórico cambiante sólo indica el nivel de racismo blanco de nuestra sociedad en cada época.

Siete de los doce manuales revisados toman una actitud neutral hacia Brown y no reproducen los prejuiciados calificativos de “loco fanático”. Sin embargo todavía tres de los manuales prosiguen reproduciendo viejas versiones donde se describe al luchador abolicionista como “ciertamente insano”, además de *terrible, desarreglado, sombrío, ceñudo, fiero, cerebro-dañado, sin sentido, fanático* y otros calificativos similares.

Se ve que fue después de 1890 que los autores de manuales infirieron (a partir de los planes de éste) la supuesta locura de Brown. En todo caso pareciera que “la locura” que esos escritores le achacaban al héroe abolicionista no era de carácter psicológico sino más bien ideológico. Las acciones de Brown no tenían sentido para los autores de manuales del período 1890-1970.

A diferencia de estos escritores, los contemporáneos de Brown valoraron mucho su voluntad de ir al cadalso por aquello que consideraba correcto, y eso, “tenía sentido” y su propia fuerza moral.

Un buen ejemplo es él del intelectual Henry David Thoreau, en el elogio fúnebre que hizo en Boston. Allí dijo: “*Estos hombres, enseñándonos como morir nos han enseñado al mismo tiempo como vivir*”. Y lo comparó con Jesús de Nazaret que había enfrentado una muerte similar a manos del Estado.

Y fue así que, cuando John Brown fue ejecutado en el estado de Virginia, el 2 de diciembre de 1859, siendo así el primer estadounidense ahorcado como traidor desde los días de la fundación de la nación, las campanas de las iglesias de las ciudades del Norte tocaron (o doblaron) como señal de duelo, y varios poetas, incluyendo a Walt Whitman se hicieron eco del acontecimiento. También en Europa, con Víctor Hugo de Francia a la cabeza, hubo una respuesta intelectual.

Pero no fue sino hasta los días del Movimiento por los Derechos Civiles de 1960 cuando la “*América Blanca*” estuvo lo suficientemente libre de racismo como para aceptar o entender que una persona blanca (como John Brown) no tenía que estar loca como para morir por la igualdad de los negros.

La muerte de varios luchadores por los derechos civiles en Mississippi, en Alabama y otros estados del Sur, durante la década de 1960, liberó también a los escritores de manuales escolares. Fue así que éstos pudieron ver nuevamente la cordura de John Brown. Estos cambios se evidencian sólo en algunos manuales. Por ejemplo, en <<El **Ascenso de la Nación de la Nación Americana**>> obra escrita en 1961 se señala que el plan de la acción armada de Brown en “*Harpers Ferris*” era “una idea descabellada destinada ciertamente al fracaso”. Por otra parte en <<El **Triunfo de la Nación Americana**>> publicada en 1986 el plan de Brown ya es “una idea audaz o temeraria, pero casi ciertamente destinada al fracaso”.

Frecuentemente en la Historia Estadounidense coinciden las necesidades ideológicas de los racistas, tanto las de los blancos como las de los negros. Considérense estas visiones sobre John Brown:

En plena efervescencia del movimiento negro militante en el Sur, se dio el caso de un orador que negaba que alguna vez los

blancos hubiesen hecho algo a favor de los negros, y anticipándose al planteamiento del caso de Brown, afirmó que éste no contaba porque sólo fue un loco.

En fin, los manuales de Historia Estadounidense se han encargado de borrar a Brown como un carácter o modelo que pueda ser presentado o utilizado.

Ninguna persona negra de las que conociera a Brown pensó que él fuese un loco. Muchos líderes negros de esa época lo respetaron. El día de su ejecución, en todo el Norte, los negocios – de propiedad de los negros -- cerraron sus puertas en señal de duelo. Y Frederick Douglass lo llamó “*uno de los grandes héroes conocidos por la fama estadounidense*”.

Un Colegio Universitario para negros escogió deliberadamente el sitio de *Harpers Ferris* para colocar una lápida conmemorativa para honrar la memoria de la acción heroica de John Brown y los veintiún compañeros que ofrendaron sus vidas.

Los manuales escolares, agrega Loewen, no deberían presentar a este asesino como un héroe a pesar de que otros asesinos desde Cristóbal Colón hasta Nat Turner han obtenido tratamiento heroico. Sin embargo, la prosa llana que los manuales escolares usan con Brown no es realmente neutral. Se nota cuando los autores de manuales ya no simpatizan con Brown y emplean otro

tono muy diferente al utilizado con todos los demás. Por ejemplo, a pesar de ser Brown un hombre conocedor de la Biblia y un firme creyente cristiano de todo corazón, no se le da crédito a su religiosidad y más bien se le acusa en el manual <<**Tierra de Promisión**>> de “creerse mandado por Dios para liberar a los esclavos”. Otro manual, el titulado <<**El Desfile Americano**>> (*The American Pageant*) llama a Brown “estrechamente ignorante”. Además, <<**Historia Americana**>> juzga su “sobre religiosidad” y su carácter de “rabioso hombre de Dios” pues creía que Dios le había ordenado liberar a los esclavos utilizando la fuerza.

Ante esos negativos juicios que aportan esos manuales, agrega Loewen, que en su opinión Brown no era un ignorante de mente estrecha pues había viajado ampliamente a través de Estados Unidos de América, así como por Europa. Se sabe que en su tiempo se relacionó con varios importantes intelectuales, tanto blancos como negros.

A lo largo de varias páginas se prosigue examinando muchos otros ejemplos y testimonios que permiten conocer el maltrato de que ha sido objeto la figura de John Brown por parte de los manuales escolares.

ABRAHAM LINCOLN.

Junto con ese balance sobre el tratamiento acordado a Brown se plantea también un análisis sobre la figura de Lincoln y sus opiniones sobre el asunto de los esclavos negros y otros temas conexos.

Seis de los doce libros mencionan que Lincoln se oponía a la esclavitud y dos de ellos citan la célebre carta donde éste dice que “*si la esclavitud no es algo malo entonces nada es malo*”. Sin embargo la mayor veneración hacia Lincoln proviene del hecho de haber salvado la *Unión*, por eso la declaración favorita, citada por nueve de los doce libros, es la célebre carta a Horace Greeley del periódico **New York Tribune** (22-08-1862) donde expresa su voluntad de salvar la *Unión* y liberar los esclavos.

A pesar de la calidad de la prosa inglesa de Lincoln evidenciada en piezas como su <<*Discurso de Gettysburg*>> y otras más, la mayor parte de los manuales no utilizan esos documentos para darle interés a la lectura sobre el tema. Pocos de ellos sólo reproducen unas cuantas líneas y algunos solamente se contenta con reproducir la última y conocida frase sobre “*un gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo*”.

Esa tendencia de la mayoría de los manuales a no utilizar los documentos más notables de Lincoln tiene su máxima expresión

en las palabras que pronuncia una “escultura” que representa al ilustre presidente en un “museo histórico” en *Disney World*. Esa versión *Disney* de la historia cuida muy bien de que el gran presidente hable durante varios minutos con palabras muy escogidas pero que cuidadosamente nada dicen sobre la esclavitud.

A diferencia de los historiadores de hace varias décadas, hoy en día los autores de manuales escolares se han dado cuenta que presentar una historia sin la participación de los *afroamericanos* sería una mala historia. Todos los doce manuales actuales estudiados por Loewen, por lo menos mencionan, que más de 180.000 negros lucharon en el ejército y la marina de la *Unión*. Varios de los libros incluyen ilustraciones donde aparecen soldados *afroamericanos*. Incluso el manual titulado <<**Descubriendo la Historia Estadounidense**>> menciona que soldados de la *Unión* atrapados detrás de las líneas de los “Confederados” señalaron que los esclavos les “fueron de invaluable ayuda”. Sin embargo, solamente el manual titulado <<**Estados Unidos – Historia de una República**>> plantea como la existencia y éxito de las tropas negras hicieron disminuir el racismo de los blancos.

Otros aspectos, muy controversiales para los sureños actuales, son tratados de manera sutil para no ofenderlos. Es el caso de los duros y *descalificadores* juicios que sobre los soldados negros

hicieron los confederados sureños, así como las masacres de soldados negros realizadas por los sureños, las que incluyeron crucifixiones, quemas en hogueras, etc.

Además de esta problemática, se presenta otro debate sobre las ideas o políticas en juego durante la Guerra Civil. El tratamiento que los manuales le dan no echa mucha luz sobre lo ideológico, aunque se supone que algo los dividía en ese sentido.

Durante mucho tiempo los textos escolares presentaban la *Guerra Civil* como una lucha entre idéntica gente, donde al final, blancos del Norte y del Sur se reconciliaban (a espaldas de los *afroamericanos*) y dejaban solamente a los abolicionistas como “el grupo de los malos”. Ese acuerdo surgió en medio del llamado *nadir racial* del período 1890-1920.

En la década de 1920 <<*El Gran Ejército de la República*>>, esto es, la organización que agrupaba a los veteranos de guerra de la *Unión* se quejaba que los manuales de Historia Estadounidense no presentaban la causa de la *Unión* como la correcta. Parece que para entonces, la organización sureña <<*Las Hijas de la Confederación*>> tenía mayor influencia ante las empresas que publicaban manuales escolares.

En la actualidad, cuando alrededor del mundo se toma a Lincoln como héroe idealista y antirracista, es necesario que

nuestros manuales, dice Loewen, presenten héroes como Brown y Lincoln de manera que podamos ver y valorar nuevamente nuestro idealismo. (p.199)

CAPÍTULO # 7 (pp. 200-213)

Tierra de Oportunidades.

Los estudiantes de secundaria tienen ojos, oídos y también televisores; así que muchos conocen bastante sobre los privilegios relativos existentes en Estados Unidos de América. Ellos comparan la posición social de sus familias en relación con otras familias, e igualmente la de su comunidad con otras comunidades.

Pero especialmente los estudiantes de clase media conocen muy poco sobre el funcionamiento de la estructura de clases de su país. Eso no cambia demasiado y los estudiantes terminan sus educación ignorando muchas cosas sobre esa problemática.

Los manuales sólo se dedican a examinar los lejanos antecedentes de las luchas sociales. Una muestra es la gran huelga del año 1894 en la empresa Pullman en las cercanías de Chicago y que fue aplastada por la acción de las tropas federales enviadas por el presidente Cleveland. Otras muestras presentadas son el incendio de 1911 que mató a 146 trabajadoras en Nueva

York y las negativas consecuencias que para las organizaciones laborales tuvo la ley *Taff-Hartley* de hace más de medio siglo.

Ningún manual menciona situaciones más recientes como la gran huelga de los empacadores de carne de la fábrica *Hormel* de mediados de la década de 1980 o la huelga de los “controladores aéreos” que fue aplastada por el gobierno de Reagan. Tampoco se abordan problemas como la acción de las empresas multinacionales llevándose los empleos a otros países.

En fin, se analiza el asunto del movimiento obrero como algo que ocurrió hace mucho tiempo, de manera similar a la remota existencia de la esclavitud. De esa manera se presenta el problema obrero y los sindicatos y gremios como algo anacrónico.

El tema laboral nunca es tratado como parte del análisis de las clases sociales. Seis de los doce manuales estudiados ni siquiera indican nada sobre “*clases sociales*”, “*estratificación social*”, “*estructura de clases*”, “*distribución del ingreso*”, “*desigualdad*” u otros tópicos similares. Además, ninguno de los doce manuales revisados utiliza términos como “*clase superior*”, “*clase trabajadora u obrera*”, “*clase baja*”. Sólo dos de los manuales señalan el término “*clase media*”, pero solamente para indicar que Estados Unidos de América es un “*país de clase media*”.

Los pocos manuales que presentan algún tipo de análisis social lo sitúan en la época colonial. Sin embargo los manuales hacen ver que en esos lejanos tiempos no existían conflictos, clases sociales, movilidad, etc.

Los libros siempre insisten en que Estados Unidos es un país de “clase media”, donde muchos individuos de “*orígenes humildes*” se elevan a las más altas posiciones.

Existen interesantes estudios sobre esta mitología social. Uno de éstos es la obra de Eduard Pessen <<**El Mito de la Cabaña**>> (haciendo referencia a la humilde cabaña donde supuestamente nació el presidente Abraham Lincoln). Pessen estudió el origen social de todos los presidentes estadounidenses hasta Ronald Reagan y consiguió que más del 40% de ellos provenían de la elitesca clase superior, otro 15 % provenía de familias ubicadas entre la clase alta y la clase media-alta, más de un 25 % tenía su origen en una sólida clase media superior; quedando sólo seis presidentes (un 15%) cuyos orígenes estaban en familias calificadas de clase media o de clase media baja. Finalmente se indica que sólo un (1) presidente, Andrew Johnson pudiera ser ubicado como de clase baja.

Mayormente, la tradición – en esto de ser o no ser pobre – es la de echarle la culpa a la víctima. Por eso, es importante el

conocimiento sobre el sistema de clases sociales para que pedagógicamente se pueda aprender de la propia experiencia.

Se pregunta Loewen, cómo pudiera una niña pobre entender su condición de pobreza si los manuales de historia presentan el pasado estadounidense como cuatro siglos de progreso y muestran esta sociedad como “*la tierra de las oportunidades*” en la cual “*el pueblo recibe lo que merece y merece lo que recibe*”. Por lo que el fracaso o imposibilidad de los trabajadores estadounidenses para trascender a su origen de clase está colocado en las puertas de sus casas.

El resultado de ese drama social íntimo, de “una subcultura de la vergüenza” y de esa autoimagen negativa, es lo que autores como Richard Sennett y Jonathan Cobb han denominado certeramente “las heridas ocultas que deja la clase” (p.207).

Una acusación que se lanza a muchos: “¿Si tu eres tan inteligente y astuto por qué no eres rico?” transmite la imagen de una herida o agresión hecha a la autoimagen de los pobres, igual que cuando en la escuela se impone sin discusión la idea de que Estados Unidos de América es un país *meritocrático*.

Parte del problema es que los manuales de Historia Estadounidense describen la educación nacional como *meritocrática* en si misma. Pero un enorme conjunto de

investigaciones confirma que la educación está dominada por la estructura de clases sociales y sólo reproduce esa estructura para la siguiente generación. Mientras tanto los manuales de historia se hacen eco de las “larguezas” de grandes gastos en educación por parte del gobierno federal, como las establecidas en las leyes promulgadas por el Presidente Lyndon Jonhson. Pero sin embargo, ningún manual ofrece datos o análisis sobre la desigualdad en las instituciones educacionales.

Ningún manual sugiere la idea de que los estudiantes pudiesen investigar la historia de su propia escuela y de la población a la que atiende. Los únicos dos manuales que relacionan la educación con el sistema de clases sociales lo hacen en términos “remediales”. Así lo plantea el manual <<**El Desafío de la Libertad**>>: la escolaridad vista como una herramienta de movilidad social en la época que siguió a la Segunda Guerra Mundial.

La tendencia de los docentes y los manuales es a evitar todo lo referente a clases sociales como si tal cosa fuese “un sucio y pequeño secreto”. Ello solamente refuerza la resistencia que muestran las familias obreras a hablar del asunto.

Concentrándose en las inspiradoras excepciones, dice Loewen, los manuales escolares presentan la historia de los inmigrantes

como otra cordial confirmación de que Estados Unidos de América es la tierra de las ilimitadas oportunidades.

Una y otra vez los manuales enfatizan como Estados Unidos de América ha diferido o contrastado con Europa por tener menos estratificación social y más movilidad social. Este es otro aspecto del arquetipo del “*excepcionalismo estadounidense*”: Nuestra sociedad ha sido única por su carácter eminentemente justo.

Desde la época de Jefferson se ha presentado a Estados Unidos como una nación de granjeros independientes y comerciantes. En realidad eso ya no existe desde hace mucho tiempo. Hoy solamente uno de cada trece de los estadounidenses que trabajan lo hace por su cuenta. En Europa, la relación es uno por cada ocho. Esto significa que en nuestros días tenemos menos empresarios independientes que hace doscientos años, y además tenemos menos comparados con Europa.

Plantearse estos temas en los manuales no es posible. Los propios autores se “autocensuran” por temor a ser etiquetados como marxistas. Uno de los pocos libros que hace muchos años pretendió presentar un análisis de la cuestión social fue atacado por grupos empresariales y ello llevó a que otros manuales no lo intentaran. Además existe el problema de la opinión favorable o desfavorable de los comités de selección o “adopción” de manuales en importantes estados como Texas. Los autores y las

empresas editoriales deben cuidar mucho su imagen y no arriesgarse a introducir tópicos polémicos o inconvenientes.

Sostiene Loewen que los autores de manuales a veces ni siquiera necesitan ser presionados o censurados por las empresas editoriales, grupos de pensamiento derechista y organizaciones educativas pues ellos mismos – al ser entrevistados -- admiten que no les gusta asumir esa problemática. Se prefiere asumir todo dentro de un proceso de *heroificación*, donde el propio país es visto como un héroe.

Por éstas y muchas otras razones los manuales minimizan la estratificación social. Pero ellos hacen algo menos comprensible: No pueden explicar los beneficios de la libre empresa. En cierta manera, como lo indica Frances FitzGerald al escribir sobre una generación anterior de manuales escolares: En general, los libros ignoraban “las virtudes y los vicios de su propio sistema económico”.

Los editores de libros escolares o los que los influyen, han concluido que tener ciudadanos que acepten sin pensarlo su estructura social y sistema económico es lo que necesita la sociedad estadounidense para continuar su sólida existencia. Como consecuencia de esto, los manuales de hoy en día defienden nuestro sistema económico sin hacer ninguna reflexión al respecto, con insoportables afirmaciones piadosas acerca de la

supuesta ausencia de estratificación social como algo de carácter único. Ello produce un alumnado -- en los cursos de Historia Estadounidense -- incapaz de criticar o de defender con suficiente conocimiento a nuestro sistema social.

En resumen, concluye Loewen, los ricos estadounidenses y sus manuales escolares ya aceptan que la discriminación racial es una causa de la pobreza entre los negros y los indios. Igualmente la discriminación sexual como una causa de la desigualdad de las mujeres. No obstante, no pueden ver la discriminación de clase social como una causa de la pobreza en general.

Más que la matemática o la ciencia, más que la literatura nacional; los cursos de Historia de Estados Unidos de América prometen explicarle a los estudiantes de secundaria cómo han llegado a ser lo que son, tanto ellos y sus padres, como su comunidad y su sociedad. Pero las cosas como tal son “*desigualadas*” por las clases sociales. (p.213)

CAPÍTULO # 8 (pp.214-237)

El “Hermano Mayor” que nos Vigila.

Lo que Enseñan los Manuales Escolares sobre el Gobierno Federal.

Algunos historiadores tradicionales, plantea Loewen, críticos del nuevo énfasis en la “Historia Social y Cultural” creen que a los manuales de Historia Estadounidense se les ha hecho abandonar su narrativa central, que no es otra que la historia del “*Estado Americano*”.

Consideran que el amplio tratamiento que los manuales le dan a temas como la mujer, la esclavitud, los sistemas o modos de transporte, la música popular y otros similares, no directamente relacionados con el Estado, tienen que, todavía, desarrollar un cuerpo sólido narrativo. Consideran que sólo parecen una innecesaria diversión que interrumpe la narrativa básica que los manuales tienen que plantear: La Historia del Gobierno Estadounidense.

Dos de los doce libros estudiados fueron de los que plantean grandes interrogantes o problemas de investigación. Esos textos escolares de modelo “inquisitivo” y cuyas bases son fuentes primarias no hacen de la temática histórico-estatal lo fundamental de su contenido.

Por el contrario, los restantes diez manuales – los de tipo “narrativo” -- dedican su atención de manera casi total a la acción del Poder Ejecutivo del gobierno federal. Todavía esa “Historia Estadounidense” se organiza sólo como una historia de las sucesivas administraciones presidenciales.

Es así que, por ejemplo, un manual como el titulado <<**Tierra de Promisión**>> ofrece una biografía de todos y cada uno de los presidentes, inclusive hasta del presidente William Henry Harrison quien sólo ocupó el cargo durante un mes. Ese mismo manual que dedica tanta atención a todos esos presidentes no menciona a Charles Ives (nuestro más grande compositor), a Frank Lloyd Wright nuestro arquitecto más influyente, y a Helen Hunt Jackson, quien fue la más prominente figura humanitaria indigenista que actuó a favor de los nativos sin ser ella misma una indígena

A pesar de que ahora los manuales ofrecen mayor atención a la Historia Social, todavía en ellos se consideran las posiciones o declaraciones del Estado como mucho más importante que lo que gente está haciendo, escuchando o pensando.

Y además, hay una situación que se presta a equivocaciones. Desde los días iniciales de nuestra historia nacional y hasta la época de la presidencia de W. Wilson, el gobierno federal no era similar a como lo conocemos ahora. El Estado creado hacia 1789 es historiado por los manuales como si la relación de los poderes y las organizaciones no gubernamentales no hubiera variado sustancialmente hasta ahora.

Los autores simplemente presentan un “Estado Heroico”, él que como cualquier otro héroe no tiene mancha alguna. Esos

manuales, dice Loewen, tienen un enfoque negador del valor de la ciudadanía, ellos son solamente un manual para la aquiescencia o el conformismo.

Los manuales de Historia Estadounidense para la escuela secundaria ya no adoptan la pasada visión del llamado “*coloso americano*”. Ellos presentan nuestras políticas como parte de una estructura moral en la cual Estados Unidos actúa apoyando los derechos humanos, la democracia y el “*camino americano*”. Esta visión pudiera denominarse la del “*muchacho bueno internacional*”. La visión que presentan nuestros manuales, según Frances FitzGerald (citada por Loewen), es la de una nación que es el misionero “*Ejército de Salvación*” para el resto del mundo.

Sin embargo, cuando los estadounidenses tratan de pensar críticamente sobre los múltiples asuntos del mundo real, especialmente sobre las relaciones entre nuestros intereses políticos y económicos, a ellos no les ayuda mucho lo que aprendieron en sus cursos de Historia Estadounidense. Esos manuales ni siquiera mencionan las empresas multinacionales.

Deja mucho que desear el tratamiento que los manuales hacen sobre las intervenciones estadounidenses, entre otras, en México y en Haití (bajo el gobierno del presidente W. Wilson). De igual manera, no se aborda, y ni siquiera se menciona, la relación entre

importantes secretarios de Estado (Dean Rusk, Henry Kissinger) con consorcios económicos como el grupo Rockefeller.

Y habiendo ignorado por qué el gobierno federal actúa como lo hace (dice Loewen) también los manuales proceden a ignorar qué es lo que el gobierno hace. Los autores de textos escolares presentan las acciones del gobierno estadounidense como “lindas y agradables”, aunque los funcionarios gubernamentales estadounidenses han admitido la existencia de motivos e intenciones de diferente naturaleza, como lo son el asesinato de líderes políticos o el derrocamiento de gobiernos extranjeros.

Una muestra de lo afirmado antes (según Loewen) es que ocho de los doce manuales revisados toman una posición favorable al gobierno y en contra de Warren Cohen (un alto funcionario del Departamento de Estado que renunció en protesta contra el ocultamiento histórico de las acciones que llevaron al golpe de Estado contra Mussadegh y a favor del Sha de Irán en 1953). Además, nada aclaran sobre lo ocurrido realmente.

Los manuales <<**El Desfile Americano**>> y el titulado <<**Vida y Libertad**>> toman una posición un tanto más apegada a los hechos verdaderos. Esto es, señalan que el gobierno de Estados Unidos, que había sido muy amigo del Sha Reza Pahlevi (y al que había ayudado antes a llegar al trono) derrocó en 1953 a un gobierno democráticamente electo pero que Estados Unidos

juzgaba como muy izquierdista. Desafortunadamente, el gobierno del Sha de Irán se convirtió en un “estado policial”.

Por otra parte, los manuales titulados <<**El Triunfo de la Nación Americana**>> y <<**Tierra de Promisión**>> mencionan que Estados Unidos depuso a Mussadegh pero justifica el acto como una acción anticomunista.

A este respecto se afirma en el manual titulado <<**Tierra de Promisión**>> que “en 1953, un partido político con el apoyo de los comunistas dominó el gobierno e intentaba controlar los recursos petroleros de Irán”. En relación con esto, plantea Loewen: Este mismo Mussadegh era quien había expulsado a los soviéticos de la parte norte de Irán después de la Segunda Guerra Mundial, había tomado control del gobierno como en cualquier otro país democrático y además había sido nombrado Primer Ministro por el propio Sha, considerando la inmensa popularidad del líder.

Los otros ocho manuales, de acuerdo con lo expuesto, nada dicen acerca de las acciones del gobierno estadounidense en la crisis de Irán. Incluso, cuando en 1979 el pueblo de Irán echó al Sha del poder, los manuales no podían explicar por qué los iraníes le prestaban tanta atención a Estados Unidos y su gobierno.

De un total de doce manuales, solamente dos de ellos, los titulados <<**Vida y Libertad**>> y <<**El Desfile Americano**>> explican el porqué de la impopularidad del gobierno del Sha de Irán y su relación con la impopularidad que se ganan Estados Unidos por estar asociados con el caído gobernante y sus políticas.

Otro caso a ser considerado es el derrocamiento de Jacobo Arbenz en Guatemala, 1954. El tratamiento de los hechos: Actividades de la CIA, combate al comunismo, intereses de las compañías bananeras, carácter del gobierno de Arbenz, etc. presenta el mismo estilo con que se presentó el caso de Mussadegh en Irán. También, y para no alargar este tema, en la misma tónica se analiza la participación de las tropas estadounidenses en la crisis político-militar del Líbano en 1958, en el Congo en 1961 (guerra civil y asesinato del presidente Patricio Lumumba), en Cuba (invasión de Bahía de Cochinos, repetidos intentos de asesinatos de Fidel Castro), y finalmente, en el derrocamiento del presidente chileno Salvador Allende.

El debate de estos escabrosos temas, señala el autor, no se puede hacer en los cursos de Historia Estadounidense, entre otros factores, porque los manuales, en su mayoría, no examinan lo que el gobierno de Estados Unidos ha hecho en esta materia. De alguna manera, dice Loewen, “los autores de manuales presentan a Estados Unidos básicamente como un actor idealista que ha

respondido generosamente a los infortunios económicos y sociales de otras naciones.” Robert Leckie, también citado por Loewen, menciona el mito de Estados Unidos como “*la nación más pacífica del mundo*” y señala que él persiste en el “*folklore americano*” y persiste así mismo en nuestros manuales de historia.

Esos manuales no consideran las mentiras del Poder Ejecutivo a los otros poderes, especialmente al Congreso. Esa visión del gobierno jugando a ser siempre “*el muchacho bueno internacional*” sólo lleva a los textos escolares a ofrecerle algunas “*simplezas*” a los futuros ciudadanos, que serán incapaces de pensar críticamente sobre la política exterior estadounidense. A tales ciudadanos formados así, les debe resultar doloroso contemplar nuestra política concreta y real.

Otro aspecto que los manuales manejan de manera inadecuada es el relacionado con las acciones del gobierno federal y sus agencias (el FBI, entre ellas) hacia el movimiento de los Derechos civiles y líderes notables como Martin Luther King.

Esos libros no quieren decir nada negativo sobre los gobiernos de los estados. Todos los diez manuales (los de tipo narrativo) incluyen partes del célebre discurso del Dr. Martin Luther King <<*Yo Tengo un Sueño*>> pero nueve de ellos censuran sus

comentarios negativos sobre los gobiernos de los estados de Alabama y Mississippi.

En cuanto al avance de los derechos civiles, los manuales siguen un estilo similar al del cine de Hollywood. Y en ello el modelo fue la película de Alan Parker <<**Ardiente Mississippi**>> (*Mississippi Burning*).

Los manuales de Historia Estadounidense ofrecen un análisis del Movimiento por los Derechos Civiles que se asemeja mucho al estilo de Parker y su película. Esto es, todo ocurre por las buenas acciones e iniciativas del gobierno federal bajo los presidentes Kennedy y Johnson: La Ley de Derechos Civiles de 1964, la Ley de Derechos de Votación de 1965, etc. Ninguno de los libros educa a los estudiantes partiendo de la dinámica real donde la presión de los pueblos sobre el gobierno lleva a éste a actuar, aunque a veces lo hagan de manera forzada.

En fin, considera Loewen, que “los autores de los manuales parecen creer que los estadounidenses pueden ser leales a su gobierno solamente mientras consideren que éste no haya hecho nada malo. Por tanto estos libros presentan a un gobierno que merece la fidelidad de los estudiantes más que sus duras críticas.” (p.235)

Esa presentación adulante y servil del gobierno federal puede ayudar a conseguir la aprobación o adopción oficial del manual, pero ello no hace que los estudiantes le presten atención. Tampoco esa actitud servil de los autores hacia el gobierno ayuda a formar efectivos ciudadanos.

Por otra parte, afortunadamente, Estados Unidos de América siempre ha sido una tierra de disidentes. Y muchos intelectuales han señalado que las acciones gubernamentales son un peligro más grande para la democracia que lo que pudiera ser la deslealtad del ciudadano.

A pesar de eso, negándole importancia a los actos secretos e ilegales perpetrados por el gobierno los autores de manuales *narcotizan* a los estudiantes para que no piensen acerca del creciente predominio del Poder Ejecutivo. Poniéndose siempre de parte del gobierno, los manuales estimulan a los estudiantes a pensar que el hacer críticas es incompatible con el responsable ejercicio de la ciudadanía.

Por tanto, dice el autor, “nuestros manuales de Historia Estadounidense minimizan el poder potencial del pueblo, y a pesar de sus mejores esfuerzos patrióticos, toman una posición que es antidemocrática.” (p.237)

CAPÍTULO # 9. (pp. 238-253)

Lo Que Cae en las Profundidades del Olvido. La Desaparición del Pasado Reciente.

Acota Loewen que muchas sociedades africanas dividen a los humanos en tres categorías: **La primera**, la de aquellos que todavía están vivos en la Tierra, en **segundo** lugar los <<*sasha*>> y en **tercer** lugar los <<*zamani*>>.

Los que han fallecido recientemente y cuyo tiempo está todavía superpuesto al de los que están vivos son los llamados <<*sasha*>>, ellos no están completamente muertos pues están presentes en la memoria de los vivos, quienes pueden pensar sobre ellos, elaborar alguna representación artística de ellos e incluso recordarlos a través de las anécdotas. Sólo cuando muere la última persona que conoció un ancestro, entonces ese ancestro deja de ser <<*sasha*>> y se convierte en <<*zamani*>> , un verdadero muerto. Estos ancestros generales (*zamani*) no son olvidados. Más bien se le recuerda con mucha reverencia.

Los autores de manuales de Historia Estadounidense parecen estar muy atentos a la presencia de aquellos que todavía no están olvidados (los *sasha*). Esto es, la de aquellos que estuvieron vivos recientemente. No se sienten muy a gusto con los hechos relacionados con los docentes, los padres y las juntas de aprobación de los manuales escolares. El reverenciar los

ancestros generales (los *zamani*) está más en su estilo. Por definición, el mundo del <<*sasha*>> es controversial porque los lectores traen consigo su propio conocimiento y comprensión, él que pudiera no coincidir con lo planteado por escrito. Por ello, se aplica la fórmula siguiente: “Decir lo menos que se pueda sobre el pasado reciente es lo mejor.”

Al examinar los doce manuales considerados en la muestra, diez de ellos, los de carácter narrativo, cubren las anteriores cinco décadas hasta los años ochenta.

En promedio, los libros le daban unas 47 páginas a la década de 1930, unas 43,6 páginas a la de 1940 y poco menos de 35 páginas a las siguientes décadas. Aún períodos tan turbulentos y difíciles como los años sesenta (guerra de Vietnam, movimiento de Derechos Civiles y asesinatos de grandes figuras como Martin Luther King, Malcolm X, John y Robert Kennedy) también los libros le dan solamente las mismas 35 páginas.

Reitera Loewen que él usa el calificativo de “*narrativo*” para los manuales que difieren totalmente del otro tipo que denomina “*inquisitivo*” o de investigación. Señala que los dos únicos manuales de tipo “inquisitivo”, uno titulado <<**Descubriendo la Historia Estadounidense**>> y el otro <<**La Aventura Estadounidense**>> consisten mayormente en un conjunto de mapas, ilustraciones y extractos de fuentes primarias que no

intentan disminuir la importancia o el peso del <<*sasha*>>. Aún más, es evidente la atención hacia el pasado reciente haciendo relevantes para la historia los acontecimientos y problemas actuales. Y hasta se propone en esos dos manuales un desafío a los estudiantes para que apliquen al período presente los conocimientos adquiridos.

A diferencia de los manuales de tipo “narrativo”, esos dos manuales “inquisitivos”, a pesar de haber sido publicados antes de que finalizaran los años setenta, le dan una mayor cobertura a las décadas de 1960 y 1970. Desafortunadamente esos manuales ya no se publican más. Ningún libro “inquisitivo” se mantiene en el mercado. Pareciera que no tienen viabilidad económica.

Esto sugiere, agrega el autor, que haciendo más sencillo o ligero el tratamiento de ese pasado reciente los editores de manuales narrativos satisfacen una necesidad. Probablemente la necesidad no es otra que evitar la controversia.

Evitar cubrir el <<*sasha*>> seguramente no satisface las necesidades de los estudiantes. Los autores de manuales parecen asumir que para los estudiantes no es necesario cubrir los eventos recientes porque los conocen. No obstante, considerando que los autores de los manuales no son tan jóvenes, lo que para ellos es <<*sasha*>>, para los estudiantes es <<*zamani*>>.

En la medida que nosotros los profesores envejecemos, nos sorprendemos de todo lo que nuestros estudiantes ignoran acerca del pasado reciente. La mayoría, al ser interrogados sobre la guerra de Vietnam, la confundía con otros conflictos anteriores como la guerra de Corea y hasta con la guerra de 1812. De hecho demostraron conocer mucho más esa guerra de 1812 que sobre Vietnam.

A esa guerra de 1812, dice el autor, los manuales le dedican unas nueve páginas. Esta guerra ocurrida hace casi dos siglos duró sólo la mitad del tiempo en comparación con la de Vietnam; así mismo, ella produjo sólo unos 2.000 muertos. A pesar de eso, a la terrible guerra de Vietnam se le dedican las mismas nueve páginas.

Un aspecto muy importante en el tratamiento del tema de la Guerra de Vietnam es el de las imágenes o ilustraciones escogidas. Sin duda, ellas no son las más representativas. Solo uno de los manuales el titulado <<**El Desfile Americano**>> presenta la célebre fotografía donde un jefe policial vietnamita ejecuta a punta de pistola a un aterrorizado prisionero en plena calle. Ningún otro manual la reproduce.

Otro manual, el titulado <<**La Aventura Americana**>> presenta el testimonio fotográfico de un bombardeo pero presenta al avión

B-52 y sus bombas vistos desde abajo y así no se hace ver el daño que hacía en el área atacada.

A pesar de que Estados Unidos dejó caer tres veces la cantidad de explosivos lanzados en todos los teatros de operaciones durante la Segunda Guerra Mundial (incluyendo las bombas atómicas sobre las dos ciudades de Japón) ningún manual muestra fotografías sobre los daños causados a campos y ciudades de Vietnam. A pesar de tener miles de fotografías a escoger.

Temas como las masacres de vietnamitas a manos de tropas estadounidenses, los movimientos de protesta contra la guerra y otros asuntos controversiales no se incluyen. Sólo se incorporan ilustraciones como las de soldados patrullando en los campos, avanzando en los pantanos, saltando de los helicópteros, etc.

Puesto que los manuales raramente sugieren que los eventos de un período son la causa de otros, no es sorprendente que ninguno de los manuales revisados examinara hechos correspondientes a los años cincuenta y que pudieran explicar el origen de la guerra de Vietnam.

Considera Loewen que los autores de los manuales no necesitan tomar una posición pero por lo menos deben presentar diferentes interpretaciones con sus respectivos apoyos de fuentes históricas e invitar a los estudiantes a elaborar sus propias conclusiones. No obstante, plantear tales retos no es el estilo de

los autores de manuales. Ellos más bien prefieren presentar la respuesta “correcta” a todas las interrogantes, aún hasta a las controversias no resueltas.

La razón por la cual los autores de manuales pasan cautelosamente por encima de los temas del pasado reciente, evadiendo los aspectos fundamentales, es que ninguno de los 45 autores que suscriben los doce manuales parece tener experticia en esos asuntos del pasado reciente.

Escribiendo de esa manera omnisciente y con ese tono fastidioso sobre eventos correspondientes al <<*zamani*>> (el de los antiguos ancestros) los autores hacen ver que existe una sola verdad histórica sobre la cual los historiadores coinciden y que ellos la enseñan a los estudiantes para que la memoricen.

Tales escritos hacen ver que la perspectiva histórica aumenta o crece a medida que pasa el tiempo. Por ello los autores de manuales de hoy reciben la bendición de una visión histórica ampliada. Sin esa perspectiva histórica, los autores parecen estar desnudos. Pero agrega Loewen, la perspectiva histórica no es sólo un subproducto del paso del tiempo.

Una más exacta visión de este asunto la plantea León Festinger. Cita Loewen que este autor, en su teoría de la “disonancia cognitiva”, señala que las prácticas sociales del

período donde se escribe la historia, determinan la perspectiva histórica sobre el pasado.

Los autores de los manuales no son solamente responsables por tratar delicadamente el pasado reciente en los cursos de historia de la escuela secundaria. Aun si los libros dedicaran la mayor atención que merece el <<*sasha*>>, los estudiantes lo tendrían que leer por su propia iniciativa porque la mayoría de los maestros nunca llega a cubrir el final del manual. Y algunas veces el tiempo no es el único problema. Igual que los editores de libros escolares, los maestros no quieren arriesgarse a ofender a los padres.

Finalmente, considera Loewen, que los estudiantes de la escuela secundaria merecen algo mejor que la Historia al estilo <<*Disney World*>>, considerando, especialmente, que sus manuales no son -- de ninguna manera -- tan divertidos como el conocido parque de recreación.

CAPÍTULO # 10. (pp. 254- 270)

El Progreso es Nuestro Más Importante Producto.

<<*El Estudio del Crecimiento Económico es algo demasiado serio como para dejarlo en las manos de los Economistas*>> (E.J. Mishan, citado por Loewen, p.254)

Como lectores constantes que somos, vamos a lograr algo que ordinariamente no se alcanza en los cursos de la educación secundaria, esto es, llegar a leer la parte final del manual y preguntarnos además: ¿Cuáles son esas *palabras finales* que los cursos de Historia Estadounidense le hacen conocer a sus estudiantes?

Examinando esas <<*palabras finales*>> indicadas en manuales como el titulado <<**La Tradición Americana**>> se puede leer que “La tradición *americana* se mantiene fuerte, lo suficientemente fuerte como para enfrentar los desafíos que se presentan adelante”. Esto es posible “si los valores son aquellos sobre los que la mayoría de los *americanos* puede coincidir.”

En otro titulado <<**La Aventura Americana**>> puede leerse que “*La aventura americana* continuará seguramente.” “La mayoría de los *americanos* se mantiene optimista acerca del futuro de la nación.

En el titulado <<**Tierra de Promisión**>> se concluye que están convencidos de que sus instituciones libres, sus grandes riquezas naturales y el genio de su pueblo permitirá a Estados Unidos de América continuar siendo, como siempre lo ha sido, **La Tierra de Promisión.**

Aún los manuales que no cierran con palabras finales que incluyan el título de la obra, lo hacen con el mismo entusiasmo insulso de expresiones como esta: “El espíritu *americano* surgió con vitalidad cuando la nación se encaminó hacia el cierre del siglo XX”.

Después de presentar otros ejemplos similares, Loewen concluye señalando que el arquetipo social que aparece en todo esto es el “*arquetipo del progreso*”.

Esa idea se le asocia con otros planteamientos tales como el de “la fe en el progreso”, el “excepcionalismo estadounidense” y la calificación como el país más moral en el mundo cuyo antecedente se remonta a la época de los *Peregrinos*.

La idea de progreso, sostiene Loewen, se corresponde muy bien con el <<*Darvinismo Social*>> que implica que la clase baja es pobre debido a su propia culpa. El progreso como una ideología ha sido intrínsecamente anti revolucionaria, porque si las cosas han ido mejorando todo el tiempo, todo el mundo debería creer en el sistema. Retratar a Estados Unidos de esa manera tan optimista, también ayuda a los manuales a soportar mejor los ataques de los críticos *ultra patriotas* en el estado de Texas y en otros importantes estados que tienen establecidos sistemas de “adopción” o autorización previa de los textos escolares a ser utilizados en el sistema educativo.

En el ámbito internacional, referirse a los países que nada tienen, como “naciones en desarrollo”, ayuda a las “naciones desarrolladas” a evitar enfrentar la injusticia de la estratificación de carácter mundial. En realidad “el desarrollo” ha hecho mucho más pobres a las naciones del “Tercer Mundo” en comparación con las del “Primer Mundo”.

Gradualmente, señala el autor, ese arquetipo de progreso ha ido perdiendo influencia. Es así que, en el último cuarto de siglo, la comunidad intelectual estadounidense ha ido abandonando esa idea.

Los intelectuales habían venido desafiando la validez de esa idea de progreso, en algunos casos desde los lejanos tiempos de la aparición de la obra de Oswald Spengler <<**La Decadencia de Occidente**>>. Ese libro planteó, sabemos, que la civilización occidental había comenzado un profundo e inevitable proceso de caída. Las guerras, la Gran Depresión, el Estalinismo y el Holocausto derrumbaron la fe occidental en el progreso y sus bases o fundaciones.

Y además, el desarrollo de las nuevas teorías sociales al cuestionar la idea de progreso hizo obsoleto al <<*Darvinismo Social*>>. Los antropólogos modernos ya no creen que nuestra sociedad está más adelantada o más ajustada que las así llamadas “sociedades primitivas”.

Al continuar el examen del asunto, se plantea que si mañana los ciudadanos deben imaginar una situación de crecimiento económico disminuido, no podemos esperar esto tranquilamente, conociendo que la mayor parte de los cursos de la escuela secundaria no hacen nada para que nuestros futuros ciudadanos se preparen y piensen imaginativamente sobre ese problema.

La continuada e impensada lealtad hacia la idea de progreso, por parte de nuestros manuales escolares, actúa como un freno que no permite a los estudiantes ver la necesidad del cambio, y por tanto, haciéndolo más dificultoso.

En relación con esto, David Donald (citado por Loewen, p.263) caracteriza el <<incurable optimismo>> de los cursos de Historia Estadounidense como algo “no solamente irrelevante sino también peligroso”. En este sentido nuestra crisis ambiental es un problema educacional. Por ello, los cursos de Historia Estadounidense deben contribuir a resolverla.

Hay un debate sobre el tema donde se enfrentan los <<ambientalistas>> y los <<excepcionalistas>> y se plantean acusaciones en contra de algunos manuales. Por ejemplo, Herbert London, en su libro **¿Por Qué Ellos le Están Mintiendo a Nuestros Niños?** (citado por Loewen, p.263), acota que los maestros y los libros que enfatizan exageradamente los peligros

del crecimiento económico no están en lo cierto, pues hoy en día hay más alimentos disponibles que hace veinte años.

En resumen, estamos en un gran debate. La mayoría de los libros y los artículos, así como los argumentos esbozados en este capítulo parecen estar sesgados para favorecer la posición ambientalista. No obstante ese riesgo potencial, tenemos que admitir que si son correctos, esta inclinación es la apropiada.

Pero para los autores de manuales escolares juntarse simplemente al coro de los que anuncian el <<juicio final>> sin presentar argumentos mejores a los ofrecidos por los “excepcionalitas” sería algo intelectualmente negligente.

La Historia revela que muchas sociedades con gran vitalidad tales como las de Los Mayas, las de la Isla de Pascua, Haití e islas Canarias terminaron dañando irreparablemente sus ecosistemas.

La triste historia -- que puede ser una profecía para el futuro -- es que ahora con la moderna tecnología se puede convertir a toda la Tierra en otro Haití.

Irónicamente, esos manuales que nos aseguran que al final todo resultará bien, realmente no presentan evidencias serias. Sólo nos hacen tragar posiciones como las que ha pregonado la

empresa <<*General Electric*>>. Ella anuncia que “*El Progreso es Nuestro más Importante Producto*”.

Ningún manual menciona la terrible lección del aceite de ballena, la lección de Haití u otra que nos permita inferir -- a partir del pasado -- la relación entre el progreso y el medio ambiente. En suma, a pesar de la gran importancia de este debate de nuestro tiempo, nada serio sobre él se dice en los manuales.

Los manuales de Historia Estadounidense son “*celebratorios*” y la idea de progreso legitima tal celebración. Sus autores presentan nuestra nación como si estuviera mejorando en todas las áreas, desde las relaciones entre razas hasta los sistemas de transportación.

Y agrega Loewen, los estadounidenses puede que no sean ahora mucho más tolerantes, no obstante, solamente pensamos que lo somos. Por tanto, la ideología del progreso es ahora una forma cronológica del *etnocentrismo*.

El progreso está por debajo de todos los esquemas evolucionarios unilineales en los cuales nuestra sociedad solía clasificar los pueblos y las culturas: Salvajismo, barbarie y civilización.

Los cursos de Historia y de Estudios Sociales en la escuela secundaria pudieran ayudar a los estudiantes a abrirse a las ideas provenientes de otras culturas. Sin embargo eso no ocurre porque la idea de progreso satura esos cursos desde la aparición de Colón hasta sus “palabras finales”. Por tanto, ellos sólo pueden promover el *etnocentrismo*, no disminuirlo. Y es más, esa fe *etnocéntrica* en el progreso de la cultura occidental ha tenido desastrosas consecuencias.

El “capítulo de cierre” de los manuales de Historia puede convertirse en un conjunto de ejercicios de investigación o de planteamiento de interrogantes que orienten a los estudiantes a que discutan lecturas y datos sobre las diferentes opiniones sobre el tema en debate. Pero los manuales de Historia “barren” esos temas y los esconden debajo de la brillante y colorida alfombra del progreso. Los manuales no manifiestan preocupaciones reales acerca de la crisis ambiental estudiada por nuestras instituciones económicas y científicas.

Los autores de manuales parecen ser mucho más felices ofreciendo la respuesta gubernamental, principalmente la que ofrece la <<Agencia de Protección Ambiental>>, que discutiendo cualquier problema ecológico. A ese brillante optimismo le agregan los sueños sobre las maravillas del futuro: Semanas de trabajo más cortas, robots trabajadores, colonias en la Luna y alimentos sintéticos.

Finalmente, E.J. Mishan (citado por Loewen, p.270) sugiere que nutrir a los estudiantes con esos rosados cuentos de progreso automático ayuda a mantenerlos en una actitud pasiva. Y a ellos se les presenta el futuro como un proceso sobre el cual no tienen control.

Sin embargo, agrega Loewen, que no cree que por ello los manuales finalicen así el tema de esa manera. Ese gran final puede ser mejor entendido como una estrategia de los editores de manuales que esperan que ese optimismo nacionalista haga que los libros sean aprobados.

En fin, “no podemos culpar a los estudiantes si ellos concluyen que el estudiar Historia es algo irrelevante.” (p.270)

CAPÍTULO # 11 (pp. 271- 297)

¿Por Qué La Historia Se Ha Enseñado Así?

Diez capítulos han mostrado que los manuales suministran irrelevantes y hasta erróneos detalles y al mismo tiempo omiten importantes interrogantes y datos para el tratamiento de asuntos que van desde los viajes de Colón hasta la posibilidad de un inminente ecocidio. Hemos visto también que los manuales de historia no les ofrecen a los estudiantes una aplicación práctica de tales conocimientos del pasado para comprender el presente ni

tampoco para vislumbrar racionalmente el futuro. La realidad se pierde a medida que los autores se van alejando cada vez más de las *fuentes primarias* y hasta de las de tipo *secundario*. Los manuales raramente presentan las varias facetas de las controversias históricas y casi nunca le revelan a los estudiantes la evidencia sobre la cual cada posición se sustenta. Los manuales son también poco críticos o académicos en otros sentidos: De los doce manuales examinados, sólo los dos catalogados como manuales de tipo “*investigativo*” contienen algunas notas de pié de página, y seis de los otros (los de tipo “*narrativo*”), ni siquiera presentan una bibliografía.

A pesar de las opiniones críticas de algunos intelectuales, los manuales mantienen años tras año sus mismas características y hasta aparecen manuales similares como si fueran <<*clones*>>.

¿Qué es lo que explica tal uniformidad?

Parece que ello se debe a que los autores deben satisfacer siempre a varias audiencias. No obstante, la opinión de esos críticos intelectuales no es la que más preocupa a los autores y editores de manuales escolares.

Lo más importante es el público general, los grupos oficiales que autorizan el uso y compra de manuales por parte de estados y

escuelas, y hasta grupos de interés como la célebre <<Legión Americana>>.

Esta organización nacionalista ya sugería en un documento de 1925 que el manual escolar ideal debía “*inspirar a los niños con el patriotismo... debía ser muy cuidadoso para decir la verdad de la manera más optimista... debía considerar los fracasos sólo para tomarlos como algo valioso para extraer una lección moral, pero se debía hablar principalmente de los éxitos... y debía dársele a cada estado una sección que presentara los logros de cada uno de ellos*”.

A pesar del paso del tiempo, esas recomendaciones las recogen todavía algunos autores actuales y en líneas generales se siguen aplicando.

Loewen, a manera de ejemplo, cita el caso del tratamiento que se le da todavía al presidente Woodrow Wilson. A pesar de toda la literatura histórica disponible en nuestros días, los manuales insisten en no considerar el racismo de este presidente y su política exterior intervencionista. Tales temas (ya ampliamente comprobados por la historiografía) no llegan a los manuales, a los programas de formación docente y mucho menos a nuestras escuelas.

Es por eso que el Historiador Marc Ferro (citado por Loewen, p.274) señala que Estados Unidos de América tiene la brecha más grande del mundo, entre lo que los historiadores conocen y lo que se nos enseña al resto.

Se pregunta Loewen si esas omisiones pudiesen ser una cuestión de “juicio profesional”. Se sabe que los autores no pueden incluir todos los eventos pues el pasado es inmenso. Pero cuando se observa lo que si se incluye en los manuales, esto es, los innumerables detalles – algunos de ellos falsos – tenemos que pensar de nuevo que algo extraño ocurre con los textos escolares. Tal vez hay que culpar a una “conspiración de la clase superior”. Tal vez estamos “*dopados*” y manipulados por una elite masculina y capitalista que permite orquestar como se ha de escribir la Historia, como parte de un esquema para perpetuar su propio poder y privilegios a expensas del resto de nosotros. Ciertamente, continúa el autor, los manuales de Historia para la escuela secundaria son tan parecidos o similares que pueden haber sido “producidos por el mismo comité ejecutivo de la burguesía”. En la obra de George Orwell titulada <<1984>> éste fue muy claro acerca de quién determina la manera o de cómo es escrita la Historia. Allí afirmó: <<*Quien controla el presente controla el pasado*>>.

En resumen, las teorías sobre el poder de las elites pueden acreditarle a las clases superiores mucho más poder, unidad y

auto interés consciente que lo que tienen realmente. E incluso, en relación con esa señalada influencia sobre los manuales de Historia Estadounidense pudiese considerarse a ellas meros “chivos expiatorios”. Culpar el poder de las elites es una manera de consolarse.

Tal vez no sea necesario ese “control de la clase superior” para explicar las tergiversaciones de los manuales escolares. Sin embargo, las presiones especiales en ese mundo de las empresas editoras de manuales escolares pueden explicar, en cierta medida, la uniformidad y la monotonía o estupidez de esos libros.

Casi la mitad de los estados tienen oficinas y comités de aprobación de manuales escolares. Algunos de ellos actúan explícitamente como censores comprobando que los manuales sometidos a su aprobación cumplan con ciertos parámetros de extensión o número de páginas, nivel de complejidad de lectura y también, que ciertos temas no ofendan a los padres. Esta situación es muy importante pues casualmente los estados que tienen sistemas de aprobación más exigentes son los más importantes como mercados: Texas, California. De allí que las empresas editoriales hagan esfuerzos por complacerlos.

Para asegurarse la “adopción” o aprobación se deben cuidar mucho ciertos aspectos como su fácil lectura, colorido y atracción de sus ilustraciones y del diseño, fotografías, ayudas

para el docente, exámenes y guías de actividades, una portada con colores y tema que llame mucho la atención.

En fin, como se sabe que esos extensos manuales de ochocientas páginas deberán ser revisados junto con muchos otros por un grupo de pocas personas, las que además cuentan con poco tiempo para hacer ese trabajo, se debe cuidar mucho todo detalle que pueda convenir o no para ganar esa aprobación.

Sin duda, aunque esos representantes de las empresas no son precisamente historiadores, si conocen muy bien el funcionamiento de ese mundo donde se decide qué deben leer los estudiantes. Sin duda, ellos conocen bien el mercado.

Para poder complacer a los compradores “todo tiene que ser mencionado”. En ese sentido Lynne Cheney antiguo Director del <<Fondo Nacional de Asignaciones para las Humanidades>> (citado por Loewen, p. 280) se lamenta de los resultados: “Los manuales se han convertido en unos glosarios de eventos históricos, unos compendios de temas”.

Pero además de ese mencionar a todos (eso explica las 800 páginas de extensión) algunos estados hacen exigencias muy específicas. Por ejemplo, en los estados sureños se insistía en que se denominara a la Guerra Civil la <<Guerra entre los Estados>> y hasta calificarla de “guerra por la Independencia Sureña”. En

el caso del Estado de Texas éste requería, entre otras cosas, que “los manuales no deben contener materiales que pudieran debilitar la autoridad”.

El propio autor de esta obra (Loewen) denuncia lo ocurrido con un libro suyo titulado <<**Mississippi: Conflicto y Cambio**>>. Ese libro tuvo que ofrecérselo a varias empresas editoriales hasta que finalmente la número doce (Pantheon Books) la publicó en 1974. A ese rechazo de once editores se sumó el gobierno del Estado de Mississippi al que tuvo que demandar en un juicio.

Lógicamente el problema no era la calidad del libro (que hasta ganó premios) el problema eran las empresas editoriales que temían las posibles represalias de los que deciden las aprobaciones de los manuales.

¿Y qué ocurre con los autores?

No se sabe con certeza quien es el autor o los autores de cada manual. Se dice que los nombres que aparecen en las portadas raramente representan a los verdaderos autores del libro. Lo que más preocupa a los editores es mantener actualizado el manual, cuidando muy bien el estilo pedagógico. Se trata siempre de actualizar sobre todo el último capítulo para acercarlo en lo posible al presente.

Los editores tienden a innovar más que los propios autores. Por eso aunque los manuales tengan nueva apariencia y hasta nueva bibliografía ellos raramente tienen nuevos contenidos históricos. En los manuales, a medida que se va de las primeras ediciones hacia cinco u ocho ediciones los autores originales tienen cada vez que ver menos y menos con tales libros.

Otro aspecto interesante de esta relación de los autores con sus manuales es la siguiente: “Los autores saben que aún si su manual es bueno ello no cuenta realmente para obtener una buena y estable posición académica o una promoción en las universidades, donde el mensaje es: <<los verdaderos investigadores no escriben manuales escolares>>. Si el manual es malo, el autor no es castigado por el gremio profesional porque los historiadores profesionales no leen o revisan críticamente los manuales escolares para la secundaria. Por tanto la reputación académica del autor no está realmente en juego.” (p.284)

Cosa distinta es la revisión que se hace sobre los libros de Historia que pueden clasificarse como fuentes o trabajos secundarios. Esas publicaciones así como las que van a las revistas especializadas requieren la contratación de historiadores profesionales para que sean revisadas o evaluadas críticamente.

Los manuales y ese otro tipo de trabajo histórico son por tanto muy diferentes. A los autores y sobre todo a los que publican y

mercadean los manuales no les interesa la aceptación académica sino la otra. Para venderlos, los editores de textos escolares usan mucho más el patriotismo que la densidad intelectual.

Cuando los autores de manuales de Historia Estadounidense tienen la oportunidad de dirigirse a la nueva generación, aún esos que en sus monografías y en sus discusiones privadas son críticos de ciertos aspectos de nuestra sociedad, parece que, más que cambiar a los Estados Unidos de América ellos solamente quieren conservarlos.

Pero hay que preguntarse, “Si los manuales son demasiado largos, están rellenos y a menudo equivocados, son descuidados, fastidiosos y cosas parecidas; ¿por qué los docentes los usan entonces?

Es por eso que Loewen sostiene que en un sentido los maestros son responsables por la deficiente educación en nuestros cursos de historia. Después de todo, las distorsiones y omisiones expuestas en los primeros diez capítulos de este libro son las mentiras que nuestros maestros nos dicen. No obstante, ¿Si un suficiente número de docentes protesta o reclama acerca de los manuales de Historia Estadounidense no pudiera pensarse que los editores cambiarían esos libros?

Los docentes también juegan un papel sustancial en el proceso de aprobación de los manuales. En muchas de esas comisiones designadas en cada estado -- para revisarlos -- ellos están presentes, y puede decirse que, en general, la mayoría de los docentes aceptan esos manuales, y además, consideran que tales textos escolares de historia son buenos y están cada vez mejores.

¿Pudiera ser que estos docentes no conocen la verdad? Una buena cantidad de maestros no conoce mucho sobre Historia. Una encuesta nacional sobre una muestra de 257 docentes en el año 1990 reveló que 13% nunca había tomado un curso de historia de nivel universitario, solamente un 40% tenía una licenciatura (B.A.) o una maestría (M.A.) en Historia o por lo menos una licenciatura que incluyese algo de formación en Historia. Otros estudios indicaron problemas similares: Los docentes no leen libros o artículos de Historia, no les gusta participar en discusiones y controversias académicas, pues su experiencia es muy limitada y les aterra la incertidumbre; caen regularmente en la inercia, esto es, enseñan como fueron enseñados.

En fin, “puesto que los manuales emplean un estilo retórico de certeza, es muy duro para los docentes introducir la incertidumbre o la controversia en los salones de clase sin desviarse del discurso estándar”. El profesor, como los manuales, se supone que sabe. Los estudiantes, por su parte, se supone que deben aprender lo que sus docentes y sus manuales ya saben.

En ese ambiente de transmisores de conocimiento, al viejo estilo, se desenvuelve la actividad escolar. Es muy duro para estos maestros enseñar de manera abierta. Temen perder el control y la autoridad al no poder ofrecer respuestas seguras a sus alumnos.

A pesar de todas las críticas hechas a los viejos estilos de enseñanza memorística, los maestros continúan enseñando a través de datos sueltos a ser memorizados por los estudiantes. Igual que los manuales, los docentes pueden ser flojos. Y como la enseñanza es “estresante”, los “malos manuales” facilitan la vida del maestro. Además, las compañías editoras de manuales escolares suministran lujosos “paquetes” que incluyen videos para mostrar en el salón de clases, manuales con sugerencias para el docente donde se le explica cómo presentar cada tema, modelos de exámenes listos para reproducir y aplicar (y además con facilidades para corregirlos automáticamente). También esos manuales le ofrecen a los docentes la seguridad de tener cubierto todo, para que así sus estudiantes puedan salir airosos en las pruebas estandarizadas de nivel estatal o nacional.

“Por todas esas razones, encuestas nacionales han confirmado que los docentes utilizan los manuales escolares más del 70% del tiempo. Además, la mayoría de los maestros prefiere manuales que son similares a los libros que ya se estaban usando. Esa es una razón que explica por qué el movimiento de los llamados

manuales investigativos nunca avanzó a finales de la década del setenta. Es por ello que, a menudo, los docentes prefieren más los errores con los cuales están familiarizados que a la información correcta pero con la cual no lo están.” (p.288)

Generalmente los docentes de Historia y de Estudios Sociales obtienen poco respeto por parte de sus colegas de otras disciplinas. Muchas veces eso ocurre, entre otros factores, porque quienes enseñan tales cursos ni siquiera están formados en esas áreas. De acuerdo con los datos de un estudio realizado a nivel nacional, el 60% de los docentes que atienden cursos de Historia Estadounidense no están debidamente preparados para ello. Ello obviamente implica que esa materia no es considerada como importante y por tanto cualquiera la puede enseñar. A esto se agrega que los maestros de Historia tienen una mayor carga de horas de clase comparados con sus colegas de otras asignaturas. En consecuencia, no es extraño que los estudiantes consideren la Historia como algo sin importancia.

En esas circunstancias, descansar solamente en los manuales facilita la tarea tanto a los docentes como a los estudiantes. Así cada uno sólo tiene que hacer un esfuerzo mínimo.

Los Manuales “*Investigativos*”.

En cierta manera, los dos manuales de este tipo considerados en la muestra estudiada son mejores que los de tipo “narrativo”.

Ambos libros, tanto el titulado <<**La Aventura Americana**>> así como el denominado <<**Descubriendo la Historia Estadounidense**>> sugieren la utilización de fuentes primarias, desafían el *etnocentrismo* (en la Guía para el docente) y proponen la investigación para estimular el interés de los estudiantes en los asuntos políticos contemporáneos. Esto lleva consigo una muy dinámica actividad docente y una mayor carga de trabajo para profesores y estudiantes.

No obstante, si los docentes parecieran estar encerrados dentro de lo tradicional o atados a los manuales “narrativos”, ¿por qué estos maestros no enseñan enfrentando a tales manuales, por lo menos ocasionalmente?

Enseñar contrariando a esos textos escolares puede producir mucho miedo, pues los manuales ofrecen seguridad. Los docentes se pueden esconder detrás de ellos cuando los directivos de la escuela, los padres o los estudiantes los desafían a defender su trabajo.

Enseñar contrariando el manual puede significar una crítica para el sistema escolar, los directivos y los supervisores que lo seleccionaron. Por hacer eso, los docentes pueden tener problemas. En algunos casos, los docentes y los bibliotecarios demasiado independientes, pueden ser despedidos por presiones de grupos de padres u otros que se sientan afectados.

El cuestionamiento a las mentiras históricas ampliamente aceptadas por toda la sociedad y presentes en los manuales puede parecer, según algunos, como algo hasta anti estadounidense. Se sabe, como en el pasado, que “los manuales reflejan como un espejo nuestra sociedad y contienen lo que la sociedad considera aceptable”. (Williamson, citado por Loewen, p.292). Y agrega, que “la sociedad determina lo que va en los manuales de Historia” (Idem).

Un ejemplo de esto es el tratamiento que los manuales le daban a la participación de los afroamericanos en la Guerra Civil. Los manuales de la “era de la Gran Depresión” omitieron esa información no porque no la conocieran sino porque hacerlo no reflejaba la actitud de esa sociedad (la de los blancos). Por tanto, para comprender cómo los manuales presentaban la información sobre la Guerra Civil hay que indagar históricamente en el período de 1860 sino en la sociedad estadounidense de 1930.

No debemos pretender, dice Loewen, que a diferencia de las generaciones anteriores, nosotros si escribimos historia verdadera. Cuando los padres y los maestros no exigen que las compañías editoras de manuales y las escuelas hagan un esfuerzo por presentar una historia tan cierta y exacta como las otras disciplinas, entonces entendemos que devenimos en parte del problema.

Y esto es porque la Historia es algo más personal que la Geología o aún que la Literatura estadounidense, pues ella es mucho más acerca de “*nosotros*”.

Hay también una razón adicional para no presentarla honestamente: ¿No queremos que nuestros niños sean optimistas? . Algunas personas sienten que debemos “limpiar sanitariamente” la Historia para proteger a los estudiantes de algunas cosas desagradables, por lo menos hasta que estos cumplan dieciocho años. Los niños tienen que crecer lo suficiente y mientras tanto se les debe dejar disfrutar su niñez protegidos por esa especie de censura de acuerdo con su edad. A eso se le considera muy apropiado.

Los autores de los manuales escolares parecen no compartir la opinión de Paul Gagnon cuando éste sostiene que “no necesitamos un guardaespaldas hecho de mentiras” (citado por Loewen, p.296). En este mismo sentido, Loewen agrega que “hay una cierta contradicción en la lógica de esos que escriben manuales patrióticos. Por una parte, ellos describen un país sin represión, sin conflictos reales. Por la otra parte, ellos obviamente creen que necesitamos mentir a los estudiantes para hacer que ellos amen al país. Pero, entonces, ¿si ese país es tan maravilloso para qué mentir? . Irónicamente, nuestras mentiras solamente nos empequeñecen.” (p.296)

Mentirles a los niños es una ladera resbalosa. ¿Una vez que comenzamos a deslizarnos cómo y cuándo nos detenemos? ¿Quién decide cuándo mentir? ¿Cuáles mentiras decir? ¿A cuál grupo de edad decirle las mentiras?

Una vez que soltamos el ancla del dato, de la evidencia histórica, nuestro <<barco-manual escolar>> es libre de navegar a donde quiera.

Finalmente, Loewen citando a Martín Heidegger señala que para este filósofo la verdad podía definirse así: “*La que hace a la gente estar en lo cierto y ser clara y fuerte*” (Op.Cit. p.297).

Esa reflexión lo lleva a preguntarse ¿por qué deberían los niños creer lo que aprenden en los cursos de Historia Estadounidense si sus manuales están llenos de distorsiones y mentiras? ¿Por qué tendrían ellos que preocuparse por aprender eso?

“Con suerte, tal como lo dice el próximo capítulo, no lo hacen en realidad.”

CAPÍTULO # 12 (pp. 298- 311)

¿Cuál ha sido el Resultado de Enseñar así la Historia?

<<*Aprender Estudios Sociales es, en cierta medida, estando en la escuela elemental o en la universidad, aprender a ser estúpido*>>
(Jules Henry, citado por Loewen, p.298)

A lo largo de todo Estados Unidos de América, los estudiantes de la escuela secundaria que toman los cursos de Estudios Sociales e Historia Estadounidense leen sus manuales, escriben las respuestas a las preguntas de cada capítulo y responden a los exámenes cortos y largos que comprueban cuánta información recuerdan.

Dice el autor que, cuando él estaba sujeto a ese sistema escolar (durante las primeras semanas) nunca respondía a las interrogantes sobre los términos indicados al final de cada capítulo. Cumplía la tarea sólo hacia la sexta semana que marcaba el final del período donde se evaluaba el trabajo realizado.

Muchos estudios sobre esta problemática lo han comprobado. Los estudiantes se resisten a aprender Historia Estadounidense.

“Cuando dos tercios de los estadounidenses de 17 años de edad no pueden ubicar la Guerra Civil en la mitad correcta del siglo XIX, o 22% de sus estudiantes (dice Loewen) responden que en la Guerra de Vietnam se enfrentaron Corea del Norte y Corea del Sur, tenemos que <<saludar>> a estos jóvenes por algo más que la mera ignorancia. Eso es resistencia llevada al más alto nivel. Los estudiantes simplemente no están aprendiendo, ni aún esos detalles que sus maestros y los manuales escolares tanto enfatizan. Y mucho menos ellos están aprendiendo a aplicar las lecciones del pasado sobre los asuntos actuales. A los estudiantes se les deja sin recursos para comprender, aceptar o refutar las referencias históricas utilizadas por los candidatos en su argumentación electoral, así como por los sociólogos y los periodistas. En fin, si el conocimiento es poder, la ignorancia no puede ser la dicha.” (Op.cit., p.300)

Cuando se dice que *“la emoción es el pegamento que hace que la historia se adhiera”*, el autor aprovecha para señalar que él -- como parte de una vieja generación -- recuerda bien el tremendo impacto emocional que significó el asesinato del presidente John F. Kennedy. También trae a colación varios fragmentos de importantes documentos que en su momento impactaron y siguen impactando: Las palabras del Padre Bartolomé de Las Casas, un notable discurso de W.J. Bryan, la acusación de Helen Keller o las dramáticas palabras del presidente Franklin D. Roosevelt cuando dijo que *“a lo único que había que temerle era al mismo*

miedo”; así como muchos otros ejemplos que son historias que sacuden.

En este sentido, W.K. Haralson (citada por Loewen, p.300), al hacer una crítica sobre los manuales sostiene que “*a esos eventos históricos que brillan y palpitan no hay manera de presentarlos de manera concreta, equitativa y exacta sin que ello envuelva una carga emotiva*”.

Los capítulos anteriores, acota Loewen, han mostrado que los manuales de Historia Estadounidense y los respectivos cursos no son ni apasionados ni desapasionados. Todos los autores de textos escolares y muchos docentes parece que no han reflexionado profundamente acerca de lo que en nuestro pasado vale la pena como para apasionarse o por lo menos para hacer una seria consideración. Ninguna emoción verdadera brota de esos libros, ni siquiera verdadero orgullo.

Sin tomar en cuenta algunas heroicas excepciones en contrario, la mayoría de los cursos de Historia Estadounidense y los respectivos manuales operan en medio de un panorama sumamente gris y de piadoso deber. Se hace ver que Estados Unidos tiene una buena historia, por tanto, el estudiarla, es algo positivo para los estudiantes. Quienes así piensan, no consideran a la Historia como un drama.

Relata el autor que en cierta ocasión un maestro le dijo que “*sus alumnos le confesaron que odiaban la Historia porque ella está llena de hechos muertos y es fastidiosa*”. (p.301)

Esa manera de enseñar historia, según el autor, trae serias consecuencias. A diferencia de aquellos temas que se recuerdan hasta por más quince años, la información ofrecida por los manuales de Historia Estadounidense raramente es recordada quince semanas después de terminar el curso escolar. Por insistir demasiado en el distante pasado, los manuales desestimulan a los estudiantes y los llevan más bien a no tratar de aprender historia aprovechando sus propias experiencias: las de su familia y su comunidad. Ello desconecta a la escuela de las otras partes de la vida del estudiante.

Tanto los niños como los adultos, afirma Loewen, “no retienen hábilmente los datos aislados, incoherentes y sin significado. Puesto que los manuales casi no tienen un esqueleto causal, los estudiantes olvidan la mayor parte de esa masa de detalles que ellos *<aprenden>* en sus cursos de historia. Sin embargo, no todos los estudiantes lo olvidan de igual manera. En el caso de los niños de las *<castas>* minoritarias: los aborígenes o nativos americanos, los afroamericanos y los hispanos; ellos tienen un rendimiento inferior en todas las asignaturas, comparados con los niños blancos y los asiático-americanos. No obstante, la brecha es mucho mayor si se considera el área de Estudios Sociales. Sin duda, eso es porque la manera como es

enseñada la Historia Estadounidense aliena a los estudiantes de color y a los niños de las familias empobrecidas. Esa <<*historia para sentirse bien*>>, muy adecuada para los hombres blancos de alta posición social, inevitablemente, significa una <<*historia para sentirse mal*>> para todos los demás.”(p.301)

Finalmente, el autor señala que “*los manuales de historia y la mayoría de los docentes de historia de la escuela secundaria no le dan una buena razón a sus estudiantes para que amen o aprecien esta asignatura. No debemos ignorar la abismal clasificación que reciben los cursos de historia. Y nosotros, no podemos meramente exhortar a los estudiantes a que les guste más la historia. No obstante, esto no significa que el lamentable estado de la historia en los salones de clase no pueda cambiarse. Los estudiantes empezarán a aprender historia cuando vean una buena razón para hacerlo, cuando les parezca interesante e importante, y sobre todo, cuando crean que la historia se puede relacionar con sus vidas y su futuro (y en todo caso) los estudiantes empezarán a encontrar interesante a la historia cuando sus maestros y sus manuales dejen de mentirles.*”(p.311)

Unas Palabras Complementarias:

El Futuro Delante de Nosotros y Qué Podemos Hacer. (pp.312-318)

De acuerdo con Loewen, “Si los autores de los manuales escolares de Historia Estadounidense consideran con atención los planteamientos que aparecen en los primeros diez capítulos de este libro, los textos escolares serían muy diferentes a los del presente, y lo sería también, la enseñanza de los docentes, llena de incompletas, distorsionadas e indefendibles visiones de nuestro pasado.” (p.313). Al juzgar su propia obra <<**Las Mentiras que me dijo mi Maestro**>> dice Loewen que ella está todavía incompleta pues poco dice sobre la historia de los hispanos. Agrega que, en cierta manera, los manuales estadounidenses son “*anglo céntricos*” y que pudieran catalogarse como una “historia protestante”. Igualmente, dice que falta un amplio tratamiento sobre el problema de la mujer y el fundamental tema de cómo abordar las respuestas que tiene que dar la sociedad y la historia a través de los manuales.

El Problema de las Fuentes.

“Ya sea que leamos libros escolares, vayamos a ver una película histórica o que visitemos una exhibición en un museo debemos aprender a manejar las fuentes. Ese proceso nos lleva a plantearle cinco interrogantes a cada obra.

Lo **primero** que nos preguntamos es, ¿por qué fue escrito (o pintado, etc.)? En ese sentido, se debe localizar la audiencia en la estructura social. Considere qué es lo que pretende lograr quien habla a través de la fuente. Esta es la parte que los sociólogos denominan el enfoque de la <<*sociología del conocimiento*>>. Los profesores de inglés lo llaman <<*contextualización*>> o aprendiendo acerca del contexto social del texto.

Una **segunda** cuestión, que también es parte del enfoque de la <<*sociología del conocimiento*>>, es preguntar ¿de quién es el punto de vista presentado? ¿Dónde está ubicado – en la estructura social -- el que habla, el escritor, etc.? ¿A qué intereses materiales o ideológicos sirve esa declaración? ¿De quiénes se omiten sus puntos de vista?

Considerando todo esto, los estudiantes pueden entonces intentar reescribir la historia desde diferentes puntos de vista, por tanto aprendiendo que la Historia es inevitablemente parcial.

Tercero, ¿Es creíble esa versión de los hechos?

Cuarto, ¿Está esa versión respaldada por otras fuentes? ¿Otros autores lo contradicen?

Finalmente, señala Loewen, que después de leer las palabras o haber visto las imágenes, nos debemos preguntar ¿cómo se siente uno al examinar esa presentación de Estados Unidos?

Y considerando todo esto, concluye el tantas veces citado autor, “*que los lectores que mantienen en sus mentes esas cinco interrogantes habrán aprendido a cómo aprender Historia.*” (p.317)

Los usuarios de la educación, esto es, estudiantes, docentes, padres y los ciudadanos interesados en este asunto, están comenzando a demandar manuales escolares con sabor verdadero y que tengan contenidos de historia que hasta “*revuelvan*” el estómago.

Para la Historia, lo central es entendernos nosotros mismos y entender nuestra sociedad. Necesitamos producir *estadounidenses* (de todas las clases sociales, de todos los grupos étnicos y de uno y otro sexo) que dominen el poder que da la Historia. Esto es, la habilidad para utilizar su propia comprensión del pasado para inspirar y legitimar sus acciones en el presente. Por ello, el pasado nos informará seriamente (a los estadounidenses) como individuos y como nación, en vez de servirnos solamente como fuente de muy desgastados “*clichés*”.

Esos estadounidenses que son el producto o el resultado de esos exitosos cursos de Historia -- conocen los hechos sociales básicos sobre Estados Unidos de América y comprenden el proceso histórico que ha moldeado a esos hechos. Ellos se pueden

ubicar en el seno de la estructura social y conocen además las fuerzas *sociales* e ideológicas que han influido en sus vidas.

Tales estadounidenses están listos para convertirse en ciudadanos, porque comprenden cómo efectuar el cambio en la sociedad. Conocen cómo comprobar las afirmaciones históricas y sospechan de esas <<*verdades*>> arquetípicas. Pueden contradecir esa acusación de que la Historia es irrelevante, porque han hecho evidente que el pasado afecta el presente, incluyendo su propio presente.

Loewen, citando a Thomas Jefferson, señala que éste estaba en lo correcto cuando insistía en la enseñanza de la historia política para que así <<*los estadounidenses pudiesen aprender a juzgar por sí mismos lo que aseguraría o haría peligrar su libertad*>>.

Los ciudadanos que son sus propios historiadores están dispuestos a identificar las mentiras y las distorsiones, y pueden además, utilizar las fuentes adecuadas para así determinar qué ocurrió realmente en el pasado. Por ello, son una formidable fuerza para la democracia.

Cierra Loewen su argumentación señalando que la Historia tiene que ser verdadera historia en el más completo sentido. Por tal razón, dice, este libro está sustentado en once años de investigación y escritura. Confiesa que su propia búsqueda para

saber qué ocurrió verdaderamente en el pasado estadounidense solamente ha comenzado. Les sugiere a los lectores que después de leer todo esto, tengan también el suyo. Y para emprender ese camino, les desea a todos “*Buen viaje*”. (p.318)

UNA OBSERVACIÓN FINAL.

Nuestra propia traducción de esta obra, y especialmente la de todos los fragmentos seleccionados, así como la realización del resumen y la presentación de un comentario general de los planteamientos de Loewen, nos ha permitido conocer apropiadamente la riqueza del contenido de este libro que no dudamos en calificar de brillante e impactante.

La importancia y penetración de esta obra va más allá de las particularidades del análisis detallado que hace Loewen de su propia realidad historiográfica, la que hace a partir no solamente del examen de una muestra representativa de los más conocidos y utilizados manuales escolares para la enseñanza de la Historia Estadounidense en la escuela secundaria (doce en total).

Tenemos que agregar, además, que el trabajo de Loewen puede calificársele también como un excelente examen crítico del ambiente intelectual norteamericano.

Sólo esperamos que la lectura de esta síntesis de las ideas del colega Loewen sirva como acicate intelectual a todos los educadores venezolanos interesados en el apasionante tema de los manuales escolares. Y que una vez entusiasmados con ellas, intenten revisar la obra completa.

Y reiteramos, lógicamente, que todo nuestro interés al realizar esta tarea es el de contribuir a que sus planteamientos sean conocidos en nuestro medio, donde obras publicadas en otros países e idiomas tardan - a veces - muchas décadas en ser publicadas o estar accesibles a los lectores. Aun en nuestros tiempos de Internet, de autopistas de la información globalizada, existen barreras y dificultades. Muchas veces tenemos que contentarnos con leer solamente un “Abstract”, una reseña o comentario de la obra, una referencia o cita.

=====
Loewen, James W.: **LIES MY TEACHER TOLD ME**
(*Everything Your American History Textbook Got Wrong*). New
York (USA), Published by Simon & Schuster, 1996 383 p.
(Napoléon Franceschi G.: Resumen de la obra, traducción de
textos escogidos y comentarios de la misma.
=====

