

Diversidad cultural y patriotismo en los libros escolares de Centroamérica

Gabriel Ascencio Franco



Diversidad cultural y patriotismo

en los libros escolares de Centroamérica

Gabriel Ascencio Franco

Diversidad cultural y patriotismo

en los libros escolares de Centroamérica



San Cristóbal de Las Casas, Chiapas
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias
sobre Chiapas y la Frontera Sur
Universidad Nacional Autónoma de México
MÉXICO, 2016

HM1271.A773 2016
LIBRUNAM 1912960

Ascencio Franco, Gabriel,
Diversidad cultural y patriotismo en los libros escolares de Centroamérica /
Gabriel Ascencio Franco. – Primera edición. San Cristóbal de Las Casas,
Chiapas, México: UNAM: CIMSUR/2016. 140 páginas.

ISBN 978-607-02-8320-8

1. Pluralismo cultural — América Central. 2. Multiculturalismo — América
Central. 3. Patriotismo — América Central. 4. Libros de texto — América Central.
I. Título.

Primera edición: 2016
Imagen de portada: Efraín Ascencio

D.R. © 2016, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, 04510, Del. Coyoacán, México, D. F.
Coordinación de Humanidades, Centro de Investigaciones
Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur
Calle María Adelina Flores, núm. 34-A, Barrio de Guadalupe, 29230,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Tel.: (967) 678 2997
www.cimsur.unam.mx

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita
del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México / *Printed in Mexico*

Índice

Introducción	9
------------------------	---

PRIMERA PARTE

Diversidad cultural	15
-------------------------------	----

Diversidad étnica y nacional	21
--	----

Panamá, 21; Costa Rica, 28; Nicaragua, 37; Honduras, 42;
El Salvador, 52; Guatemala, 55

Pluralidad religiosa sin pluralismo.	65
--	----

Diversidad religiosa en los libros de ciencias sociales, 68;
Las religiones histórico-universales en los libros de sexto
grado, 79

SEGUNDA PARTE

Patriotismo constitucional.	91
-------------------------------------	----

Democracia y derechos humanos 95
 Promoción de la democracia, **95**; Respeto por los derechos humanos, **98**

Nacionalismo e integración 103
 Integración política y militar cíclica (1830-1900), **104**; Recuperación del interés integracionista (1950 al presente), **115**; Balance del proceso, **124**

Conclusiones 127

Bibliografía 131
 Manuales escolares citados, **138**

Introducción

El libro escolar ocupa un lugar central en las políticas de Estado, trasciende periodos de gobierno y marca épocas históricas. La historia corrobora la importancia del manual escolar y lo confirman los estudiosos del tema: «El libro de texto ha sido el centro de la escolarización de las escuelas islámicas, cristianas y judías al menos desde la Edad Media» (Martínez 2002:13); además,

desde sus orígenes teóricos en el siglo xvii con la obra de Comenio, y desde luego hasta hoy mismo, actúa como un dispositivo de esa forma de relación saber-poder en el campo institucional de la escuela. Por un lado, es la expresión material de esa relación. Pero no solo. Es también un modo de hablar. Un código de transmisión. Un símbolo. Un campo de significación. Y una forma de saber, de circulación legítima del saber, y de acceso al saber (Martínez 2002:19).

La educación en conjunto, incluso circunscrita a la escolarización, está llamada a convertirse en un poderoso cimiento para alcanzar el goce universal de los derechos humanos, siempre y cuando sirva a una pedagogía crítica, guiada por una práctica democrática radical observada en la conducta diaria, tanto en el área de la organización escolar como del currículo y la relación maestro-alumno-comunidad. La escuela como esfera pública debe ser una agencia de reforma social: democracia y ciudadanía son construcciones sociales; cada generación debe discutir las y reconstruirlas. La educación ciudadana es un proceso ideológico mediante el cual nos

experimentamos a nosotros mismos, así como nuestras relaciones con los demás y con el mundo dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes (Giroux 1993:21, 36, 280).

El manifiesto de Henry Giroux y la certeza foucaultiana de Jaume Martínez Bonafé expresados en los párrafos anteriores, sumados a la observación de los programas para la educación básica, reformulados a partir de los noventa del siglo pasado en un contexto discursivo favorable al respeto y aprecio por la diversidad cultural —dada su confección posterior a la popularización del Acuerdo 169 de la OIT en los países de la región y el fuerte desarrollo de la crítica a la ciudadanía integrada y la nación homogénea— motivan preguntar si tales principios se plasman efectivamente en los textos escolares de principios del XXI, si los libros de ciencias sociales reflejan respeto, aprecio y promoción de la diversidad o siguieron reproduciendo una visión contraria a la nación multicultural y el patriotismo constitucional, anclada en el decimonónico planteamiento de la nación homogénea: un idioma, una religión, una cultura.¹

Sin duda, resulta importante analizar el contenido de los manuales escolares bajo la certeza de que, como sostiene Michael Apple, «el libro de texto puede ser parcialmente liberador [pero] a menudo el texto se convierte en otro aspecto de los sistemas de control. [...] Poco es lo que queda a la elección del maestro a medida que el Estado invade cada vez más los tipos de conocimiento que se debe enseñar, los productos y metas finales de la enseñanza y los modos de lograrlos» (Apple 1986:87-88).

Desde la misma Revolución francesa de 1789, el manual escolar recibía de parte del Estado un lugar central, se estimaba «que el libro escolar, conjuntamente con las fiestas populares, era la herramienta mejor adaptada y más potente para la difusión de las nuevas ideas»; el «Informe y Proyectos de Ley sobre los libros elementales presentado a la Convención en 1793» declaraba los libros elementales como columna y sostén de la educación. Sin duda, «El libro de texto tiene más presencia que otros libros escolares en la memoria colectiva; por eso es probable que los sentimientos o emociones

¹ Guatemala ratificó el Acuerdo en 1996, Honduras en 1995, Nicaragua en 2010 y Costa Rica en 1993 (OIT 2011). No lo han hecho Panamá y El Salvador, pero en notas periodísticas de 2012 y 2013 se informa de su interés por hacerlo.

evocados no sean tan superficiales como para relegarlos al olvido» (Carbone 2003:13, 15): «la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia... La historia que se cuenta a los niños, o a los adultos, permite a la vez conocer la identidad de una sociedad y el estatus de esta a través del tiempo» (Ferro 2007:19, 21).

«El libro escolar es un espejo de la sociedad que lo produce, un escenario material en el que se representan los valores y las actitudes, los estereotipos y las ideologías que caracterizan la mentalidad colectiva, es decir, el imaginario de cada época» (Escolano 1997:15).

Dada la centralidad de los manuales escolares como proyectos de Estado y reflejo de la mentalidad colectiva, según se colige de las citas previas, me pregunto cómo se traduce en los libros de ciencias sociales la diversidad étnica, religiosa y nacional que han incorporado las leyes y los discursos de los gobiernos de los países de Centroamérica, caracterizados por la presencia de una amplia diversidad religiosa, étnica y nacional; me pregunto por la posibilidad de construir un patriotismo constitucional que erradique los nacionalismos, garantice el respeto de los derechos humanos y de los principios democráticos.

PRIMERA PARTE

Diversidad cultural

En Guatemala existen 24 pueblos originarios, los cuales reúnen a más de la mitad de los habitantes de ese país. En El Salvador solo 86% de la población es mestiza. En Honduras, 15% pertenece a siete pueblos amerindios y a dos afrodescendientes. En Nicaragua casi la mitad de la extensión nacional es territorio indígena con siete pueblos originarios y dos afrodescendientes. En Costa Rica, ocho pueblos se distribuyen en 24 territorios indígenas. En Panamá, 22% del territorio está titulado como propiedad indígena, y se cuentan siete pueblos originarios.

En el conjunto del istmo centroamericano, además del mestizaje colonial de la población originaria, africana y europea, enriquecen la diversidad cultural los descendientes de emigrantes de los siglos XIX y XX, atraídos por la construcción del Canal de Panamá, las explotaciones bananeras, cafetaleras y otras actividades agrícolas, industriales y comerciales: chinos, antillanos, judíos, palestinos y alemanes, principalmente.

A la diversidad étnica y nacional se suma la religiosa. La llegada de nuevas iglesias en el último medio siglo es conocida, pero incluso desde el siglo XVII tienen presencia los anglicanos y desde el XIX los moravos. Sin embargo, el predominio de la religión católica permanece y marca los sistemas educativos hasta el presente, a pesar de la diversidad religiosa, étnica y nacional captada a simple vista. ¿Cómo se manifiesta dicha diversidad cultural en los libros de primaria?

La homogeneización de la identidad operada en el imaginario del mestizaje lleva a una indefinición de lo étnico y de las relaciones interétnicas

entre pueblos dominantes y dominados; la identidad étnica remite a una identidad impuesta que señala la subordinación estructural de los pueblos originarios. Maya Lorena Pérez afirma: «un pueblo o grupo social es poseedor de una identidad étnica, únicamente en aquellos casos en los que a su identidad propia, y originaria, se le agrega otra identidad, la que le da el dominador, que sirve para justificar la dominación y la subordinación mediante cualidades culturales» (Pérez 2002:64).

Su opinión sobre México puede extenderse a los países de Centroamérica:

las identidades originarias de los pueblos colonizados no han desaparecido, se han transformado e incluso se han fortalecido en sus constantes interacciones con los grupos sociales dominantes que les imponen una identidad étnica, o indígena, para homogeneizarlos en su condición subordinada, y una identidad nacional para condicionar su transformación hacia el modelo de cultura hegemónica (Pérez 2002:65).

Distinguir la identidad propia de la identidad étnica —afirma— tiene sentido porque la práctica política y cotidiana, al igual que los espacios de reproducción, los agentes y finalidades de cada una son diferentes. Una se recrea en rituales, sitios sagrados, sistemas propios de generación y transmisión de conocimiento; la otra, en el contacto con los agentes externos y las instituciones estatales encargadas de las políticas indigenistas, educativas y afines (Pérez 2002:66).

La autora de estas ideas también propone ver la dominación étnica por etapas:

- La primera fue explícita: «El dominio colonial convirtió en indios a los diversos pueblos nativos de América, y con ello les impuso una identidad étnica que los hizo iguales entre sí, en tanto dominados ante los colonizadores» (Pérez 2002:73).
- La segunda fue de secularización de la dominación: «El discurso liberal sobre la igualdad, los derechos individuales y la libre empresa, constituyó el elemento articulador de la nación que excluyó las diferencias culturales y raciales como componentes vigentes de la organización social y simbólica de la sociedad», pero esto no significó cambio alguno en

la dominación étnica vinculada con la explotación económica anterior (Pérez 2002:73).

- La tercera etapa se caracteriza por la reivindicación étnica del indigenismo posrevolucionario, seguida por la aparición en escena del movimiento indígena contemporáneo, el cual pide el reconocimiento legal de la identidad indígena y «busca a largo plazo construir un Estado nacional multicultural y multiétnico» (Pérez 2002:85).

A partir del modelo propuesto por Pérez emerge la pregunta sobre la medida en que los libros de ciencias sociales para la educación básica, en los países de Centroamérica, informan o se ocupan de la identidad originaria, la identidad de los pueblos y grupos nacionales que habitan la región, o en qué medida el tratamiento de la diversidad cultural refleja la imposición de una identidad dominada, étnica, solo envuelta en un discurso que declara el respeto, el aprecio y la promoción de la diversidad.

De la respuesta a tal interrogante podrá inferirse si dichos textos escolares sirven como ejemplo de avance sustantivo en la tercera etapa, la del indigenismo estatal que impone una identidad étnica a los pueblos originarios, pero deriva en una identidad emergente, plasmada en las organizaciones de los pueblos originarios, y en la lucha por su reconocimiento legal y, en consecuencia, la construcción de un Estado multicultural y un civismo cosmopolita.

En otras palabras, la respuesta que brinde el análisis de los textos escolares podrá ayudar a valorar si las identidades originarias, la indígena y la nacional, ahora contradictorias, «pueden llegar a ser parte de un mismo proyecto en el que más que contraponerse en intereses se complementen para construir un nuevo tipo de sociedad», si está en camino la construcción de «un proyecto de nación, con un tipo diferente de Estado que propicie la interculturalidad y no el carácter étnico de los pueblos que lo componen... que tenga como soporte jurídico el reconocimiento de las diferencias... y se sustente en el reconocimiento de sus derechos» (Pérez 2002:88-89).

Lourdes Arizpe afirma para el caso de México —extensible según mi opinión a los países de Centroamérica— que en el pasado las luchas

violentas llevaron a la reconstrucción de la nación, pero ahora, en el siglo XXI, debe intentarse mediante «una negociación racional», para lo cual esta autora propone hacer del debate sobre los derechos indígenas la punta de lanza (Arizpe 2002:96).

Acepta que es necesario reconocer las diferencias culturales, pero, dado que el derecho a tal reconocimiento emana del Estado como entidad democrática que garantiza los derechos fundamentales y las libertades públicas de todos sus ciudadanos, la discusión se desplaza de las diferencias culturales al tema del «pluralismo como política para manejar la diversidad cultural, étnica, religiosa, de género, de orientación sexual y de discapacidad en el marco del Estado». Sin embargo —advierte—, el pluralismo invocado por la democracia cristiana, la democracia liberal o la democracia con derechos sociales lleva a visiones distintas de nación (Arizpe 2002:99-100). En este punto es fundamental retomar la propuesta del patriotismo constitucional para evitar que el multiculturalismo exacerbe los nacionalismos al resaltar las diferencias en lugar de promover la convivencia intercultural y la lealtad cívica cosmopolita.

Rechazar la visión relativista de la diversidad como mosaico de culturas y adoptar la metáfora del arcoíris cultural es primordial: «En el arcoíris, los colores, y, en este caso, las culturas, no tienen linderos nítidos sino que se van amalgamando al ir cambiando los matices». En otras palabras, las culturas no son cosas, no se puede hablar de culturas indígenas, «habría que hablar de personas o grupos que deciden asumir, portar o transmitir ciertos rasgos culturales a los que se otorga coherencia y derivación histórica en el discurso» (Arizpe 2002:97, 103); de allí la importancia de preguntar a los libros escolares también por las asociaciones étnicas, las luchas indígenas en tabladas por grupos específicos, individuos que deciden organizarse y actuar en el espacio público asumiendo una identidad emergente, la derivada de la tercera etapa según la propuesta de Pérez Ruiz.

Por ello, el presente volumen persigue, como propósito particular, esclarecer la naturaleza del tratamiento de la diversidad cultural, religiosa, étnica y nacional en los manuales escolares de ciencias sociales de los países de Centroamérica; también pretende mostrar el contraste entre la imposición de una identidad dominada frente a la promoción de las

identidades propias con el fin de apuntalar el aprecio y respeto por la diversidad; y además, distinguir en los textos escolares la promoción folclorizante de la diversidad respecto del apoyo a las identidades emergentes, la de los movimientos y organizaciones en lucha por el reconocimiento de sus derechos.²

² Ejemplo destacado de estas asociaciones es el Consejo Indígena de Centroamérica, integrado por Consejos Nacionales Indígenas, los cuales a su vez están conformados por una amplia diversidad de organizaciones indígenas: Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas de Panamá (COONAPIP); Mesa Nacional Indígena de Costa Rica (MNICR); Movimiento Indígena de Nicaragua (MIN); Confederación Nacional de Pueblos Autóctonos de Honduras (CONPAH); Consejo Coordinador Nacional Indígena Salvadoreño (CCNIS); Espacio de Coordinación Maya de Guatemala (AJPU) y Consejo Nacional Indígena de Belice (BENIC) (CICA 2013a).

Diversidad étnica y nacional

Los manuales escolares de ciencias sociales de Centroamérica, en rasgos generales, dividen su contenido en tres grandes renglones: geografía física y humana, historia político-económica y civismo. Presentan una escala progresiva que va de la familia y la comunidad local en los de primer grado al mundo en los de sexto, pasando por municipios y departamentos, el país, Centroamérica y el Continente Americano en los niveles intermedios.

El presente capítulo analiza el tratamiento de la diversidad étnica y nacional en los libros de ciencias sociales para la educación básica en los países de la región. Advierte el predominio de una identidad impuesta, homogénea, folclorizante, opuesta a la divisa del respeto y aprecio por la diversidad, contraria a la recuperación de identidades originarias y emergentes.

Panamá

En los siguientes párrafos recuento las referencias a grupos étnicos y nacionales bajo cualquier invocación en los libros de primero a sexto grado de las editoriales Santillana y Susaeta usados en la escuela panameña. Los textos de todos los grados están hechos por los mismos equipos, con mínimas variaciones entre sus integrantes de un grado a otro en el caso de Santillana, y ninguna en el caso de la editorial Susaeta, lo cual permite la existencia de criterios uniformes.¹

¹ En Panamá las editoriales pagan a los maestros para que pidan a sus alumnos utilizar los libros que estas producen. Los profesores sostienen que los textos están mal adaptados a partir

Del territorio panameño, 22 % está titulado como propiedad indígena y 9.34 % de la población pertenece a siete pueblos originarios: kuna, emberá, wounaan, naso o teribe, ngobe, buglé y bribri (HSI 2013), a los cuales se suman los descendientes de emigrantes africanos, asiáticos y europeos. Sin embargo, el arcoíris cultural es concebido en los libros más bien como racial porque mientras las ilustraciones muestran rostros de diferentes rasgos, los textos dicen que los elementos culturales son comunes: «Los panameños y panameñas debemos querernos como hermanos y hermanas, porque todos nacimos en esta tierra. Estamos unidos por nuestros bailes, costumbres, idioma, religión y muchas cosas más» (Susaeta pa.1ºg. sf:136).²

Además, los componentes de la cultura son definidos desde una perspectiva exclusivamente folclórica, y esas definiciones se repiten a lo largo de los libros de los seis grados de ambas editoriales. Se destacan los rasgos físicos, y para informar de la diversidad solo se enuncian nombres de grupos y el origen geográfico o histórico de «nuestros aborígenes» y emigrantes de distintas procedencias o nacionalidades: asiáticos, norteamericanos, europeos, griegos, «negros antillanos» y japoneses. Nótese que son «nuestros aborígenes», no simplemente la población nativa, y los «negros antillanos» no son solo antillanos. En cambio, los norteamericanos y los europeos no son güeros, machos, cheles o blancos, y los asiáticos y japoneses no son

de los colombianos. Los libros más vendidos son los de Santillana y los de Susaeta Ediciones. Estos últimos son más sencillos, mejores, aunque igual de caros que los primeros. En promedio, cada uno cuesta diez dólares; los maestros opinan que en las escuelas de zonas empobrecidas ni siquiera se hace el intento de pedir a los padres de familia que los compren. Algunas escuelas tienen los libros de Santillana a partir de un financiamiento del PNUD; los niños los usan en el salón de clases y los dejan para la siguiente generación.

² Las referencias de los libros escolares se encabezan con el nombre de la editorial, seguido por las letras que se utilizan en internet para reconocer los países y el grado escolar correspondiente: Guatemala (gt), El Salvador (sl), Honduras (hn), Nicaragua (ni), Costa Rica (cr) y Panamá (pa). La intención es que se pueda identificar con agilidad y precisión editorial, país y grado del texto citado. Es común que la autoría en los libros de texto escolar suela diluirse en largos listados de los integrantes de grandes equipos, incluso ocultarse dando primacía a los funcionarios o directores de dichos equipos editoriales. Solo los textos de Nicaragua de la editorial Hispamer destacan la autoría de Jaime Incer y Germán Romero, y en los de Honduras, editados por Graficentro, se da relevancia al editor Ramiro Colindres. Una reflexión sobre el profesorado, la escritura y la autoría concretamente para el caso de México, pero ilustrativo para los países de Centroamérica, puede verse en Rockwell (1992), en particular las páginas 52 y 53.

referidos como amarillos (Susaeta pa.1ºg. sf:138; Santillana pa.1ºg. 2006:158; Susaeta pa.2ºg. sf:124-125; Susaeta pa.3ºg. sf:95).

Los libros explican incluso que algunos grupos son clasificados como *colonias* por su reducido número de integrantes: «tenemos colonias indostana, turca, española, griega, china y otras. La mayor parte de ellas se dedican al comercio y a la industria». La inclusión aquí de españoles me sugiere que se trata de las emigraciones posteriores a la época colonial, pero además resalta la individualización de las nacionalidades de llegada reciente y el trato genérico a indios y negros. Por ejemplo: «El negro llega al Istmo para reemplazar al indio en los trabajos pesados». Pero cuando de grupos ubicados en los estratos bajos se trata, también les toca a los chinos e indostanos: «El asiático llega a Panamá como mano de obra en la construcción del ferrocarril y el canal» (Susaeta pa.2ºg. sf:126).

Además de designar con un nombre, ubicar el origen geográfico e histórico, el libro de segundo distingue los grupos por la actividad que realizan. Pero continúa la asimilación de etnia a raza. Por ejemplo: «La población panameña está formada por diferentes grupos étnicos como son el blanco, negro, mestizo, indígena y otros», y después viene la lista de los cinco grupos indios. Más adelante regresa la reiteración de las características físicas y la precisión acerca del uso de diferentes lenguas en el orden y por las razones siguientes: español es el oficial; inglés se usa mucho porque es un lugar de paso; chinos y judíos trajeron sus lenguas; y los aborígenes «tienen también su propia lengua, como kuna, emberá, ngobe, teribe y otras» (Susaeta pa.2ºg. sf:128, 130-131).

Este orden parece reproducir una escala de prestigio y valoración económica; por fortuna, el sesgo racista en las ocupaciones está prácticamente ausente: blancos, negros, mujeres y hombres son oficinistas, universitarios, obreros, como se ve en la ilustración de los libros de segundo y de tercer grado (figs. 1 y 2).

El libro de tercero y el de quinto, tanto los de Susaeta como los de Santillana, agregan alguna referencia a cada uno de los cinco grupos indígenas que reportan, en los términos de los anteriores; también añaden referencias sobre sus actividades y el lugar donde habitan (Susaeta pa.3ºg. sf:136-138; Susaeta pa.5ºg. sf:152-153; Santillana pa.5ºg. 2006:102-103).

Figura 1. Ocupaciones (Susaeta pa.2ºg. sf:142).

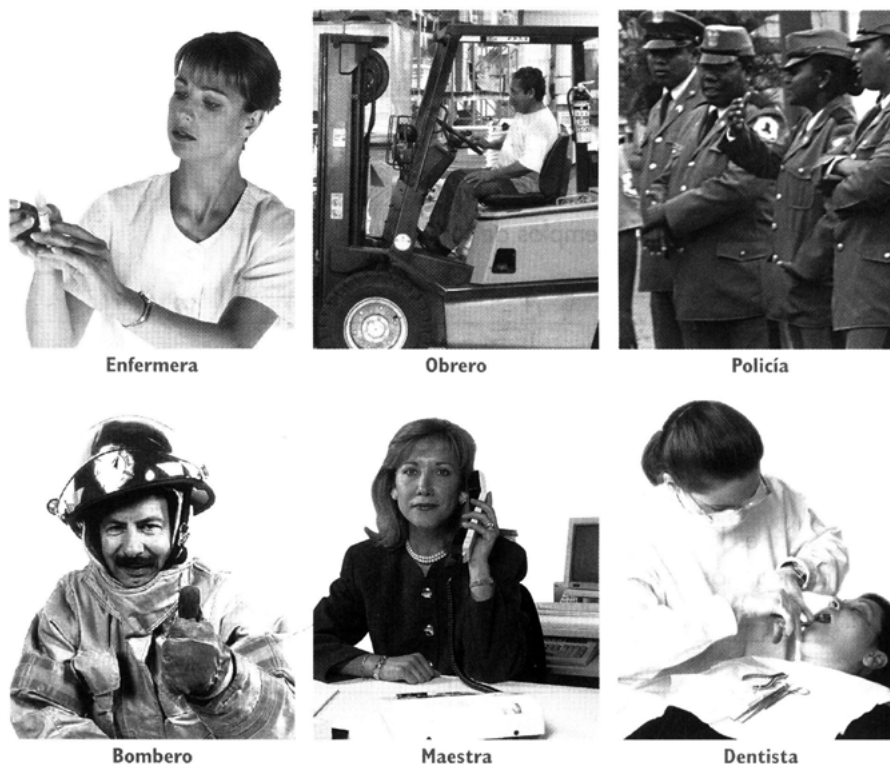


Observo la lámina.

Identifico las ocupaciones que realizan las personas y las digo oralmente.

Quando se trata de referencias al pasado colonial se habla abiertamente de razas. Por ejemplo: «La raza indígena fue exterminada en su mayor parte por los españoles»; y al hablar de clases sociales se reproducen las categorías del mestizaje: mulato, zambo, negro, blanco, indio, mestizo (Susaeta pa.5ºg. sf:193, 204-205).

Figura 2. Ocupaciones (Susaeta pa.3ºg. sf:108).



Las definiciones de *cultura* y *grupo étnico* hechas a lo largo de los libros pocas veces asumen conceptos más allá del simple folclor: «La cultura representa las costumbres, tradiciones y todo lo que un pueblo hace o crea. Nuestra cultura está representada por alegres bailes, comidas y vestidos típicos, artesanías variadas, costumbres, y hermosas tradiciones» (Susaeta pa.2ºg. sf:165).

En los mismos términos folclorizantes, mezclando razas y nacionalidades, y con los rasgos físicos por delante para marcar la diferencia, habla el libro de Santillana acerca de la *cultura* (Santillana pa.2ºg. 2006:119, 121, 124, 126, 214): «En una misma comunidad podemos encontrar diversos grupos, como indígenas, negros, chinos, árabes... Cada uno de esos grupos humanos tiene rasgos físicos que lo distinguen, así como diferencias

culturales, como sus costumbres, tradiciones, música, bailes y comidas» (Santillana pa.2ºg. 2006:119).

El de tercer grado es más nítido en cuanto a la primacía de los rasgos raciales en la definición de *etnia*, que repite en el de cuarto (Santillana pa.4ºg. 2006:109, 112): «Al conjunto de personas con características físicas semejantes se le conoce como grupo étnico o grupo humano; por ejemplo, el mismo color de piel, tipo de cabello, rasgos de la cara... Además, comparten, entre otras cosas, el idioma, la forma de vestir y las costumbres» (Santillana pa.3ºg. 2006:99).

En la variedad de grupos se incluye a los aborígenes —kunas o dules, ngobes, emberás, wounaan, bugles, nasos y bribries—, a los mestizos —resultado de la mezcla de blancos, indios y negros—, a los negros afrocoloniales y afroantillanos —estos últimos venidos de Martinica, Jamaica y Trinidad en la segunda mitad del XIX—, así como a chinos, griegos y árabes (Santillana pa.3ºg. 2006:99).

Sigue la visión colonial que trata genéricamente a indios y negros, con una voz ambigua que impide saber si es del conquistado o del conquistador. Por ejemplo: «Se ha comprobado que nuestros primeros habitantes se asentaron en la costa del Pacífico y eran descendientes de aborígenes nahuas y mayas». O bien, otro párrafo expresa: «En nuestra tierra, los españoles encontraron alimentos muy ricos y nutritivos, como la papa, el maíz, el cacao, los frijoles, el chile y la yuca» (Santillana pa.3ºg. 2006:133, 144).³

El libro de Susaeta apenas menciona las comarcas indígenas dentro de la estructura estatal; en cambio, Santillana describe con amplitud su funcionamiento, anotándose un buen punto, aunque podría abundar en las organizaciones y luchas indígenas.⁴ Ambas editoriales al hablar de la época

³ Además de la flemas colonial hay ligerezas e inconsistencias históricas: la referencia al origen maya y nahua, además del chibcha y caribe, es reiterada, al igual que la mención de cultivos como maíz, frijol, chile asociados con Mesoamérica; incluso se habla de origen azteca, lo que de plano es una aberración. Llama también la atención la referencia a un grito de independencia en Panamá; me pregunto si a otras proclamas también se les denomina de tal modo o solo a la del padre Hidalgo en México. Un claro ocultamiento histórico antes que confusión es atribuir al interés del gobierno el establecimiento de comarcas indígenas para preservar sus culturas, cuando fue resultado de la gran rebelión kuna (Santillana pa.3ºg. 2006:133, 150).

⁴ «El Estado panameño ha incorporado en su legislación el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas mediante la incorporación de la figura de las Comarcas con

prehispanica vuelven a repetir la visión colonial, aquella de «nuestros aborígenes» genéricos, una y otra vez y describen algunos elementos muy generales e imprecisos sobre rasgos físicos, sociales y características culturales: vivienda, armas, alimentación, religión, dialectos, actividades económicas y artesanías (Susaeta pa.4ºg. sf:149, 170-172; Santillana pa.4ºg. 2006:120-121, 145-147).

A pesar del avance declarativo en cuanto a la promoción de una conducta democrática, respetuosa de los derechos humanos y la equidad de género, falta combatir el racismo presente en el uso de categorías coloniales que destacan los contrastes físicos y el origen histórico geográfico de los grupos, al imponer, antes que una identidad étnica o cultural, una racial.

un régimen administrativo autonómico, abriendo paso a nuevas formas de autoridad e institucionalidad. Cada comarca indígena cuenta con una Ley Comarcal y una carta orgánica administrativa en donde están recopiladas las leyes y las formas de organización. Existen cinco comarcas. Además, el Gobierno estableció «el procedimiento especial para la adjudicación de la propiedad colectiva de tierras de los pueblos indígenas que no están dentro de las Comarcas» mediante la Ley 72 del 23 de diciembre de 2008. Se trata de 16 propiedades colectivas en la provincia de Darién, tres en el Alto Bayano, dos en Majé Chimán y tres en la Cuenca Hidrográfica del Canal de Panamá, que están en proceso de adjudicación» (IWGIA 2013). Entre las organizaciones principales están:

- Coordinadora Nacional de los Pueblos Indígenas de Panamá (COONAPIP), coordinación de ocho congresos generales y cuatro comarcas indígenas de Panamá, que participa activamente en las políticas económicas, sociales, culturales y ambientales del país para contribuir con la aspiración colectiva y pluricultural de los pueblos indígenas de Panamá. Tiene como ejes de trabajo la legalización de territorios indígenas y la economía indígena, entre otros. Se fundó en 1991, integrada por autoridades tradicionales de todos los pueblos. Esta conformación legítima le otorga potencial para la incidencia política nacional;
- Congreso General Kuna: es el máximo órgano político-administrativo kuna. Está conformado por tres caciques generales o sagladummagan, que representan a la Comarca Kuna Yala y son portavoces ante el Estado panameño y ante organismos nacionales e internacionales, y a 49 comunidades de la Comarca Kuna Yala. Sus pronunciamientos y resoluciones son de cumplimiento obligatorio para todas las autoridades y comunidades de la Comarca Kuna Yala;
- Congreso General de la Cultura Kuna: máximo organismo de expresión religiosa, de protección, conservación y divulgación del patrimonio histórico-cultural del pueblo kuna;
- Congreso General Emberá Wounaa; y
- Congreso General Ngobe Bugle: institución representativa que trabaja por la autodeterminación del pueblo ngobe bugle, y que reafirma la construcción de un Estado pluriétnico nacional (HSI 2013).

Costa Rica

La Comisión Nacional de Asuntos Indígenas de Costa Rica fue creada en 1973; la Ley Indígena, aprobada en 1977, y el Convenio 169 de la OIT, ratificado en 1992. En el censo del año 2000 se definió como indígenas a 63 876, personas que representan 1.7 % de la población total. Tres quintas partes de dicho porcentaje son habitantes de los territorios indígenas o su periferia: 5.9% de la superficie del país está reconocida como 24 territorios indígenas habitados por ocho pueblos: los chorotegas de origen mesoamericano y siete de origen sudamericano: huetares, malekus, bribbris, ngöbes, cabécares, brunecas y teribes (IWGIA 2013).

El libro de primer grado de la editorial Eduvisión invita a conocer más de «nuestras raíces»; en la lección sobre el «19 de abril: día del aborigen» explica que «Hace mucho tiempo, en Costa Rica vivían solo indios. [...] Ellos vivían en tribus o grupos que eran gobernados por un jefe llamado cacique. [...] Los indios creían en muchos dioses y adoraban al Sol, la Luna, el fuego, el agua, el viento y el aire» (Eduvisión cr.1ºg. 2007:182).

Sería bueno preguntarnos qué percepción tienen los niños de la diferencia entre aire y viento. Aunque la lección no dice quiénes son los dioses del viento y del aire o en qué se distinguen, convence del primitivismo de estos aborígenes. En la lección sobre el «12 de octubre: Encuentro de Culturas» enuncia lo que «nuestros indígenas» enseñaron a los españoles y lo que «los españoles nos dieron». Si los españoles «nos dieron», ellos son los otros, y «nuestros indígenas», entonces, ¿somos nosotros, o son ellos? (Eduvisión cr.1ºg. 2007:189).

Predominan las etiquetas étnicas genéricas, raciales y coloniales. Ejemplos de eso son: la petición hecha a los niños de dibujar en sus libros casas de tipo indígena, esquimal, urbano y rural; la afirmación acerca de la igualdad de derechos sin importar el color de piel; el realce en las diferencias individuales y la reiterada afirmación de que los «miembros de la comunidad son diferentes». Luego, a escala del distrito, la insistencia en las diferencias de edad, sexo y actividad que hacen el lugar «agradable y apto para vivir», al igual que la solicitud a los niños para que indiquen sus propias características físicas y las de sus compañeros: color de piel, ojos y pelo.

El remate es la afirmación sobre la capacidad de saber que las personas «pertenecen a diferentes grupos humanos que llamamos etnias» tan solo al verlas, y que los distritos son amenos y variados porque hay «personas negras, blancas y amarillas»; y además, hay personas nacidas en otros países (Eduvisión cr.1ºg. 2007:54, 86, 144, 155, 156).

El manual de segundo año, al ocuparse de la «historia patria», dedica una lección a la anexión del Partido de Nicoya, parte de la provincia de Guanacaste. Explica que de allí son muchas de las costumbres y tradiciones del país. Omite referirse a la jurisdicción nicaragüense de la región hasta mediados del siglo XIX. Describe algunas de las costumbres y tradiciones de su población —música, comida, bombas filomesoamericanas— sin relacionarlas con los rasgos culturales a partir de los cuales se construyó la imagen del tico, aunque este no está mencionado entre las etnias (Eduvisión cr.2ºg. 2007:157, 161).

En la lección sobre el «Día de las culturas. 12 de octubre de 1492» pide «hacer una lista de tradiciones de origen español, afrocaribeño, indígena y chino», pero también pregunta «¿por qué razón somos diferentes físicamente?». Para introducir el tema dice eurocéntricamente que nadie conocía la existencia de América hasta que la descubrió Colón:

Entonces se inició el verdadero encuentro de culturas. Los indígenas recibieron a los españoles y se mezclaron con ellos. Más adelante, llegaron los negros, los chinos y otras personas de países y continentes diferentes. Con ellos compartimos e intercambiamos costumbres como comida, vestidos, música y creencias. [...] Esta convivencia con otras culturas nos ha permitido enriquecer nuestras costumbres y tradiciones. Hemos aprendido que las diferencias nos hacen mejores (Eduvisión cr.2ºg. 2007:175).

Persiste el hincapié en las diferencias individuales, rasgos físicos, gustos, cualidades y defectos y se omite en otros asuntos la diversidad cultural. Por ejemplo, se habla de la división del país en cantones y siete provincias diferentes, pero se asegura que «en todas se habla el mismo idioma», volviendo invisibles las lenguas amerindias y el inglés de los afrocaribeños (Eduvisión cr.2ºg. 2007:28, 29, 129).

Se vuelve a destacar la provincia de Guanacaste por su contribución al folclor nacional, con bailes y comidas. También se señala la riqueza étnico-cultural de la provincia de Limón donde vive «la mayoría de personas de raza negra». Se retoman las diferencias individuales y luego se explica la noción de grupo étnico con un toque racial. «Estos son grupos de personas con características físicas y culturales muy parecidas. Así, en nuestro cantón podemos encontrar blancos, negros, chinos e indígenas; y cuando estos grupos se han mezclado, hablamos de mestizaje» (Eduvisión cr.2ºg. 2007:132, 133, 141, 142, 172, 173, 176).

El libro de tercero repite los comentarios sobre la contribución de Guanacaste al folclor del país, al igual que las diferencias raciales genéricas: negros, blancos, chinos o amarillos y aborígenes o indígenas (Eduvisión cr.3ºg. 2007:49, 92, 102, 105); dedica una unidad y sendas lecciones a la conquista española de las siete provincias del país. Aparecen algunos pueblos llamados por su nombre propio. En la provincia de Heredia, a la llegada de los españoles varios grupos se opusieron a la conquista, liderados por el cacique supremo de los huetares de Occidente. En Guanacaste, particularmente en la región de Nicoya, desde siglos atrás había población chorotega. La provincia de Limón a la llegada de Colón estaba habitada por cabécares y bribis, quienes se refugiaron en tierras menos accesibles y nunca fueron conquistados. Cuando se construyó el ferrocarril, en el siglo XIX, además de la llegada de chinos e italianos, fueron traídos negros de Jamaica. Tal variedad aún hoy caracteriza la región de Limón; allí son famosos los carnavales y la comida, los bailes y la música de raíz afrocaribeña. Llama la atención que únicamente en este caso enlaza el pasado con el presente (Eduvisión cr.3ºg. 2007:49, 76, 92, 102, 104, 105, 107).

El libro de cuarto año, al referirse al río Sixaola y la frontera con Panamá enuncia que «en sus alrededores se asientan poblaciones indígenas como cabécar, chiroles y bribri», y en las lecciones sobre la Conquista, la Colonia y la República en Costa Rica repite los genéricos *indígenas* o *nativos*, *negros* y *españoles* ininidad de veces (Eduvisión cr.4ºg. 2007:71, 170-196).

El texto de quinto grado, al ocuparse de la Conquista de Costa Rica solo menciona de pasada a los pipiles de Nicaragua, los chorotegas, brunca y huetar del país. Dedicado al continente americano, sitúa la región entre

Mesoamérica y el área arqueológica cultural Intermedia, reduce la primera a la cultura maya y azteca y refiere la zona maya como «imperio». En cambio, el área andina no es reducida a los incas, solo dice que era la cultura más adelantada allí. Sin embargo, explica que los pueblos de las tres áreas, Intermedia, Andina y Mesoamericana, «tenían sus ritos religiosos y su organización, su propia medicina y hasta sus propios juegos, fiestas, leyendas y lenguaje» (Eduvisión cr.5º.g. 2007:74, 75, 165).

Permítaseme recalcar, reescribir entre comillas la última frase de la cita anterior. Ese «y hasta sus propios juegos, fiestas, leyendas y lenguaje» es un flagrante desliz que primitiviza a los pueblos americanos; demuestra incredulidad supina: sorpresa de que tuvieran «sus propios juegos, fiestas, leyendas y lenguaje». Después de tal aberración no queda ninguna posibilidad de admiración; así, parece algo natural designar como dialectos a las lenguas amerindias: «Nuestros indígenas practicaban varios dialectos y tuvieron que aprender el castellano» (Eduvisión cr.5º.g. 2007:165).

La lección continúa con la evolución producto de la agricultura y la sedentarización y sigue con el legado cultural de «nuestros aborígenes»; «cruce de etnias», parece referirse a genes: «por nuestras venas corre sangre indígena. Tenemos un pasado que [lástima] no podemos borrar, pues los indígenas se mezclaron [menos mal] con otros grupos humanos, principalmente españoles y negros. Así nació el mestizaje del que formamos parte todos» (Eduvisión cr.5º.g. 2007:86, 89).

En el tema «Indígenas actuales» informa que en 21 territorios protegidos viven ocho grupos aborígenes: chorotegas, bribbris, brunecas, cabécares, térrabas, huetares, guaymíes y guatusos o malekus. Ubica a cada grupo en su asentamiento, idioma, actividades y alimentación respectivos. Concluye enunciando la marginación y la discriminación que viven por su condición de aborígenes y afirma que los asentados en reservas están más pobres que los que viven fuera de ellas. Solo se dedican cinco páginas a estos indígenas actuales, a los cuales se les nombra por su identidad étnica (Eduvisión cr.5º.g. 2007:92-94, 95-96).

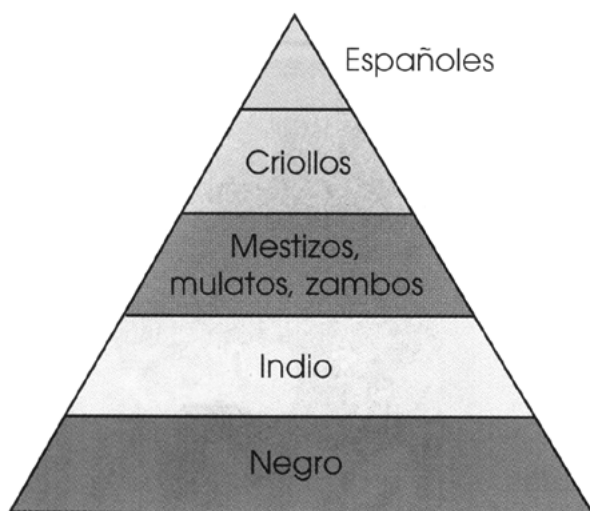
En la unidad siete, dedicada a «Educación cívica», se predica, sermón en púlpito, la tolerancia como señal de respeto, como valor que nace del reconocimiento de los otros: «El que es tolerante sabe que si alguien es de

una etnia distinta de la suya o proviene de otro país, otra cultura, otra clase social, o piensa distinto de él, no por ello es su rival o enemigo». Pero cuando se trata del derecho a la educación nada se dice del derecho a ser educado en su propia lengua, aunque se advierte que el Estado ha llevado la escuela a todo el país y pone acento en las obligaciones de los estudiantes (Eduvisión cr.5ºg. 2007:181, 206).

El libro de sexto grado describe las nueve regiones socioeconómicas del país. En la Central dedica unas líneas a la «Inmigraciones de los pobladores de las zonas rurales del país, así como extranjeros especialmente de Centroamérica y de Colombia [quienes] saturan la periferia de las ciudades y acrecientan problemas de tipo económico y social en la zona». Con esas afirmaciones parece difícil que se aprecie a los diferentes, por ejemplo, a los inmigrantes nicaragüenses, a quienes, por tan mal vistos, se prefiere ni mencionarlos (Eduvisión cr.6ºg. 2007:12).

En la región chorotega se dedica una mención al poblamiento: «La población es heterogénea y se destacan los indígenas, negros, chinos, blancos,

Figura 3. Población americana (Eduvisión cr.6ºg. 2007:68).



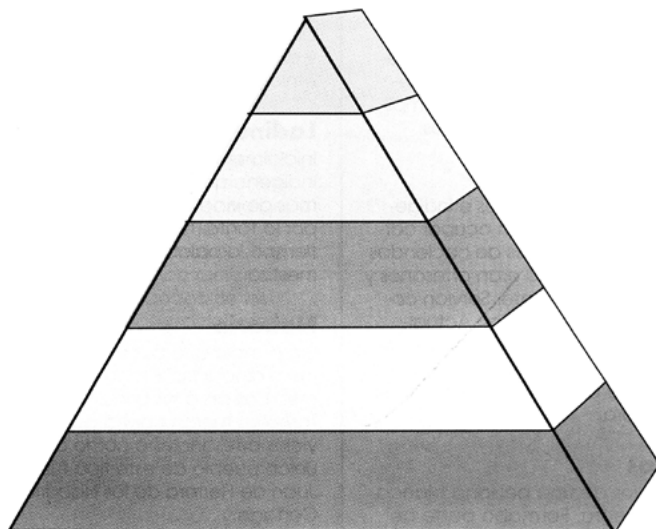
La sociedad colonial en América y Costa Rica estaba determinada por el color de la piel de las personas.

grupos étnicos que propiciaron el mestizaje y una población variada». Ni siquiera en esta región con denominación de un pueblo amerindio se evita usar el genérico indígena; además, se queda en la descripción racial de los pobladores. En la región Brunca, también con denominación prehispánica, se hace lo mismo, pero en este caso al menos se habla de reservas indígenas y ocasionales apoyos estatales, de iglesias y organismos internacionales y la marginación en que viven los amerindios (Eduvisión cr.6ºg. 2007:16, 23-24).

En la región Huetar Atlántica, con denominación amerindia, también solo se usa el genérico *indígena* para describir a la población; así como se repiten los de *negro*, *blanco* y *chino*, se enfatiza la presencia de originarios de Panamá y Nicaragua y de la mayor concentración de población negra del país (Eduvisión cr.6ºg. 2007:31-32).

Después de repasar las castas coloniales y verlas rotuladas en una estructura piramidal, se proporciona al estudiante la misma figura sin etiquetas —pirámide con estratos y colores similares a la ilustración anterior— y se le pide que represente la organización actual de Costa Rica (Eduvisión cr.6ºg. 2007:70). Evaluar este ejercicio sería realmente muy ilustrativo del

Figura 4. Organización social actual en Costa Rica (Eduvisión cr.6ºg. 2007:68).



nivel en que se encuentra la sociedad costarricense respecto del aprecio y el respeto por la diversidad étnica. Pero planteado como está, después de repasar las castas coloniales, me parece que el mensaje sugiere que subsisten esas divisiones o al menos algunas: *indios, negros, mestizos y blancos*.

En la lección dedicada al derecho a la educación de los costarricenses solo hay una mención de los indígenas, en ocasión de comentar la existencia de un plan para atender la problemática del sector y mejorar la calidad educativa «enfaticando en las comunidades más pobres (indígenas y escuelas unidocentes) por medio de programas que permitan al estudiante terminar sus estudios con mejores oportunidades» (Eduvisión cr.6ºg. 2007:148). La preocupación parece centrada en temas como la deserción, la reprobación producto de la pobreza, y no señalarse deficiencias o ausencia de educación en la lengua materna, el idioma propio.

Al hablar de la etapa histórica correspondiente a la Colonia se repiten los genéricos. Los nombres de algunos grupos indígenas o asentamientos son mencionados en ocasión de un par de rebeliones, y bajo el rótulo de «grupos étnicos y mezcla de etnias» se reproduce la escala colonial de castas: *blancos* —españoles y criollos—, *mestizos*, *mulatos*, *zambos*, *indios*, *negros*, además las categorías de *naborío*: indio pagado en especie o dinero, dedicado a artesano, arriero o trabajador doméstico, y *ladino*: indio que adquiría lengua y forma de vida españolas, y que luego tomó el sentido de *mestizo* (Eduvisión cr.6ºg. 2007:56-57, 64-65, 68-69 y 82).

Con enfoque constructivista, el libro de cuarto año de la editorial Santillana habla del presente. Inicia la unidad «Acontecer histórico» —dividida en Introducción a la Historia, Nociones de tiempo histórico y Periodos de la Historia de Costa Rica— preguntando cómo están vestidos los nativos contemporáneos presentados en una fotografía y qué elementos indígenas se observan; pide a los estudiantes comentar sobre las dificultades que enfrentan los grupos aborígenes, qué legados se reciben de estos, y no se refiere a ellos como «nuestros aborígenes» al estilo de los libros de Eduvisión. Pide imaginar a los «primeros pobladores de nuestro territorio», «la evolución de la cultura indígena de nuestro país», no a «nuestros indígenas». Con todo, recurre a los genéricos *indígenas*, *españoles* y *negros* al hablar de la época colonial y de la cultura indígena como una sola, aunque más adelante se

refiera en plural a las primeras culturas indígenas y a los diferentes grupos (Santillana cr.4ºg. 2007:116-117, 127, 131- 132, 134, 136-137).

El libro de quinto también de Santillana, en el capítulo «Acontecer histórico», va de la Antigüedad al presente. Con expresiones como «entre otros» o «culturas como» evita caer en referencias a un poblador indígena genérico; además, informa de la diversidad existente, pues explica las características de las culturas de cada región: ubica a Costa Rica en el área cultural Intermedia, entre la Mesoamericana y la Andina, «habitada por los chibchas, los caribes, los timotos y los cuicas, entre otros grupos indígenas»; el área Mesoamericana, «habitada por culturas como la azteca, la maya, la olmeca, la tolteca y la zapoteca», y el área Andina, «habitada por las culturas inca, araucana, quechua y nazca, entre otras». Lo hace con información acertada y en plural sin la simplificación que significa la referencia a indígenas genéricos. Señala tres regiones en Costa Rica: Gran Nicoya, poblada por chorotegas en la «parte del actual territorio de Nicaragua y de Costa Rica»; Central, habitada por malekus y huetares; y Gran Chiriquí, habitada por cabécares, bribris, bruncas y térrabas en parte del territorio panameño y costarricense (Santillana cr.5ºg. 2007:48-51).

Posteriormente, al hablar del legado cultural y los grupos indígenas actuales, el libro repasa el tema caracterizando habla, religión, costumbres, economía y ubicación; en alguna ocasión cae en la referencia a nuestros indígenas, pero sin la insistencia de Eduvisión y con mayor precisión descriptiva de cada grupo sobreviviente. También me parece que hace falta informar, a la par de los grupos indígenas actuales, de la inmigración de afrocaribeños, chinos y del medio oriente en los siglos XIX y XX. Igualmente, en referencia a las consecuencias de la Conquista, es necesario evitar asimilar las castas diciéndoles etnias: negros, españoles e indígenas: «la mezcla entre los grupos étnicos que se encontraron en el continente —indígenas, españoles y negros— se produjo desde el comienzo» (Santillana cr.5ºg. 2007:116-117).

El libro de sexto grado de Santillana presenta las regiones socioeconómicas de Costa Rica, entre las cuales cuatro de seis —Brunca, Central, Chorotega, Huetar Norte, Pacífico Central y Huetar Atlántica— llevan denominación indígena, aunque solo en una contiene referencias a población indígena, y en

la unidad de «Acontecer histórico» regresa al indígena genérico de la historia antigua, habla del sacerdote «intermediario entre los dioses y los indígenas», por fortuna sin representaciones peyorativas. En lo tocante al legado cultural remite a grupos indígenas nacionales, aunque repite mucho el genérico *indígena*. Vuelve a categorías raciales en relación con la tenencia de la tierra en la Colonia. En referencia a los grupos sociales de esta época repasa la pirámide de castas. También recuerda la imposición de la cultura europea, en gran parte a cargo de la Iglesia, y critica cómo se veían las creencias locales: «Los españoles consideraban pagana la religión, las costumbres y las tradiciones de los aborígenes». Los españoles no son representados como «nuestros» a la manera de referirse a «nuestros indios» cuando de su legado cultural se trata (Santillana cr.6^og. 2007:55-56, 75, 78-79, 110-112, 122-123, 130-31).

Los libros de Eduvisión destacan mucho los temas transversales de respeto, tolerancia y aprecio por la diversidad en la presentación de objetivos y competencias, unidad por unidad, pero sus contenidos no reflejan tal importancia, son demagógicos y descuidados a ese respecto en contraste con los de Santillana.⁵ El acento en el color de la piel no habla de etnicidad sino de contrastes raciales, criterios biológicos no culturales. Se repiten designaciones genéricas y coloniales: blancos, indígenas, negros, amarillos y apenas se habla de grupos étnicos y nacionales por su nombre propio. Tampoco se habla, en ninguna de las editoriales, de los movimientos indígenas emergentes, aunque pueden contarse por decenas.⁶

⁵ Además, no están estandarizados en su presentación de contenidos y número de unidades. Los de Santillana tienen mejor calidad en contenido, formato, impresión y papel y sobre todo mayor congruencia con las divisas del plan de estudios y los conocimientos más avanzados; se organizan todos en cuatro unidades: Espacios geográficos, Acontecer histórico, Formación ciudadana y Mi carpeta. Esta última presenta materiales de trabajo para las tres unidades temáticas. Son libros que se editaron en 2007; como los de la otra editorial, corresponden a los mismos planes de estudio oficiales.

⁶ Organizaciones Indígenas Miembros del Consejo Asociación Mesa Nacional Indígena de Costa Rica: Asociación Regional Aborigen del Dikes, constituida por los seis territorios indígenas del cantón de Buenos Aires; Asociación Consejo de Mujeres Indígenas de Talamanca, formada por mujeres de Talamanca bribri y Talamanca cabécar; Asociación Cultural de Mujeres Huetares de Quitirrisí; Asociación de Pequeños Productores Brunqueños, integrada por miembros del grupo Boruca; Asociación de Mujeres Mano de Tigre, con integrantes del grupo Térraba; Asociación Namaho del Alto Chirripó; Asociación de Desarrollo Indígena de Talamanca bribri; Asociación Viento Fresco integrada por guatusos; Asociación para la Defensa de los Indígenas de Térraba; Asociación de Desarrollo de Rey Curre; Consejo

Nicaragua

Casi la mitad de la superficie nicaragüense está ocupada por territorios indígenas, la mayor parte situados en el Caribe; 8.6% de la población total pertenece a siete pueblos originarios y dos comunidades afrodescendientes: miskitu, mayangna-sumu, rama, chorotega, nahoa, cacaopera, xiu-sutiava; creole o kriol y garífunas (VIII Censo de Población 2005) (HIS 2013).⁷

Los libros de ciencias sociales en Nicaragua van del tercero al sexto grados. La diversidad cultural y la presencia indígena se expresa en términos históricos y folclóricos y también contemporáneos, pero sin dar mucha importancia a la organización y las demandas indígenas y de afrodescendientes, aunque dan cuenta de mayores elementos culturales.

El manual de tercer año de la editorial San Jerónimo muestra en sus primeras páginas la riqueza cultural como manifestación popular del presente, heredada de «nuestros antepasados» aborígenes: «en la mayoría de las comunidades de Nicaragua [...] la herencia que nos dejaron nuestros

Indígena Regional de Covirenas del Pacífico Sur, con miembros de los territorios de la región sur central y sur sur; Organizaciones comunitarias consultivas: Ngöbegue, organización regional conformada por los cinco territorios ngöbes; Asociación de Desarrollo Indígena de Cabagra; Finca Educativa de Talamanca; Asociación Keköldi Wak Ka Koneke; Asociación de Guarda de Recursos Naturales de Bajo Chirripó; Radio Boruca; AMAP Boruca; ASJOB Boruca; Asociación de Desarrollo de Guatuso; Asociación de Desarrollo de Talamanca Cabécar; Asociación de Desarrollo de China Kichá; Asociación de Desarrollo de Boruca; Asociación de Desarrollo de Conte Burica; AIPONASO Alto Laguna de Osa; Asociación Ruta de las Aves Térraba; Centro para el Desarrollo Indígena Boruca (CICA 2013b).

⁷ Los siete pueblos indígenas se distribuyen en dos regiones principales, la costa Pacífico y el centro norte del país donde se encuentran los chorotega con 221 000 integrantes, los cacaopera o matagalpa con 97 500, los ocanxiu o sutiaba que suman 49 000 y los nahoa o náhuatl con 20 000 individuos; en la costa del Caribe o Atlántico habitan los miskitu, quienes suman 150 000 personas; los sumu-mayangna, 27 000, y los rama, 2 000. Otros pueblos que gozan de derechos colectivos conforme a la Constitución Política de Nicaragua de 1987 son los afrodescendientes, denominados «comunidades étnicas» en la legislación nacional. Incluye a los krioles o afrocaribeños con 43 000 personas y a los garífunas con 2 500. Solo en los últimos años se han tomado iniciativas para reglamentar y mejorar la autonomía regional, por medio de la Ley de Lenguas de 1993, la Ley General de Salud de 2003 que invoca respeto a los modelos comunitarios de salud, la Ley 445 del Régimen de Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz, que entró en vigor a principio de 2003, y la Ley General de Educación de 2006, que reconoce un Sistema Educativo Autonomático Regional (SEAR) (IWGIA 2013).

antepasados aborígenes [se manifiesta en las] fiestas religiosas con bailes y disfraces, la forma de cultivar la tierra, la base de nuestra alimentación derivada del maíz [...]; los utensilios de barro que se siguen fabricando; las jícaras»; los vocablos indígenas que se usan en el español, «nuestro idioma oficial»; también en las tribus indígenas del Atlántico y en los grupos indígenas de otras partes del país, además de «los habitantes de los barrios Moinimbó en Masaya y Subtiava en León» (San Jerónimo ni.3^og. 2006:26-27).

Luego repasa por cada región las características de la población, entre ellas los aspectos culturales definidos como creencias y folclor, fiestas religiosas, santos patrones, cuentos, leyendas, poesías infantiles, lengua y costumbres, sin duda con mayor complejidad que en otros casos, pero también habla de pureza racial (San Jerónimo ni.3^og. 2006:33-34, 38):

La población de las regiones del Atlántico es muy variada: hay misquitos, garifona, sumus, zambos, negros y mestizos. Estos grupos hablan sus lenguas nativas, inglés y español. Sus costumbres son diferentes a las del resto del país: las viviendas son generalmente de madera y construidas sobre tambos y en su alimentación consumen mucho banano, tortuga, coco y pescado. Sus habitantes originarios profesan la religión anglicana y la morava. Los mestizos en su mayoría son católicos (San Jerónimo ni.3^og. 2006:75).

La Región del Atlántico Sur tiene al igual que la Región Norte muchos poblados conformados por los indígenas miquitos, sumus y ramas. [...] Al igual que en Bluefields, el inglés es de uso corriente en este lugar. A la Isla Grande del Maíz llegan todos los días varios aviones desde Managua y Bluefields. A la Isla Pequeña del Maíz se llega tomando un bote en el muelle que tarda en llegar unos 30 minutos. En la región del Pacífico la mayoría de la población «es mestiza, es decir que viene de la mezcla de la raza blanca y la india, pero hay grupos indígenas puros en sectores como León y Masaya» (San Jerónimo ni.3^og. 2006:76-77, 95).

Además de omitir el dinamismo organizativo indígena y afrodescendiente del presente, dedica mayor atención al indio de la historia prehispánica y de la conquista castellana,⁸ por ejemplo:

⁸ Organizaciones indígenas de Nicaragua:

- Organización Nacional Mayagna, fundada en 1972, representa a 61 comunidades indígenas de las Regiones Autónomas del Atlántico Norte, Sur y ríos de Boca y en el

Los caribisis o misquitos ocupaban la región del Atlántico de Nicaragua, más tarde llamada costa de los misquitos. Formaban grupos errantes, pero tenían alguna civilización. En un tiempo ocuparon el istmo de Rivas de donde fueron desalojados por los niquiranos. Después peregrinaron y conquistaron la costa atlántica. Estas tribus tenían culturas muy diferentes. Según algunos historiadores los chorotegas y los niquiranos tenían características de una civilización más

departamento de Jinotega. Con el lema de cultivar la identidad y cosechar la autonomía mayangna, tiene la misión de fortalecer la organización, con la efectiva participación de las asociaciones territoriales, y promover alternativas de desarrollos comunitarios;

- Yapti Tasba Masraka Nanih Asla Takanka; Organización de los Pueblos de la Madre Tierra, se originó en 1986 en el municipio miskitu de Waspam, y durante la guerra civil tuvo tres movimientos armados: misura, misurasata y kisan. Es un movimiento pluriétnico por los derechos ancestrales, con la finalidad de contribuir a la reconstrucción del pensamiento y el «buen vivir» de sus pueblos y comunidades en la Moskitia Nicaragüense y el Abya Yala;
- Fundación ТУАНКА, Autodesarrollo de los Pueblos Indígenas Mayangnas-Sumus de la Región Autónoma del Atlántico Norte, tiene la misión de identificar las necesidades de las comunidades mayangnas-sumus y promover políticas sociales para mejorar su calidad de vida. Para ello, buscan fortalecer la autogestión y el autodesarrollo, aprovechando los recursos naturales y fuerzas de trabajo existentes en la zona de forma racional y sostenible;
- Asociación de Mujeres Indígenas de la Costa Atlántica, desde 1991 aglutina a las mujeres indígenas de más de 259 comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua. Promueve el desarrollo integral de la mujer indígena, la defensa de sus derechos y su participación en las decisiones en las comunidades y en las actividades económicas. Desarrolla programas de capacitación para mujeres indígenas;
- El Consejo de Ancianos de la Nación Comunitaria Moskitia es una institución tradicional integrada por tres ancianos o venerables, que ejercen la representación de las políticas de gobierno interno y son guías espirituales. El Consejo está constituido por la Asamblea General de los Almuk Nani de la Región, un Consejo Territorial con 11 miembros y un Consejo Ejecutivo. Tiene como objetivo guiar a las comunidades a la propiedad territorial y al uso racional de los recursos naturales, defender la identidad, profundizar la autonomía regional y consolidar el derecho consuetudinario en el sistema jurídico administrativo;
- Red de Pueblos Indígenas del Pacífico y Centro-Norte de Nicaragua reúne a más de 330 000 indígenas chorotega, nahoa, xiu y cacaoopera, de los departamentos de Rivas, Masaya, León, Chinandega, Jinotega, Matagalpa, Nueva Segovia y Madriz. Es la máxima autoridad de decisión y articulación de la unidad de los pueblos indígenas del Pacífico, Centro y Norte de Nicaragua. Su misión es reivindicar los derechos humanos y colectivos, la medicina tradicional, la salud, la educación y la cultura «con equidad, integralidad, sostenibilidad, solidaridad y con participación y consentimiento» de los pueblos indígenas;
- Coordinadora de Pueblos Indígenas Chorotegas, asociación interdepartamental fundada por los pueblos indígenas del norte de Nicaragua: Mozonte, San Lucas, Cusmapa sitio El Carrizal, Totogalpa y Telpaneca. Su misión es defender la autonomía y los derechos indígenas promoviendo la identidad cultural y el desarrollo económico (HSI 2013).

avanzada que la de los caribis, quienes vivían en un estado semisalvaje. Lo mismo se supone de los chontales (San Jerónimo ni.3°g. 2006:123).

Después de esta afirmación de incivildad y salvajismo debe parecer afortunado que «los españoles colonizaran nuestro país al venir de España y establecerse aquí. Ellos nos enseñaron su idioma y la región católica» (San Jerónimo ni.3°g. 2006:141), y por tanto resulta muy natural la aceptación del mestizaje étnico y cultural reducido a la pigmentación de la piel:

Las indias y los españoles se unieron y tuvieron hijos. Los hijos de indias y españoles tenían características físicas de las dos razas. Era una nueva raza llamada mestiza. Los españoles se mezclaron también con mujeres de raza negra (africana). A sus hijos se les dio el nombre de mulatos. La mezcla de los indios y los negros dio como resultado la raza de los zambos. Posteriormente todas estas razas se mezclaron entre sí. Los nicaragüenses somos producto de la mezcla de todas estas razas (San Jerónimo ni.3°g. 2006:145).

El libro de cuarto, de la misma manera, presenta la variedad cultural contada región por región. Incluso, hay párrafos completamente iguales. Se nombra a los grupos indígenas, se refieren algunos rasgos culturales distintivos, predominan la referencia a la historia y la caracterización racial (San Jerónimo ni.4°g. 2006:51, 70-71, 89, 90, 173-174).

Los textos de la editorial Hispamer son de rasgos similares a los de San Jerónimo; y el libro de Santillana de sexto grado expone con mayor nitidez las diferencias étnicas y culturales en el mundo; explica el rechazo de la noción de raza sin dar muestra de asumir tal rechazo pues solo usa etnia como sinónimo, y describe los rasgos biológicos con mayor amplitud que las características culturales:

Todavía es frecuente en muchos libros la palabra raza. Este concepto hacía referencia a un conjunto de características que permitían reconocer a un determinado grupo. Con el paso del tiempo, sobre todo al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el concepto cayó en desuso por considerarse discriminatorio. Los científicos sociales —antropólogos, sociólogos e historiadores— y algunos científicos

que estudian la evolución del ser humano, han eliminado este concepto. Para ellos existe un único grupo humano que tiene diferentes orígenes étnicos, determinados por aspectos geográficos, climáticos, genéticos y culturales. Ese conjunto de características le permitió al naturalista y antropólogo alemán Johann Friedrich Blumenbach, hacer una clasificación en cuatro grupos: caucasoide, negroide, mongoloide, australoide (Santillana ni.6ºg. 2007:180).⁹

De los rasgos culturales dice:

Además de su origen étnico, la población mundial se caracteriza por la diversidad de sus lenguas y religiones. En la actualidad se estima que se hablan más de cuatro mil lenguas, entre ellas, chino mandarín (Asia); alemán, francés y noruego (Europa); swahili y hausa (África), español e inglés (América), malayo, balinés y tagalo (Oceanía). En el ámbito religioso destacan varias líneas, los que siguen las enseñanzas de Jesucristo (cristianismo), o de Mahoma (islamismo) o de Siddarta Gautama o Buda (budismo) también destacan otras religiones, como judaísmo, taoísmo, sintoísmo y confucionismo, seguidores de Confucio (Santillana ni.6ºg. 2007:181).

⁹ A estos grupos raciales los describen como sigue:

- **Caucasoide o blanco.** Esta denominación se debe a que los montes Cáucosos (entre Europa y Asia) son el punto desde donde se extendió este grupo étnico. Se incluye en él a armenoides, nórdicos, mediterráneos occidentales y lapoides. Sus principales características físicas son: complexión de mediana a grande, nariz larga y estrecha, variedad en el color de los ojos, cabeza ligeramente hacia el frente, pelo liso, abundante vello en el cuerpo, labios medianos, piel generalmente blanca.
- **Mongoloide o amarillo.** El tronco racial de este grupo se localiza en el centro de Asia. Sus características más sobresalientes son la pigmentación de la piel y ojos rasgados, cabeza mediana (en los chinos el rostro es más alargado), nariz generalmente chata y los pómulos no son muy pronunciados. Su contextura va desde robusta y de baja estatura, hasta delgada y de estatura media; pelo lacio y poco vello en el cuerpo. Este grupo suele dividirse en: mongoloide extremo (Asia del norte), tibetano, chino y malayo (sureste insular de Asia).
- **Negroide o negro.** Con este término se identifica a los pueblos con un color de piel oscuro o negro. Su contextura es variada, pero predominan las personas altas y delgadas; la cabeza es mediana y el cabello rizado; la piel no tiene vello; los ojos son cafés o negros; los labios, gruesos y prominentes.
- **Australoide.** Este grupo ha sido objeto de debate debido a que algunos científicos consideran que sus características corresponden al mongoloide y al negroide. Las características son las que presentan los nativos australianos y los melanesios. Su contextura es robusta y son de estatura baja y media, el color de la piel va de trigueño hasta negro, pelo rizado, nariz ancha y prominente y labios gruesos» (Santillana ni.6ºg. 2007:180-181).

Honduras

Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) de Honduras, los indígenas representan 6.2% de la población total de ese país, pero la Confederación de Pueblos Autóctonos de Honduras (CONPAH) calcula en más del doble este porcentaje; incluye siete pueblos originarios y dos afrodescendientes, distribuidos en 2 128 localidades a lo largo de 15 de los 18 departamentos del país: chorti, lenca, miskito, nahua, pech, tawahka y tolupán, negros del Caribe y garífunas (HIS 2013).¹⁰

La diversidad cultural agregada por los emigrantes de los siglos XIX y XX, además del mestizaje colonial común en los países del área, es particularmente relevante en el norte de Honduras, alrededor de San Pedro Sula, en donde abundan los descendientes de judíos, árabes o palestinos, alemanes y chinos.¹¹

En las primeras páginas del libro de primer año de la escuela hondureña, editado por Ramiro Colindres, se dice a los estudiantes que niños y niñas son diferentes, pero iguales en derechos, sentimientos y deberes. Sin embargo, en ocho láminas dedicadas a ilustrar lo que el infante quiere y puede ser, el sesgo masculino hace presencia de inmediato: cinco cromos se dedican a hombres y tres a mujeres. Tres representan a profesionistas varones y dos a preuniversitarios, electricista y agricultor; las tres mujeres son preuniversitarias: estilista, secretaria y enfermera. Así está la igualdad vista por la ideología dominante, ideología patriarcal que se resiste a cambiar aunque declara estar al servicio de la igualdad de género (Graficentro hn.1ºg. 2005:5-7).¹²

¹⁰ «El territorio reclamado por los pueblos indígenas es de aproximadamente dos millones de hectáreas sobre una extensión nacional de 11.2 millones. Sólo 10% posee título de propiedad asegurado. Honduras ratificó el Convenio 169 de la OIT en septiembre de 1994. En 2007 votó a favor de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Además del Convenio 169 no existe una jurisprudencia similar para proteger los derechos de los pueblos indígenas» (IWGIA 2013).

¹¹ Así lo muestran los trabajos de Darío A. Euraque, Jorge Albero Amaya y Mario Argueta, la mayoría publicados por separado en la editorial Guaymuras y compilados en el tercer tomo de la monumental obra: *Documentos para la historia de Honduras* (Sosa 2004).

¹² Ideología entendida como «proceso complejo de producción y crítica de significados» (Giroux 1992:198): «La ideología no es un conjunto de distorsiones deliberadas que se nos imponen desde arriba, sino un sistema complejo y contradictorio de representaciones —discursos, imágenes, mitos— por medio de las cuales nos experimentamos también a nosotros mismos»

Figura 5. La igualdad vista por la ideología dominante (Graficentro hn.1ºg. 2005:7).

LO QUE QUIERO Y LO QUE PUEDO SER

Observa los dibujos y contesta:

1. ¿Con quién de ellos te identificas?
2. ¿Por qué te identificas con ese personaje?



(Giroux 1993:47). «La ideología es una construcción social para comprender cómo el significado es producido, transformado y consumido por los individuos y los grupos sociales. Como herramienta para el análisis crítico, escarba por debajo de las formas fenomenológicas del conocimiento del salón de clases y las prácticas sociales y ayuda a ubicar los principios e ideas estructurales que median entre la sociedad dominante y las experiencias de la vida diaria de los maestros y estudiantes. Como construcción política, hace problemático el significado y cuestiona por qué los seres humanos tienen acceso desigual a los recursos materiales e intelectuales que constituyen las condiciones para la producción, consumo y distribución del significado» (Giroux 1992:205).

Más adelante, en seis ilustraciones sobre las ocupaciones en la comunidad solo aparece una mujer: maestra, por supuesto; y en cuatro imágenes sobre las funciones y ocupaciones de los miembros de la familia, tres corresponden a hombres en el taller o la oficina, un ama de casa de piel clara y, por si acaso faltara nitidez en el mensaje, a vuelta de página se muestra a otra mujer, esta de tez negra, sirviendo la mesa a dos niños blancos, para ilustrar que cuando ambos padres trabajan fuera de la casa, otra persona atiende a los hijos. Así anda la promoción de la igualdad entre géneros, clases y etnias en los libros hondureños comentados (Graficentro hn.1ºg. 2006:77, 129-130).

Figura 6. La igualdad vista por la ideología dominante (Graficentro hn.1ºg. 2005:77).

OCUPACIONES DE LOS HABITANTES DE MI COMUNIDAD

¿Qué están haciendo éstas personas?

¿Conoces en tu comunidad personas que realizan estos trabajos?



Figura 7. La igualdad vista por la ideología dominante (Graficentro hn.1ºg. 2005:129).

La mayoría de los trabajos de los padres los realizan fuera de la casa. La madre cuida especialmente a sus hijos cuando están pequeños.

1 ¿Cuáles de esos trabajos realizan tus padres?

2 ¿Qué trabajos realizan las personas de tu comunidad?

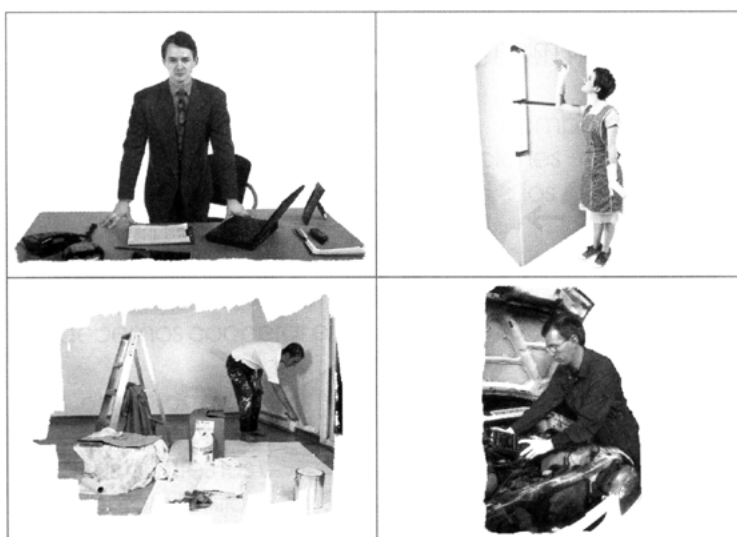


Figura 8. Promoción de la igualdad entre géneros, clases y etnias en los libros hondureños comentados (Graficentro hn.1ºg. 2005:130).

En otras familias el padre y la madre trabajan fuera de la casa y los hijos los cuida otra persona.



El contraste —sin propósito consciente o declarado en la imagen de una mujer negra que atiende a los niños blancos en el rubro de etnicidad— aparece también en el libro de primero: bajo la leyenda «todos somos iguales, pero somos diferentes», seis láminas presentan a garífunas, misquitos, mestizos, chortis, lencas y payas (Graficentro hn.1ºg. 2006:61). El enunciado

Figura 9. Todos somos iguales pero somos diferentes (Graficentro hn.1ºg. 2006:61).



parece referirse a las diferencias culturales; sin embargo, se pide a los estudiantes describir las que ellos observan. Seguramente la conclusión será que las diferencias fenotípicas y de pigmentación no justifican la desigualdad, sobre todo acompañada en la siguiente página por imágenes de minusválidos, porque de unos rostros es difícil colegir diferencias culturales.

Figura 10. Todos somos iguales pero somos diferentes (Graficentro hn.1ºg. 2006:62).

Hay personas que por alguna razón no tienen algún miembro u órgano de su cuerpo, una mano, un pie, etc. Pero la mayoría tenemos todos los miembros en nuestro cuerpo, ojos, orejas, etc. Sin embargo existen grupos con algunas características diferentes.



Todos somos hondureños y debemos servir a nuestro país.

Figura 11. Igualdad entre géneros, clases y etnias (Graficentro hn.2ºg. 2006:123).

En mi departamento vivimos:

mestizos, indígenas, negros y blancos.

Los mestizos forman la mayor parte de la población hondureña. Ellos se encuentran en todos los departamentos del país.

Todos los grupos de población somos importantes por ser hondureños.



La duda se acrecienta al constatar en el libro de segundo la convivencia de mestizos, indígenas, negros y blancos, categorías coloniales confusas cuyo etnocentrismo racista se refuerza al enlistar con imágenes en la página previa seis etnias y excluir a mestizos y blancos. La lección se llama «Rasgos culturales de la población», pero habla de rasgos raciales, biológicos, genéticos o de pigmentación. Esta imprecisión en el manejo de las nociones de cultura y raza, confunde el propósito de promover el aprecio a la diversidad (Graficentro hn.2ºg. 2006:123).¹³

La equivocada defensa de la diversidad étnica se sigue plasmando en subsiguientes lecciones. Así lo denota la afirmación de que al llegar la Independencia no existía mayor diferencia cultural en Honduras, ya que dominó la española que introdujo lengua, religión, costumbres, leyes y sistema socioeconómico. Vista tal invisibilización de las culturas diferentes, no sorprende que el libro de tercer grado hable de los pueblos prehispánicos como practicantes de ceremonias en homenaje a ídolos o dioses (Graficentro hn.2ºg. 2006:128; Graficentro hn.3ºg. 2006:139).

¹³ Debería motivarse a los estudiantes a expandir su comprensión dándoles «la oportunidad de dedicarse a análisis sistemáticos de las maneras en que la cultura dominante crea fronteras empapadas de terror, desigualdad y exclusiones forzadas» (Giroux 1997:51).

Figura 12. Rasgos culturales de la población de su departamento (Graficentro hn.2ºg. 2006:122).

RASGOS CULTURALES DE LA POBLACIÓN DE SU DEPARTAMENTO

**Tolupán****Chorlis****Lenca****Pech****Garífuna****Misquito**

Aquí, el etnocentrismo denota la idea de un dios único y verdadero, el dios cristiano. Los demás son ídolos. Los otros pueblos carecen de dios. Además, la admiración por la cultura dominante y la inferiorización de las otras culturas permite a la voz mestiza apropiarse de los pueblos diferentes, poseerlos e imponerles una identidad según se sigue de las expresiones siguientes: «los conquistadores tomaron posesión de nuestro suelo», «los españoles eran intrépidos y valientes, nuestro indios llevaban la peor parte por el maltrato de los españoles», «nuestras minas despertaron cada vez más codicia», «nuestros aborígenes aprendieron español y costumbres españolas» (Graficentro hn.3ºg. 2006:145-159).

¿Por qué los españoles no son «nuestros»? También se les puede inferiorizar, proteger y apropiar. ¿Será que los conquistadores no aprendieron nada de los conquistados? ¿Qué podían aprender del otro, del deficiente, del que adolece, del sin voz?¹⁴

¹⁴ Henry Giroux en referencia a la escuela de Estados Unidos dice: «El concepto de voz figura en los únicos casos de autoexpresión por medio de los cuales los estudiantes afirman sus propias identidades de clase, culturales, raciales y de género. La voz de un estudiante está necesariamente conformada por la historia personal y el enfrentamiento vívido y distintivo con la cultura circundante. Así, pues, la categoría de voz se refiere a los medios que tenemos

Las consideraciones sobre el pasado prehispánico están llenas de confusión; al tiempo que se inferioriza, se exalta a los pueblos de aquel tiempo, pero lo más destacado es la imprecisión de los datos. La ignorancia histórica exhibida en la tercera unidad del libro de cuarto, plagada de anacronismos, falsedades y un uso irresponsable de la noción de raza, sustento del etnocentrismo y racismo es un atentado contra el derecho humano a contar con una buena educación. No es cierto que las «razas indígenas» con gran desarrollo cultural como los mayas fueran originarias de México y que emigraran por presión azteca. No existía México, ni los aztecas cuando florecieron los mayas; tampoco la Nueva España era México durante la Colonia (Graficentro hn.4ºg. 2006:127 y 155).

Los indios de América no sabían de la propiedad privada ni trabajaban el hierro, desconocían los animales domésticos y la harina para el pan. Los mayas, como todos los primitivos, eran politeístas, adoraban al trueno, se dice, mientras que páginas antes se celebra a la civilización maya, su escritura, calendario, matemáticas, arquitectura y astronomía (Graficentro hn.5ºg. 2006:188 y 193). En estas locuciones etnocéntricas, más allá de imprecisiones sumamente penosas que exhiben el desprecio y la primitivización del mundo prehispánico a pesar de la exaltación de la civilización maya en otro sitio, destaca la noción de diferencia como deficiencia, no como contraste y riqueza.¹⁵

La promoción del respeto y el aprecio por la diversidad deben estar presentes en el currículo, en la organización escolar y en las relaciones profesor-alumno-comunidad, puntales de la gestación de las conductas

a nuestro alcance —los discursos que podemos emplear— para hacernos comprender y escuchar, así como para definirnos como participantes activos en el mundo. Sin embargo [...] la cultura de la escuela dominante por lo regular representa y legitima las voces de los varones blancos de las clases media y alta; excluye a los estudiantes que se hallan en desventaja económica, y muy especialmente a las mujeres de procedencias minoritarias» (Giroux 1993:300).

¹⁵ Respecto de la diversidad en la sociedad estadounidense dice Henry Giroux: «A las diferencias culturales entre los estudiantes con frecuencia se las considera, de manera no crítica, como deficiencias y no como aspectos fuertes, y lo que pasa por enseñanza es en realidad un asalto contra las historias, experiencias y conocimientos específicos que los alumnos emplean tanto para definir sus propias identidades como para tratar de entender el mundo más amplio. [...] Lo que ocurre es que, dentro de la cultura escolar dominante, los conocimientos subordinados generalmente son ignorados, marginados o tratados de manera desorganizada. Tales conocimientos con frecuencia son tratados como si no existieran, o se los trata a manera de desacreditarlos» (Giroux 1993:284).

democráticas de diálogo, respeto, tolerancia, solidaridad, justicia y equidad del ciudadano del presente frente a la contemporización de la singular riqueza del patrimonio cultural intangible que representa la diversidad, el caleidoscopio demográfico-cultural generado por la convivencia y la fusión de los diversos pueblos originarios, los conquistadores europeos, la población afrodescendiente y los migrantes del Lejano y del Cercano Oriente, como la variabilidad de formas de pensamiento e ideologías relacionadas con estos contrastes y muchas otras diferencias.

Hablar de respeto y aprecio por la diversidad hoy es hablar de democracia radical, es llevar tal conjunto de prácticas a la vida diaria, más allá del voto para la elección de los gobernantes; es celebrar la diferencia, aceptarla, respetarla, aprender a discutir y dialogar con todas las voces, canalizar los intereses particulares, zanjar los conflictos y llegar a acuerdos satisfactorios. No volverlas invisibles como se hace con las nacionalidades china, judía, alemana y árabe-palestina que ni una mención reciben en los libros de Graficentro.

La escuela es un espacio privilegiado para avanzar en la práctica cotidiana democrática y en el respeto de los derechos humanos; sin embargo, en los libros revisados se escamotea la promoción de dicha práctica al quedarse únicamente en un acento doctrinario; además, traicionado por prejuicios y visiones del pasado, anecdóticas e imprecisas, algunas francamente falsas, y el silencio casi total acerca del presente centroamericano y nacional; en particular, de las dinámicas asociaciones y federación de pueblos originarios hondureños que se mantienen en pie de lucha por su reconocimiento, lo cual denota la construcción de identidades emergentes.¹⁶

¹⁶ Organizaciones indígenas de Honduras:

- Confederación de Pueblos Autóctonos de Honduras, creada en 1992, integra a todos los pueblos indígenas y negros del país, coordina y gestiona demandas por sus derechos ante el Estado y busca abrir espacios de participación para los pueblos indígenas;
- Organización Nacional Indígena Lenca de Honduras, creada en julio de 1989, lucha por hacer efectiva la disposición constitucional contenida en el Artículo 346 sobre la protección de los derechos e intereses de las comunidades indígenas, especialmente de sus tierras y bosques;
- Organización Fraternal Negra Hondureña, desde los sesenta inició como Sociedad Garífuna Hondureña y en 1981 se transformó en OFRANEH. Se organiza en una Asamblea General, Coordinación General, Comité Ejecutivo y equipos de trabajo específicos en

El Salvador

En 2007 se calculó que había en El Salvador 86% de población mestiza, 12% blanca y el restante 2% estaba integrado por indígenas kakawiras, nahu-pipiles y lenca sumados a población negra y de otros grupos étnicos.

gestión de proyectos, asuntos legales, culturales, mujer y niños, salud, educación, espiritualidad, relaciones internacionales, asuntos políticos, tierra y territorio, juventud, ancianos. Es la federación más antigua del pueblo garífuna y de los pueblos indígenas y negros de Honduras;

- Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras, agrupación de lenca creada en 1992, representa la lucha reivindicativa de todos los pueblos indígenas y negros de Honduras. Funciona con consejos indígenas y consejo de ancianos a nivel local y mantiene contacto con instancias nacionales. Tienen un programa de radio llamado Ecos de Opalaca, transmitido por Radio Esperanza desde el departamento de Intibucá. Tiene como miembros a 200 000 indígenas lenca de los departamentos de Comayagua, Intibucá, Lempira y La Paz;
- Federación de Tribus Xicaques de Yoro, integrada por tolupan y creada en 1985 con apoyo de sacerdotes católicos de la orden de los jesuitas, conocida originalmente como Federación de Tribus Indígenas de Yoro. Su actividad pone énfasis en la recuperación de territorios. Actualmente tiene 18 000 miembros de 30 tribus en los departamentos de Yoro y Francisco Morazán;
- Federación Indígena Tawahka de Honduras, creada en 1987, con sede en Tegucigalpa. Ha trabajado en la delimitación y defensa de la Biosfera Tawahka Asangni y la titulación de tierras comunitarias; en la protección y el uso sostenible de los recursos naturales; en la promoción de la educación bilingüe; en el desarrollo de la agricultura y la infraestructura;
- Consejo Nacional Indígena Maya Chortí, creada en 1998, representa a 10 600 indígenas en 52 comunidades de los departamentos de Copán y Ocotepeque;
- Federación Indígena Nahuas de Honduras, desde 1995 realiza la promoción de los derechos de la tierra y al desarrollo comunitario. Representa a 19 800 miembros distribuidos en 18 comunidades de los municipios de Catacamas, Guata y Jano del departamento de Olancho;
- Mosquitia Asla Takanka-Unidad de la Mosquitia, creada en 1987 como una asociación de estudiantes del departamento Gracias a Dios, agrupa a mestizos, indígenas y negros aunque centra su trabajo en las demandas del movimiento indígena y negro. Está conformada por congresos de maestros miskitos;
- Federación de Tribus Indígenas Pech de Honduras, fundada en 1988, está integrada por representantes de consejos tribales y cuenta con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) y
- Consejo de Promoción Indígena de Honduras representa a 3 800 indígenas pech en 10 tribus de los departamentos de Olancho, Colón y Gracias a Dios (HSI 2013).

Aunque minoritaria, la población indígena presenta un dinamismo organizativo reflejado en el número y la importancia de sus asociaciones.¹⁷

Los libros de la editorial Santillana destacan la nacionalidad en referencia a las costumbres: «El Salvador posee muchas costumbres, tradiciones y celebraciones. Estas actividades nos fueron heredadas por personas que existieron antes que nosotros y nosotras. Algunas son de origen español, otras son propias de nuestro país» (Santillana sl.1ºg. 2008:130).

El libro de tercero resalta las particularidades personales y las tradicionales: «El folclor salvadoreño representa parte de la forma de vida de los antepasados. Es una mezcla de las culturas indígenas que habitaban el territorio y la española que trajeron los conquistadores» (Santillana sl.3ºg. 2008:158): «Las personas son semejantes entre sí, pero no son idénticas. El color del cabello y la piel, la forma de los ojos, la estatura y el tono de la voz, son características que diferencian a cada persona. También se distinguen por la forma de ser, sus preferencias, habilidades y la manera de relacionarse» (Santillana sl.3ºg. 2008:8).

También los del Ministerio de Educación de El Salvador exaltan las diferencias personales: «Nuestro exterior, lo que se puede ver en nosotros, forma nuestras características físicas. En el mundo existe una gran variedad de características físicas: diferentes colores de piel, cabello, ojos, etcétera» (Mined sl.3ºg. 2008:9). «Todos somos diferentes en nuestra forma de ser y en lo físico. Todos merecemos respeto, amor y comprensión» (Mined sl.1ºg. 2008:11).

¹⁷ Organizaciones Indígenas de El Salvador: Consejo Coordinador Nacional Indígena Salvadoreño, desde 1992, aglutina 15 organizaciones indígenas lenca y nahuat, con reconocimiento oficial a nivel nacional e internacional; representa a las organizaciones indígenas salvadoreñas asociadas y sus comunidades a nivel nacional e internacional en defensa de los derechos indígenas, el fortalecimiento de la identidad cultural y autoestima indígena, acompañando la gestión y ejecución de proyectos de desarrollo para mejorar sus condiciones de vida; Movimiento Autóctono Indígena Salvadoreño; Asociación Democrática de Trabajadores Agropecuarios Indígenas Salvadoreños; Asociación de Desarrollo Comunal Indígena Nahuat Pipil; Asociación Comunal Lenca de Guatajiagua; Artistas para la Revivificación de la Cultura Original; Asociación para la Recuperación de la Cultura Autóctona Salvadoreña; Alcaldía del Común de Izalco; Asociación de Artesanos de El Salvador; Asociación de Desarrollo Comunal de Santo Domingo de Guzmán; Asociación Cultural Ecológica de Panchimalco; Organización de Artesanos de los Planes de Renderos; Comunidad Indígena de la Comarca de Nuhulingo; Asociación Indígena de Juayua; Comisión de Derechos Humanos y Derechos de Pueblos Indígenas de El Salvador; Intercomunal Indígena de San Marcos; Asociación de Desarrollo Comunal Cantón Sabana Grande; Pasos del Jaguar de Nahuizalco; Fundación Ama de Izalco (CICA 2013c).

Los de la editorial Santillana también hacen especial referencia a la historia del indio prehispánico, histórico:

Los sitios arqueológicos son una muestra del desarrollo alcanzado por las civilizaciones que habitaron El Salvador en la época prehispánica. Los principales centros arqueológicos se ubican en los departamentos de la Libertad y Santa Ana. [...] Al momento de la conquista, los españoles encontraron en lo que es el actual territorio de El Salvador, cinco grandes grupos étnicos. Los pipiles, los chortíes, los pokomames, los lencas y los ulúas. Con el paso del tiempo, cada grupo desarrolló sus propias características culturales y se estableció en una región determinada (Santillana sl.4ºg. 2008:86 y 103).

En el libro de quinto, Santillana repasa la multiculturalidad de los países de Centroamérica sin incluir a El Salvador en esa característica (Santillana sl.5ºg. 2007:17-25). Además, páginas adelante reduce las etnias a tres:

Centroamérica tiene una población pluricultural debido a la diversidad de grupos étnicos que la forman. [...] Grupo étnico es un conjunto de personas con características físicas y culturales parecidas. Los principales grupos étnicos que habitan Centroamérica son:

- Indígenas. Tiene su origen en los pobladores de estas tierras, antes de la venida de los españoles. Su principal ocupación es la agricultura.
- Mestizos o ladinos. Grupo de personas producto de la unión de españoles e indígenas. Tiene características físicas, costumbres e idiomas parecidos.
- Caribes. De origen africano. Habita la costa del Caribe. En parte de Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua han conformado la cultura garífuna, producto del mestizaje con grupos indígenas (Santillana sl.5ºg. 2007:44).

El del Ministerio de Educación, en cambio, incluye a los garífunas entre los indígenas, pero mantiene la diferenciación racial y la confusión con las características culturales, étnicas: «La zona de las tierras bajas del Atlántico está poblada por negros, mulatos, indígenas y blancos. Entre los grupos indígenas están los garífunas (Honduras), cunas (Panamá) y misquitos (Honduras y Nicaragua)» (Mined sl.5ºg. 2008:21).

Guatemala

En Guatemala existe una población indígena estimada en más de seis millones de habitantes, equivalente a 60% de la población total. Destaca por ser el segundo país de América con mayor proporción de población originaria, sin que ello haya significado hasta ahora una mayor inclusión de esta en las estructuras del Estado. Los principales grupos étnicos son los siguientes: achi, akateco, awakateco, chalchiteco, chorti, chuj, itza, ixil, jacalteco, kaqchikel, kiche, mam, mopan, poqomam, poqomchi, qanjobal, qeqchi, sakapulteco, sipakapense, tektiteko, tzutujil, uspanteko, xinca y garífuna. El informe de Desarrollo Humano de 2008 señala que 73% es de pobres; y de ellos, 26% son extremadamente pobres (IWGIA 2013), además de observar un dinamismo organizativo muy importante.¹⁸

Los libros guatemaltecos de Santillana observan mayor congruencia con el discurso de la multiculturalidad: el libro de primero destaca el patrimonio cultural y natural, las costumbres y tradiciones, de forma equilibrada entre diferentes grupos; no habla de ladinos, indígenas o negros, los representa al hablar de sus costumbres, lenguas y gustos (Santillana gt.1ºg. 2009a:84-107).

El cuaderno complementario tiene como eje las nociones de multiculturalidad e interculturalidad. Remarca las diferencias individuales y culturales. En lugar de hablar del indio genérico remite a pueblos, entre los cuales incluye a los ladinos o mestizos:

Etnia [es un] grupo o comunidad que comparte características como rasgos físicos, el idioma, la forma de vestir, las actividades a las que se dedica, las costumbres y tradiciones, entre otras. [...] En Guatemala las familias pueden pertenecer a pueblos de origen maya, ladino, xinca o garífuna. [...] Guatemala tiene

¹⁸ Organizaciones indígenas de Guatemala: Asociación Cooperación Indígena para el desarrollo integral; Asociación de Mujeres Refugiadas y Retornadas Guatemaltecas; Asociación de Escritores Mayenses; Centro de Estudios de la Cultura Maya; Centro Maya SAQ'BÉ; Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala; Consejo de Mujeres Mayas; Comisiones Permanentes de Refugiados; Comunidad Política del Pueblo Maya Kamal b'ë; Coordinadora Nacional Indígena y Campesina; Coordinación de Organizaciones de Pueblos Mayas de Guatemala; Defensoría Maya; Consejo Indígena de Centro América; Fundación Rigoberta Menchú Tum; Mesa Nacional Maya; Tukum Umam, Movimiento de los Abuelos; Movimiento de Acción Resistencia y Servicios Maya para el Desarrollo (IIDH 2013).

una gran diversidad cultural gracias a los cuatro pueblos que conviven en el país. [...] El pueblo de origen maya es el más numeroso y se ubica principalmente en el altiplano del país. [...] El pueblo xinca se encuentra en algunas comunidades del departamento de Santa Rosa, se cree que es de origen mexicano. [...] Los garinagu viven en comunidades del departamento de Izabal. Tienen origen africano. [...] El pueblo ladino se originó durante la época colonial. Es producto de la mezcla entre conquistadores españoles e indígenas americanos. [...] El idioma, los hechos históricos, los sitios naturales y arqueológicos, los símbolos patrios y todas las manifestaciones culturales como las costumbres y tradiciones forman parte de la identidad nacional. [...] Los idiomas mayas, Tikal, el lago de Atitlán y el Quetzal son parte de nuestra identidad como guatemaltecos y guatemaltecas (Santillana *gt.1ºg. 2009b*:6, 7, 11, 17, 22).

El párrafo anterior está alineado, en efecto, con la cita de Pérez comentada en la introducción: «las identidades originarias, la indígena y la nacional... pueden llegar a ser parte de un mismo proyecto», que persigue construir una nación, un Estado soporte de la interculturalidad, cuyo marco jurídico es el reconocimiento de las diferencias. Pone al mismo nivel a ladinos, xincas, garifunas y mayas, y describe como riqueza compartida el patrimonio cultural y natural de la nación, intangible y tangible.

A estos resultados ayuda la distinción entre identidad, etnia y folclor que muestra el libro de segundo. Define identidad como el «conjunto de rasgos propios de una o varias personas que los caracteriza y diferencia de los y las demás» y; etnia como «grupo de personas que comparten un origen, lengua, religión y cultura». Una lámina muestra a niños de cuatro municipios diferentes, de las cuatro etnias, festejando el día de la cultura precedido de los siguientes textos:

En todas las comunidades hay personas distintas a nosotros que tienen diferente origen y costumbres. A esto se le llama identidad. [...] Nuestra identidad personal es el reconocimiento de la influencia del lugar, contextos donde hemos crecido y donde estamos viviendo, es decir, lo que aprendemos de nuestra familia, amistades y comunidad. [...] La identidad étnica es el sentir que pertenecemos a un grupo y a las actividades emocionales, de acción y pensamiento que se practican en él. [...] Para identificar un grupo étnico es necesario reconocerlo como

grupo humano, que se distingue por tener ciertas características culturales comunes entre sí, pero diferentes a las de otros grupos, así como sus rasgos físicos, el idioma, la vestimenta o la alimentación. [...] La existencia de diferencias étnicas y la armoniosa interrelación entre las personas atiende a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades, junto con el respeto a las diferencias (figura 13).

Figura 13. Identidad étnica (Santillana gt.1ºg. 2009a:99).



Define *folclor* como el «conjunto de costumbres, leyendas, artesanías y costumbres tradicionales de un pueblo». Afirma que en Guatemala existen muchas tradiciones y costumbres, cada una «forma parte de la riqueza cultural del país», unas están relacionadas con fiestas de las comunidades, municipios o del conjunto nacional. Es un esquema que combina la nación común y la heterogeneidad de comunidades; explica la existencia de tres clases de fiestas: patrias o cívicas como el día de la Independencia, de la fundación del municipio, del trabajo o de la Revolución de 1944; las tradicionales o sociales como el día de las madres, de los niños, el año nuevo y las fiestas titulares, dedicadas en cada comunidad o municipio a un santo patrón. Aquí está expresada la identidad comunitaria, propia y la nacional, común, étnica (Santillana gt.2ºg. 2009a:102-103).

Destaca la diversidad y la pluriculturalidad, grupo de varias culturas: «En Guatemala hay 24 etnias, por eso es un país multiétnico, conviven cuatro pueblos: maya, garífuna, xinca y ladino. El pueblo maya está formado

por 21 grupos étnicos. Además, las comunidades y las etnias tienen diversas manifestaciones culturales como las comidas, las festividades, bailes, entre otros; lo que hace que nuestro país sea pluricultural» (Santillana gt.2ºg. 2009a:113).

Del libro complementario sobresale el combate a la discriminación, la equidad de trato ante las diferencias individuales consagrada en los derechos humanos; también la elección mediante el voto de dirigentes estudiantiles en comités escolares, el diálogo para resolver conflictos, el tratamiento de los derechos de los pueblos indígenas y la lucha por obtenerlos en una invitación a respetar y apreciar su aporte a la patria:

La población guatemalteca es diversa. El pueblo maya es mayoritario, es decir que la mayoría de los habitantes del país pertenece a este pueblo. Algunos grupos étnicos del pueblo maya son k'iche', q'eqchi', mam e ixil. Estos grupos poseen un idioma propio, así como costumbres y tradiciones que los identifican. [...] Durante muchos años, el pueblo maya no gozó de los mismos derechos que el resto de la población. Ha sufrido pobreza, analfabetismo, desnutrición y otros problemas. Con el paso del tiempo, los grupos étnicos se organizaron y lucharon por el respeto a sus derechos. [...] Los pueblos indígenas no deben sufrir ninguna discriminación. La sociedad guatemalteca debe valorar su aporte a la cultura e historia de la patria. [...] En 1989 se firmó el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales. En este convenio, el Estado reconoce, respeta y promueve las formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización, trajes e idiomas de cada pueblo. Es un reto actual que estos acuerdos se lleven a la práctica (Santillana gt.2ºg. 2009b:24).

El libro de tercero vuelve a la protección del patrimonio natural y cultural; remite únicamente a monumentos, gastronomía, sitios arqueológicos, costumbres y tradiciones: «El patrimonio cultural de un país se compone de diversos bienes y valores que son declarados de importancia nacional. Esto se hace porque representan hechos históricos, culturales o religiosos significativos para las personas de la comunidad». Se repite la existencia y el origen de cuatro pueblos o culturas y se enlistan y distribuyen, en un mapa del país, los 24 idiomas reconocidos: «El idioma oficial es el español, pero también se acepta, respeta y promueve la existencia de 23 idiomas indígenas.

De estos, 21 pertenecen a la familia de idiomas mayas, y dos son independientes: el garífuna y el xinca» (Santillana gt.3ºg. 2009a:17-19, 92-97).

También remite a las identidades emergentes informando sobre los acuerdos de paz de 1996, entre los que está el

Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. Este acuerdo reconoce y respeta la existencia, idioma y forma de vida de los cuatro pueblos mayoritarios que forman Guatemala: mayas, ladinos, garífunas y xincas. [...] A partir de la firma de la Paz, grupos que no eran tomados en cuenta en el pasado han conseguido espacios importantes a nivel nacional. Por ejemplo, los indígenas han obtenido reconocimiento para sus idiomas y culturas. Además, han logrado mayor participación política como alcaldes, diputados y funcionarios de gobierno (Santillana gt.3ºg. 2009a:149-150).

Sigue repitiendo lo dicho sobre la diversidad sin llegar a expresar el reclamo, por ejemplo, de derechos colectivos, solo individuales, pero recalcando los valores requeridos para el aprecio de lo diferente:

El reconocimiento de la diversidad de culturas y maneras de vivir lleva a las personas a convivir en armonía. Este reconocimiento se logra a través de la tolerancia. Por lo tanto, para lograr una convivencia pacífica y democrática es necesario observar y practicar algunas reglas de comportamiento basadas en el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Estas son: ser tolerante con los demás. Significa aceptar que todos y todas somos iguales y que debemos respetar sus opiniones, aunque no estemos de acuerdo con ellas. Reconocer la existencia de otros grupos o pueblos que componen nuestra sociedad. Respetar y tolerar los valores, costumbres e intereses que tiene cada pueblo. Dar valor y respetar las diversas manifestaciones culturales de cada pueblo. Entre ellas, respetar el derecho que tienen las personas a expresarse en su propio idioma. Por eso, entre las reformas educativas que están vigentes, se promueve la enseñanza en el idioma materno (Santillana gt.3ºg. 2009a:160).

Estos preceptos comunicados en forma de catecismo se repiten machaconamente. Mejor sería explicar las creencias, los valores y la cosmovisión de los diferentes pueblos, sin folclorizar la noción de cultura o reducirla a

cultura popular: «La gente de cada lugar tiene su propia manera de expresar sus sentimientos, creencias, formas de pensar, actuar y vivir. Sus manifestaciones principales son la música, las fiestas titulares, los bailes y las comidas» (Santillana gt.3ºg. 2009a:158, 160).

Con todo, el libro de cuarto grado dedicado a la escala centroamericana, además, admite que «El folclor es el conjunto de expresiones de una cultura. Se compone de elementos como danzas, comidas, juegos, costumbres y leyendas», pero aunque los pueblos de Centroamérica comparten manifestaciones culturales, cada cultura tiene una forma específica de ver el mundo, a lo que llamamos cosmovisión. Esta lección es sin duda uno de los mejores aportes al conocimiento de la diversidad cultural más allá del folclor:

La cosmovisión es la manera de ver e interpretar el mundo. En el caso de los mayas y xincas son portadores de una cultura ancestral que legó una profunda forma de ver la vida y la Naturaleza. Se consideran como un elemento o una partícula más de la Naturaleza, por lo que para ellos, un árbol, una piedra, un río y un animal, merecen igual respeto. En esta visión del mundo, el ser humano, al formar parte de la Naturaleza, debe protegerla y cuidarla. Se considera que si se le hace daño a la Naturaleza, tarde o temprano el daño regresará a quien lo hace. [...] Los ajaw o espíritus de los dioses y de los antepasados están presentes en todos los seres y lugares naturales, como las aves, los ríos, los lagos y los bosques. Por ejemplo, los cerros son entes con vida, que se pueden molestar si se cultiva en ellos, se talan sus bosques o se perfora el suelo sin pedirles permiso. [...] La cosmovisión ladina, de raíces cristianas, coloca en el lugar especial de la vida y la Naturaleza al Supremo Creador. Mediante las prácticas espirituales se agradece a Dios por la vida y por la Naturaleza que Él creó. El ser humano, como la gran obra de la creación, debe asumir el papel protector de los demás miembros de la Naturaleza. [...] En la cosmovisión garífuna los antepasados son muy importantes. Son ellos quienes protegen la vida desde su nacimiento hasta el más allá. Esto se observa en la práctica de ceremonias como el Dugú. De igual manera, muchos de los rituales garífunas, incluyendo las danzas tradicionales, están relacionados con elementos de la Naturaleza, como el agua, la tierra y los astros (Santillana gt.4ºg. 2009a:35-38).

Además, evitando esencializar la cultura, agrega que muchos garífunas en la actualidad practican el catolicismo. Sin embargo, más adelante, para profundizar en la dinámica poblacional de Centroamérica se repasa el abanico étnico, país por país y tomando como eje el desarrollo tecnológico. Era una buena oportunidad para incluir en la diversidad el también abanico de nacionalidades como judíos, alemanes, chinos y libaneses (Santillana gt.4ºg. 2009a:50).

Igualmente, al tratar del mestizaje durante la Colonia, el texto de cuarto aclara la existencia de «otros grupos étnicos aparte de españoles e indígenas», y agrega: «entre ellos se marcaron diferentes clases sociales». Describe justamente rasgos de clase pero bajo categorización racial congruente con el pensamiento colonial, aunque enuncia a «otros grupos étnicos» (Santillana gt.4ºg. 2009a:122).

La mayor congruencia advertida en los libros guatemaltecos de Santillana con la visión pluricultural tampoco garantiza el destierro de las representaciones etnicistas que homogeneizan a los diferentes, aunque se trate de denunciar la discriminación: «Entre los grupos que más han sufrido discriminación se encuentran los pueblos indígenas. Durante siglos, estos pueblos se mantuvieron al margen en la toma de decisiones. Durante el conflicto armado de Guatemala, por ejemplo, se atropelló el derecho a la vida de muchas comunidades indígenas, y otras vivieron marginadas, en condiciones miserables en calidad de refugiados» (Santillana gt.4ºg. 2009b:10).

El manual de quinto grado, al ocuparse de la geografía e historia del continente americano, vuelve al inventario de culturas como mosaico:

América cuenta con variedad de grupos étnicos en todo el territorio. Se calcula que existen más de 400 grupos étnicos, que suman más de 50 millones de personas. En Norteamérica la población es diversa. En Canadá, además de los habitantes de origen anglosajón y francés, viven poblaciones indígenas. Comparten el idioma inglés y el francés como idiomas oficiales, mientras que los esquimales utilizan el inuktitut. [...] En Estados Unidos, predomina la población anglosajona, pero también sobresalen los grupos latinos y afrodescendientes. El idioma oficial es el inglés, aunque el uso del español se ha generalizado, principalmente

en los estados del sur, como Texas, California o Florida, que poseen gran cantidad de migrantes (Santillana gt.5ºg. 2009a:51).

A la par de esta enumeración se receta a los niños el sermón multiculturalista y la enunciación de elementos abstractos, tales como percepción del mundo, valores, creencias y normas, sin profundizar en ninguno. Nada se dice de los derechos colectivos sobre la tierra y otros recursos; tampoco de la impartición de justicia, las relaciones de hombre y mujer, el matrimonio, la autoridad y la herencia, ni de la medicina relacionada con la religiosidad, la envidia y el prestigio:

La cultura se expresa mediante una gran diversidad de elementos, como la percepción del mundo, los principios y valores, las normas de convivencia, el idioma, la producción de conocimientos, las creencias y espiritualidad, las relaciones sociales, entre otros. [...] La identidad cultural es el sentido de pertenencia que tiene cada persona hacia el grupo del que forma parte. La identidad se aprende, se trasmite y puede transformarse y cambiar. [...] En la familia, en las escuelas y en las comunidades se deben llevar a la práctica los principios del respeto hacia las diferencias culturales, evitando todo lo que fomente el racismo, discriminación e intolerancia que han caracterizado las relaciones sociales a través de la historia (Santillana gt.5ºg. 2009a:57).

El libro de sexto grado parece catecismo, recital de principios, valores y normas acerca de la diversidad cultural. Además regresa al aspecto racial para advertir diferencias y ahoga la diversidad cultural:

La mayoría de europeos pertenecen al grupo caucásico, aunque no conservan los caracteres primitivos de la raza blanca. [...] Los grupos raciales que habitan Europa son:

- Nórdicos. Están asentados en la parte norte y occidental del continente europeo. Lo componen los pueblos germánicos y anglosajones, es decir, alemanes, ingleses, holandeses y escandinavos.
- Eslavo. Habitan en Europa oriental y balcánica. Son los rusos, polacos, checos, eslovacos, búlgaros, serbios y otros.

- Latino. Viven en la parte de Europa que colinda con el mar Mediterráneo. Son los españoles, portugueses, italianos, franceses y rumanos. También hay algunos grupos minoritarios, como los ugos, lapones, tosks y los vascos. Estos últimos conservan su identidad (Santillana gt.6ºg. 2009a:13).

Y si de razas se trata:

África se destaca por la cantidad de grupos étnicos que la habitan, que son cerca de tres mil. De acuerdo con sus características étnicas, la población se divide en dos grandes grupos:

- Población blanca. Se ubican en la parte norte del continente y representan una cuarta parte de la población. Entre ellos están los camitas y los semitas. Los afrikaners, descendientes de los holandeses, se encuentran en Sudáfrica.
- Población negra. Abarca la zona al sur del Sahara. Incluye a los pigmeos, guineanos, sudaneses y bantúes, entre muchos otros (Santillana gt.6ºg. 2009a:19).

En síntesis, de acuerdo con los rasgos étnicos en África hay dos grupos: negros y blancos. De Asia recuerda al menos el mosaico religioso, aunque enunciándolo únicamente; sin embargo, remata con las razas:

En Asia conviven pueblos de diversos orígenes, varios descienden de las culturas milenarias que habitaron Mesopotamia, China e India. Estas culturas han brindado a la humanidad grandes aportes científicos, filósofos y tecnológicos. [...] En este continente surgieron las grandes religiones del mundo. El hinduismo y el budismo nacieron en la India, mientras que el islamismo, el judaísmo y el cristianismo se originaron al suroeste de Asia. El confucianismo tiene origen en China. Actualmente, las religiones con mayor número de fieles son el islamismo, el budismo y el hinduismo. [...] Los pueblos asiáticos se agrupan en mongoloides, caucasoides y negroides (Santillana gt.6ºg. 2009a:24-25).

El cuaderno complementario de sexto año retoma el asunto de la diversidad en Guatemala. Plantea el conflicto entre percepciones de la diversidad

cultural como atractivo turístico, obstáculo para el desarrollo de la nación homogénea y la que aspira a la interculturalidad, pero todo se agota en buenos deseos de convivencia tolerante, armónica, pues se asume una noción de cultura sumamente abstracta. Falta poner frente a frente los marcos jurídicos que regulan la apropiación de la tierra, la administración de justicia criminal, las relaciones familiares entre esposo y esposa, hijos y padres, más allá del llamado a generar los espacios de participación y representación adecuados a la diversidad (Santillana *gt.6ºg. 2009b:15*).

En resumen, los libros de los países de Centroamérica poco muestran la identidad propia, la que viven los pueblos en rituales, sitios sagrados, sistemas propios de generación y transmisión de conocimiento, en sus organizaciones políticas y relaciones con las entidades gubernamentales. Predomina la imposición de una identidad étnica; solo se nombra la diversidad cultural como un mosaico que contradice la declaración de respeto, aprecio y promoción de la diversidad. Las autoridades educativas deben asegurarse de que el espíritu de las reformas se plasme adecuadamente en los libros escolares. De no ser así seguirá imperando la folclorización de la cultura y la reducción de su diversidad a categorías genéricas, de raza y origen.

El respeto, aprecio y promoción de la diversidad cultural exhibe una forma doctrinaria, se transcriben los principios pero no se analizan las condiciones de su operación. Los libros estudiados representan un gran esfuerzo pero deben avanzar en futuras reediciones mejorando su estrategia constructivista en gran parte de las lecciones y corrigiendo contenidos históricos imprecisos. También deben mejorar en lo relacionado con las particularidades culturales de los pueblos originarios, más allá de asignar denominaciones étnicas.

Pluralidad religiosa sin pluralismo

El presente capítulo explora la invisibilización de la diversidad religiosa en los libros escolares de ciencias sociales para la educación básica, producto de la narrativa decimonónica en torno a la nación homogénea —una religión, una lengua, una cultura— que sigue dominando, a pesar de la proliferación de discursos multiculturalistas, al menos a partir de la celebración del quinto centenario del arribo europeo a América.

La rápida expansión de nuevas iglesias en las últimas décadas es bien conocida. Desde principios del siglo xx llegaron bautistas, presbiterianos y metodistas,¹ pero sin duda ocurrió un cambio manifiesto en la segunda mitad del siglo.² Sin embargo, la diversidad es más antigua, los anglicanos llegaron en el siglo xvii con el proyecto inglés de colonización de la mosquitia y de toda la costa del Caribe.³ Más tarde, a mediados del xix, los misioneros moravos se establecieron entre los misquitos convirtiendo masivamente tanto a los nicaragüenses como a los hondureños hasta volverse un rasgo de la etnicidad regional y un parche temprano no católico en toda Latinoamérica (Tilleman 2004).

¹ Por ejemplo, en Costa Rica el número de iglesias pentecostales pasó de 215 a 1088 entre 1974 y 1985, con diferencias en el ritmo de crecimiento entre las siete provincias pero con presencia y expansión en todas (Valverde 1990:89).

² En Nicaragua, en 1963 el catolicismo representaba 96% del total; en cambio, el censo de 2005 reportó que la población católica descendió a 59%, los sin religión aumentaron a 16% y el resto creció hasta representar 25% (Inide 2013).

³ En un folleto, anunciado como versión popular del trabajo de Benjamín Cortés: «Introducción a las periodizaciones históricas del protestantismo nicaragüense», citado en el libro *Reforma y conquista. América Latina 500 años después*, se lee: «Los primeros intentos de evangelización protestante fueron realizados por unos puritanos ingleses que se habían establecido en la isla Providencia, quienes además de organizar el intercambio comercial con la comunidad miskita de Cabo Gracias a Dios, a partir de 1633...» (CIEETS 1989:5).

En nuestros días la diversidad es mucho más extensa, las denominaciones se cuentan por centenas y las iglesias por miles. En el triángulo del norte, formado por Guatemala, Honduras y El Salvador, la población protestante o evangélica representa alrededor de un tercio; en los otros países, Nicaragua, Costa Rica y Panamá, entre una quinta y una cuarta parte del total (cuadro 1).⁴

Cuadro 1. Población de los países de Centroamérica según adscripción religiosa, 2010

País	Población total	Denominaciones	Iglesias locales	Población según adscripción religiosa (%)			
				Católica	Protestante o evangélica	Otras	Sin religión, sin respuesta
Guatemala	14 361 666	236	26 530	57	31	2	10
El Salvador	7 440 662	84	7 700	50	38	3	9
Honduras	8 045 990	113	13 247	47	36	3	14
Nicaragua	5 815 524		7 414	58	23	3	16
Costa Rica	4 563 538	232	4 871	71	20	2	7
Panamá	3 405 813	56	3 102	66	24	4	6

Fuente: Prolades 2010, <http://www.prolades.com.historiografia/>

También abonan a la diversidad religiosa de Centroamérica la inmigración china, antillana y alemana de los siglos XIX y XX, además de la llegada de colonos judíos, turcos y de otras nacionalidades, quienes formaron colonias influyentes y distinguidas. Sin embargo, el predominio de la religión católica permanece y marca los sistemas educativos hasta el presente, a pesar de la diversidad captada a simple vista.

En el año 2007, durante mi estancia en Honduras pude ver por televisión, en cadena nacional, al entonces presidente Manuel Zelaya pronunciar

⁴ El país más católico es Costa Rica con 71% de la población, el menos católico es Honduras con apenas 47%. Los sin religión o que no respondieron, en el conjunto centroamericano, van de seis a 16% y los adscritos a otras religiones, de dos a cuatro por ciento.

un discurso lleno de invocaciones cristianas. El motivo fue darle la medalla de honor al obispo de Tegucigalpa por su cabildeo en las instancias multilaterales correspondientes para que Honduras fuera considerada sujeto de ayuda internacional por estar en extrema pobreza. El obispo, por su parte, respondió con un discurso político sin tintes religiosos.

Durante un recorrido por Centroamérica para adquirir los libros escolares vigentes en cada país, en 2009, una colega me aseguró que en Nicaragua no hay clases de religión en el currículo, pero los maestros que quieren rezan y cuando hablan de valores creen que se trata de valores cristianos. En cambio, un taxista evangélico, con hijos católicos y casado con una católica desde hacía 27 años, me contó que en las escuelas públicas hay clases de catolicismo, principalmente en los tres primeros años, y los niños tienen que presentar examen aunque no sean católicos.

En Managua, en ocasión del trigésimo aniversario del triunfo sandinista, grandes espectaculares mostraban al presidente Daniel Ortega diciendo que «Cumplir con el pueblo es cumplir con Dios», mientras que de los postes del alumbrado público colgaban pendones invitando a una gran reunión con el líder evangélico centroamericano del momento.

Un taxista tico me contó que hay clases de religión en las escuelas de gobierno y los padres no católicos mandan una carta para que se exima a sus hijos de tomarlas. Los que tienen dinero envían a sus niños y jóvenes a colegios y universidades evangélicos, pentecostales o anglicanos. Dos destacadas antropólogas me comentaron que hay problemas con testigos de Jehová y recuerdan de su tiempo de colegialas, hace medio siglo, a unas compañeras judías que a la hora de rezar o de la clase de religión salían del aula sin provocar problema alguno, y realizaban otras actividades durante ese tiempo. Me aseguraron que en Costa Rica el obispo católico tiene la fuerza incluso para dar el visto bueno al nombramiento de algunos funcionarios del gabinete presidencial.

En Panamá, el decano de la Facultad de Educación me confirmó que en la Universidad Autónoma de Chiriquí, una institución pública, tienen capellán universitario, mientras que un taxista bautista me contó de la vigencia de clases de religión católica en la escuela pública porque es oficial, pero hay escuelas privadas de otras religiones. Él no tiene dinero para mandar

a estos establecimientos a sus hijos, pero les comenta que las cosas no son como les dicen en la escuela, que no le hagan caso a las clases de catolicismo. Un maestro me confió que incorpora los contenidos de derechos humanos en religión.

¿En qué medida los libros de ciencias sociales son otro ejemplo de estas estampas? ¿Cómo promueven o contradicen el respeto y aprecio por la diversidad en países como Panamá y Costa Rica en cuyas escuelas públicas se enseña religión católica, y existe una religión oficial, aunque sus constituciones tutelan la libertad de cultos? ¿Cómo son los libros de Nicaragua y Honduras, países cuyos presidentes invocan a la divinidad en sus discursos?

Diversidad religiosa en los libros de ciencias sociales

Los seis volúmenes de Panamá están compuestos de cuatro unidades con un número variable de temas, secciones y recuadros. Las unidades son las siguientes: Naturaleza y sociedad, Interacción con el medio, Convivencia con el medio y Acontecer histórico. Los contenidos que interesan para el tema religioso aparecen especialmente en las dos últimas. En la tercera unidad se habla de deberes, derechos, población y organización del Estado; en la cuarta, de diversidad cultural, historia política y símbolos patrios.

En el libro de primero se presenta la estampa de una procesión encabezada por un sacerdote católico que porta el atuendo ceremonial y los símbolos centrales e inconfundibles de su confesión. Allí se pregunta a los niños en qué lugares han visto esas actividades, si participan en ellas y por las actividades religiosas que celebran sus familiares. Además, en un recuadro inmediato se indica:

Las comunidades se diferencian por su población y por las actividades sociales, culturales y económicas que practican. Toda comunidad construye su historia desde que se funda. Conforme pasa el tiempo la comunidad crece. Los habitantes adquieren tradiciones y costumbres del lugar, y también festejan el día del santo de la iglesia a la que pertenecen o el santo de la comunidad (Santillana pa.1ºg. 2006:169).

En el párrafo citado se asume la catolicidad que celebra a sus santos con toda claridad y se ignora de hecho la diversidad religiosa existente. En este texto también hay una discontinuidad entre la comunidad que construye su historia y los habitantes que adquieren tradiciones y costumbres: el acento habría de estar en que los habitantes son la comunidad y también construyen, no simplemente adquieren algo externo.

El libro de segundo en relación con los deberes y derechos define a los ciudadanos como los panameños mayores de 18 años, «sin importar su sexo, creencias». También dice que cada persona cuenta con características físicas particulares y características culturales, como sus creencias. Describe los contrastes físicos, pero no las creencias, y cuando habla del traje típico declara su uso en fiestas patrias, patronales y carnaval. Destaca la diferencia entre comunidades por la fiesta patronal, vuelve a la foto del sacerdote en procesión, ahora este en primer plano; en cambio, ni un solo atisbo de religiosidad distinta (Santillana pa.2ºg. 2006:109, 117, 151, 167, 169).

El volumen de tercer grado vuelve a la fiesta patronal y la Semana Santa; destaca idioma y religión como aportes de la conquista española, así como la evangelización y las celebraciones religiosas (Santillana pa.3ºg. 2006:11, 125, 127, 131, 142, 144).

El texto de cuarto año deja descansar de santos a los niños panameños; hay una mención de la religión cuando plantea que el ideal de Simón Bolívar era la creación de una gran nación con una religión y una lengua en un amplio territorio: habría sido buen momento para mostrar la lista de las adscripciones religiosas del presente y el cambio acaecido en el pensamiento, de la nación homogénea a la multicultural (Santillana pa.4ºg. 2006:168).

El libro de quinto, al tratar de los derechos humanos, pone, entre otras libertades, la de religión, y a las diferencias religiosas como uno de los elementos que provocan discriminación. Al referirse a la diversidad cultural plantea la imposición del idioma por parte de los españoles y «el establecimiento de la religión católica, que hoy es oficial». También recuerda la inmigración de la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX estimulada, entre otras cosas, por la construcción del ferrocarril transístmico, el canal de Panamá y la expansión de las plantaciones bananeras: los hebreos y griegos establecieron colonias e «intentan mantener sus tradiciones por medio

de sus iglesias, festivales»; además, los negros antillanos, unos originarios de posesiones francesas y otros de colonias inglesas, con religión anglicana, y para completar el panorama de la diversidad cultural recuerda a los inmigrantes norteamericanos, chinos y originarios de la India, pero no hace ninguna referencia a sus prácticas religiosas (Santillana pa.5ºg. 2006:92, 101, 132, 133, 134, 135, 136).

El de sexto grado destaca la importancia del respeto a los valores éticos, morales y religiosos para las relaciones interculturales, el derecho del individuo a la propiedad, la libre expresión de pensamiento, de religión y de enseñanza. Como se dedica en términos de escala al Continente Americano, enuncia la diversidad religiosa, pero ni siquiera hace referencia a las iglesias cristianas históricas, y menos a las de aparición reciente (Santillana pa.6ºg. 2006:103, 107, 119, 168).

En cambio, para explicar los antecedentes del descubrimiento de América hay una mención de la reconquista de España y la expulsión de los musulmanes. Se expone el tema en un recuadro, de una manera que no ayuda a entender el asunto religioso: «Se les llama musulmanes a los seguidores de la religión llamada Islam. Los musulmanes se extendieron hacia África y Europa para expandir su religión. En España les llamaban moros» (Santillana pa.6ºg. 2006:164).

Ninguno de los objetivos a lo largo de los seis volúmenes llama la atención acerca de la diversidad religiosa. Los contenidos más bien asumen la catolicidad como universal, tema de la historia colonial, omnipresente en la invocación de fiestas de santos patronos de la actualidad; escasea la mención de otras confesiones, y permanecen ausentes las explicaciones mínimamente sustantivas de las diferencias. Por tanto, aunque el respeto y aprecio por la diversidad aparece en estos textos mediante su invocación en términos culturales, solo enuncian algunas adscripciones religiosas, sin describir prácticas, contrastes y diferenciación de credos o la interrelación entre religiones: ¿Cómo apreciar y respetar lo que se desconoce?

Los libros escolares de Costa Rica, de la editorial Eduvisión, a diferencia de los editados por Santillana, manifiestan una clara tendencia confesional. El texto de primer grado invoca la oración del «¡Ave María!», en una leyenda popular. En una lección sobre la familia agradece a Dios por tenerla

y por disfrutar el derecho a comer. Más adelante presenta como norma de decoro agradecer a Dios por lo que se va a recibir al sentarse a la mesa. Al describir el entorno del niño, el barrio, nombra la iglesia, el recinto religioso de los católicos, aunque en la ilustración siguiente sobre el barrio rotula un edificio con cruz en lo alto con la leyenda «Iglesias de diferentes religiones». Sin embargo, al hablar del distrito expresa en singular escuela, iglesia, parque, centro de salud, y en plural se refiere a bancos y locales comerciales; además, para ilustrarlo pone la foto de un templo católico en un conjunto de imágenes del distrito (Eduvisión cr.1ºg. 2007:4, 33, 34, 37, 60, 96, 98, 150, 158).

El libro de segundo invoca a la Virgen de Los Ángeles, da gracias a Dios por los recursos naturales que gozamos. Ubica en Cartago la basílica de Nuestra Señora de los Ángeles, patrona de Costa Rica, y en la retroalimentación pide a los estudiantes mencionar su ubicación. En el de tercero repite la referencia a la patrona del país (Eduvisión cr.2ºg. 2007:54, 86, 131, 135; Eduvisión cr.3ºg. 2007:70).

Figura 14. El barrio donde vivo (Eduvisión gt.1ºg. 2007:96).



El barrio donde cada uno vive también es una comunidad. En ella compartimos la calle, los servicios de transporte, la escuela, el colegio, los parques, los supermercados y la iglesia.

Figura 15. Elementos en una comunidad (Eduvisión gt.1ºg. 2007:98).

Las comunidades tienen características similares. En ellas generalmente hay:



Casas
diferentes



Calles y
aceras



Iglesias de diferentes
religiones



La iglesia



El libro de cuarto año explica periodos históricos y ubica el surgimiento de las religiones:

La Edad Antigua simboliza el surgimiento de las religiones. Confucio en China, Buda en la India trazaron las reglas de oro de la conducta humana y dieron al mundo códigos morales que reclamaban la paz, la justicia y el amor. En el Medio Oriente, en la hoy convulsionada Palestina, Jesús de Nazaret dio al mundo su doctrina, *forjadora de santos y de mártires, doctrina que sella con su propia sangre y que conmueve al mundo*, de manera que el tiempo llega a medirse antes de Cristo o después de él (Eduvisión cr.4ºg. 2007:154).

Esta narrativa confesional de tinte católico ignora que musulmanes y chinos tienen calendarios propios; además, es persistente: bajo el rótulo «Pensamiento crítico» afirma que «Dios expresó en el sexto [*sic*] mandamiento ¡No matarás!»; abunda en que muchos países tienen pena de muerte y se pregunta si los humanos tenemos derecho a quitar la vida a otro como castigo (Eduvisión cr.4ºg. 2007:194). Usar ejemplos religiosos aun en leyendas populares es congruente en Costa Rica, en donde la religión católica es oficial y por tanto no existe prácticamente ninguna referencia a la diversidad religiosa. Sin embargo, la editorial Santillana, al contrario de Eduvisión, evita hacer mención de temas o lugares religiosos, a diferencia de los panameños de Santillana.

Los libros de Eduvisión hacen mucho hincapié en los temas transversales de respeto, tolerancia, aprecio por la diversidad en la presentación de objetivos y competencias, unidad por unidad, pero sus contenidos no lo reflejan, son demagógicos y descuidados a ese respecto. Además, no hay simetría en su presentación de contenidos y número de unidades; los de Santillana tienen mejor calidad en contenido, diagramación, formato, impresión y papel y, sobre todo, mayor congruencia con las divisas del plan de estudios y los conocimientos más avanzados. Se organizan todos en cuatro unidades: Espacios geográficos, Acontecer histórico, Formación ciudadana y Mi carpeta. Esta última incluye materiales de trabajo para las tres unidades temáticas. Son libros editados en 2007, como los de la otra editorial, pero se presentan como «2ª edición. Nuevos programas»; sin duda, corresponden a los mismos planes de estudio oficiales.

En Nicaragua hay libros de ciencias sociales solo del tercero al sexto grados. El de tercero, publicado por la editorial San Jerónimo, no oculta

cierta diversidad, pero apenas refiere la existencia de otros credos en la zona atlántica: «Sus habitantes originarios profesan la religión anglicana y la morava. Los mestizos en su mayoría son católicos». En cambio, abunda en la catolicidad como folclor que apuntala la identidad nacional monoétnica en torno a una religión, una lengua, una cultura:

Las festividades de «La Purísima» tienen un especial significado porque en la Basílica de la Inmaculada Concepción de El Viejo se celebra «La lavada de la plata» que es una actividad anterior a «La Gritería». [...] El 6 de diciembre, los promesantes lavan los adornos del altar y todos los objetos de plata que tiene el templo. [...] Ese día es la solemne «bajada» de La Virgen. La colocan en un altar al alcance del público. La gente hace largas filas para adornarla con mucha devoción, después de la misa que se celebra con toda pompa. [...] El folklor chinandegano es muy rico en cuentos, leyendas, poesías infantiles, en fin, todo aquello que se transmite a través de la historia que no está escrita, pero permanece en las costumbres del pueblo. [...] También se manifiesta en danzas y cantos durante las procesiones. Una de ellas, es la de San Pascual Bailón, que tiene lugar el día 17 de mayo. [...] León es la cuna de «La Gritería», nuestra fiesta católica nacional, que tú conoces bien (San Jerónimo ni.3^og. 2006:33, 34, 38, 75).

Este libro, alejado del respeto a las diferencias, llama ídolos a las estatuillas encontradas por los arqueólogos: los historiadores piensan que «las islas de Zapatera y Ometepe eran un “santuario destinadas al culto” [...] porque se han encontrado grandes cantidades de ídolos en esas islas» (San Jerónimo ni.3^og. 2006:123).

Al referirse a la escuela también hace proselitismo católico y omite la existencia de centros escolares sostenidos por diversas denominaciones religiosas: «La educación religiosa es también una herencia de la época colonial. Junto a los templos se construían las escuelas parroquiales donde se enseñaba la religión católica. Esto sigue siendo una costumbre. En la actualidad, al lado de muchos templos hay escuelas de enseñanza primaria y talleres de artes y oficios» (San Jerónimo ni.3^og. 2006:153). Nada dice de las prácticas escolares de otras confesiones aún más acendradas, como entre los que hacen de la lectura de la Biblia el eje de su religiosidad.

El libro de cuarto repite la enunciación de la diversidad religiosa limitada: «La región del Atlántico es la menos poblada del país. Su población está compuesta de grupos étnicos diferentes que hablan idiomas distintos y tienen otras costumbres que enriquecen nuestra cultura. [...] Practican varias religiones entre ellas la anglicana, la moraba, la evangélica y la católica. Sus templos tienen formas de construcción muy especial» (San Jerónimo ni.4ºg. 2006:88, 89).

Y recapitulando enfatiza:

Ya estudiaste que con la colonización española se produjo también un mestizaje cultural o mezcla de cultura. Por eso hablamos español, practicamos el catolicismo y tenemos costumbres parecidas a las costumbres de los españoles. También debes recordar la influencia de los ingleses en la costa atlántica donde muchos grupos étnicos hablan inglés y practican religiones como la anglicana, la morava, la bautista, la presbiterana, etc. Nuestra Constitución Política expresa que en Nicaragua «toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia». Hay libertad de cultos. La educación es laica. Por eso en las escuelas estatales no se enseña religión alguna (San Jerónimo ni.4ºg. 2006:174).

El libro de quinto, dedicado a Centroamérica, presenta datos estadísticos por país. Llama la atención la insistencia en los rasgos comunes mestizos:

Muchas de nuestras maneras de ser tienen su origen en las formas de vida de nuestros antepasados: la alimentación de nuestros pueblos sigue basándose en productos derivados del maíz, el tiste sigue siendo una bebida popular; seguimos cultivando cacao, frijoles, algodón, etc., tenemos utensilios de barro para diferentes propósitos. Desde el punto de vista religioso seguimos haciendo bailes típicos con vistosos trajes tradicionales en nuestras procesiones (San Jerónimo ni.5ºg. 2006:85).

El libro de sexto da importancia al nacimiento y la expansión del cristianismo. En ese marco, destaca la catolicidad aunque registra otras iglesias cristianas:

La gran mayoría de los nicaragüenses son católicos y protestantes (evangelistas, moravos, metodistas) y muchas otras denominaciones que creen que Cristo es el Hijo de Dios y el Mesías prometido en el Antiguo Testamento de la Biblia. [...] La religión cristiana (católica) fue traída y difundida en nuestro país por los misioneros (sacerdotes) que vinieron con los conquistadores españoles a partir del año 1520 (San Jerónimo ni.6ºg. 2006:141).

Igual pasa con los libros editados por Hispamer. El de quinto, dedicado a Centroamérica, subraya los rasgos compartidos. Allí se afirma lo siguiente: «El cristianismo fue la religión de toda la población. En las prácticas religiosas se conservaron rasgos indígenas. En las iglesias, los instrumentos musicales indígenas como la chirimía y el tambor acompañaban a los cantores. La marimba de origen africano pasó a ser un instrumento musical indígena» (Hispamer ni.5ºg. 2007:118).

En el de sexto, dedicado al mundo, se advierte la existencia de otras grandes religiones históricas, aunque solo son enunciadas: «Además de su origen étnico, la población mundial se caracteriza por la diversidad de sus lenguas y religiones. [...] En el ámbito religioso destacan varias líneas, los que siguen las enseñanzas de Jesucristo (cristianismo), o de Mahoma (islamismo) o de Siddarta Gautama o Buda (budismo), también destacan otras religiones, como judaísmo, taoísmo, sintoísmo y confucionismo» (Hispamer ni.6ºg. 2007:181).

Los libros de El Salvador, del Ministerio de Educación, también presentan la religión católica como costumbre y patrimonio. En la sección denominada Postales de viaje, repetida lección por lección en todos los grados, invitan a visitar el Santuario de Esquipulas, la iglesia colonial de Panchimalco y la catedral de San Vicente (Mined sl.1ºg. 2008:36, 42; Mined sl.2ºg. 2008:136). También informan que

Nuestros antepasados eran politeístas es decir que creían en muchos dioses. Los dioses que adoraban los pipiles eran muy semejantes a los de otros pueblos nahuas de Mesoamérica, entre ellos: Tláloc: dios de la lluvia. Xipeec Totec: dios de la agricultura y del maíz. Quetzalcóatl o Kukulcán: serpiente emplumada, dios dador del conocimiento y la civilización. [Además, que] la vida estaba bajo la protección de un animal, a esto se llamaba nahualismo (Mined sl.4ºg. 2009:129).

Asimismo comentan que:

Una cofradía es una asociación religiosa traída por los españoles y adoptada por los indígenas, formada por un mayordomo, una mayordoma o capitana, tres priostes (órgano consultivo e intermediarios para llevar a cabo la ejecución de tareas encaminadas a la organización de la fiesta). Hoy en día, se realiza por lo general en torno a una advocación de Cristo, la Virgen o un Santo, un momento de la pasión o de una reliquia; conlleva, entre otras cosas, procesiones coloridas, reparto de bebidas y comidas típicas (Mined sl.6ºg. 2009:50).

Cuando los libros del Ministerio de Educación tratan de las instituciones de la iglesia católica describen su dinámica, profundizan en su significado y organización, nunca en relación con otras iglesias. Los de Santillana de tercer grado, de forma similar, bajo el rótulo de «nuestras costumbres» o «costumbres de mi tierra», destacan las fiestas patronales: «Entre las tradiciones principales están las fiestas patronales que se realizan en honor del santo patrón del lugar o del país. Todas las comunidades celebran su fiesta patronal. [...] Algunas tradiciones empezaron con la llegada de los españoles. Otras son de origen indígena y con el paso del tiempo se mezclaron con las de los conquistadores hasta llegar a ser como las conocemos hoy» (Santillana sl.3ºg. 2008:156).

Lo mismo pasa con los de quinto año: «En Centroamérica también se mantienen importantes costumbres y tradiciones. Son ejemplos: las celebraciones para conmemorar los días de los santos locales y otros eventos religiosos. La marimba es el instrumento musical más popular en Guatemala y Nicaragua. Otros instrumentos importantes son la guitarra, la chirimía y el tun» (Santillana sl.5ºg. 2007:45).

El libro de sexto año habla del multiculturalismo y multilingüismo pero destaca y celebra, más que la diversidad, lo que es común:

La procedencia multicultural, en el caso de los americanos, es un elemento que determina que la población sea multilingüe. En el continente se habla castellano, inglés, portugués, francés y una variedad de lenguas indígenas. También se hablan, en menor medida, otras lenguas europeas y asiáticas. [...] Por sobre toda

esa variedad, existen creencias, costumbres y valores compartidos por amplios sectores de la población americana, que trascienden el ámbito de las fronteras nacionales. Por ejemplo, la práctica de la región cristiana, el uso del idioma castellano y la pasión por el fútbol, son algunas de las características que identifican a la mayor parte de Latinoamérica (Santillana sl.6ºg. 2008:96).

Los libros de Guatemala y Honduras de la editorial Santillana observan también las referencias a la catolicidad como folclor e historia colonial, poco mencionan del presente, y cuando lo hacen es solo de paso; sus textos son del tenor siguiente: «Las instituciones religiosas normalmente están vinculadas con las iglesias de distintos cultos, como la católica, la evangélica, la mormona y la adventista, entre otras. [...] Para muchas personas, además de la familia y la escuela, las iglesias son muy importantes, ya que en ellas encuentran el lugar ideal para expresar su fe religiosa» (Santillana gt.5ºg. 2009a:74).

El respeto y aprecio por las diferencias se agota en la enunciación del derecho a la libertad de religión (Santillana hn.6ºg. 2006:17). En cambio, abundan referencias a la construcción de templos como hechos históricos o como riqueza cultural:

La Iglesia de Comayagua es un bello edificio colonial e histórico. [...] La fundación de la Catedral de Tegucigalpa es un hecho histórico de esta ciudad. [...] Una de las tradiciones más reconocidas es el Baile de los Diablitos. En este baile se representa la conversión de un pagano al cristianismo. Se celebra del 5 al 12 de febrero de cada año. Entre los personajes que intervienen en el baile están los moros y cristianos. [...] La fiesta patronal de Comayagua se celebra del 8 al 12 de diciembre. Está dedicada a la Virgen de la Concepción (Santillana hn.2ºg. 2006:60, 61, 120).

La conquista y colonización de América tuvo una justificación para los españoles: difundir la fe católica. Los franciscanos fueron los primeros misioneros en llegar a América. Posteriormente llegaron otras congregaciones religiosas como los dominicos, agustinos, jesuitas, carmelitas y mercedarios. La Iglesia católica se constituyó en la institución más poderosa de la Colonia. [...] Los frailes tuvieron la misión de enseñar el idioma español, la escritura y algunos oficios a los

indígenas. Con el tiempo, los religiosos se ganaron la confianza de los indígenas y ejercieron gran influencia sobre ellos. [...] Junto a los ritos y ceremonias católicas, persistían las costumbres y ritos indígenas. La unión de la religión indígena con la fe cristiana dio origen al sincretismo religioso. Durante la Colonia, los religiosos fundaron conventos, iglesias, escuelas, hospitales y universidades (Santillana hn.5ºg. 2006:103).

Las referencias a la religión y los templos católicos y las fiestas patronales son omnipresentes con mayor o menor intensidad en los libros de todos los países; son invocados como patrimonio cultural, como parte del folclor y tema de la historia colonial para apuntalar la identidad nacional homogénea, monoétnica en torno a una religión, una lengua y una cultura, justamente esa narrativa decimonónica que el multiculturalismo y la escuela intercultural quieren exorcizar.

Las religiones histórico-universales en los libros de sexto grado

Los libros de sexto grado de Honduras, Guatemala y Nicaragua, dedicados a geografía e historia universales, destacan las referencias al brahmanismo, budismo, islamismo, judaísmo y cristianismo; vale la pena detenerse un poco en el espacio dedicado a cada una de estas religiones y el acento temático adoptado.

El libro de Santillana usado por los niños de Honduras apenas dedica un párrafo de tres o cuatro líneas a brahmanismo y budismo en conjunto; en cambio, a los siete temas siguientes les consagra páginas enteras. Entre todo esto predomina, sin lugar a dudas, el interés por los sucesos europeos o relacionados con ese continente: el cristianismo y el Imperio romano, la Iglesia [católica] y la cultura medieval, el islam, las cruzadas, el judaísmo, la Reforma y la Contrarreforma. Por ejemplo, «Época de persecuciones», al ocuparse del Imperio romano, narra el nacimiento del cristianismo prácticamente sin referirse a los principios doctrinarios.⁵

⁵ «Roma toleraba las religiones de los pueblos dominados mientras no afectaran su seguridad. Se puede decir que el imperio fue sincretista, es decir que aceptaba diferentes creencias

En extensión similar, de una página, bajo el rótulo «Una religión con una fuerza militar» narra el surgimiento y la expansión del islam. En las primeras líneas expresa los fundamentos de su credo y el resto trata de su expansión política y militar. Llama la atención que al considerar la prédica de Mahoma se diga que «según él» recibió la revelación de Alá. Parecería inaudito para la sensibilidad católica siquiera pensar en este giro, «según él», para expresar que según el propio Cristo, él es el hijo de Dios, pues indica cierta duda o descalificación rotunda.⁶

religiosas e incluso las hacía suyas. En Palestina surgió un movimiento social y religioso que siglos más tarde tuvo gran repercusión en el imperio: el cristianismo. Del siglo I al III se dio un gran auge religioso dentro del imperio. El cristianismo aprovechó tal situación para expandirse hasta llegar a cubrir las principales ciudades y regiones del imperio. La estructura igualitaria de los cristianos, el rechazo del culto al emperador y a los dioses romanos, y su toma de distancia del circo, el teatro y otros elementos culturales les granjeó el título de ateos y rebeldes frente al imperio. De forma progresiva, las persecuciones en su contra aumentaron. [...] La primera persecución, ocurrida en 64 d. de C., fue decretada por Nerón después de culparlos del incendio de Roma que él había iniciado. Domiciano decretó otra persecución en 93 d. de C. Durante los siglos II y III se suceden varios periodos de persecución seguidos de periodos de paz. Sin embargo, el movimiento cristiano seguía creciendo, sobre todo en los medios populares. También dentro de algunos filósofos e intelectuales de la época y el ejército romano. A finales del siglo III, el cristianismo estaba fuertemente arraigado en distintas regiones del imperio: Roma, el norte de África, Grecia, Egipto, Siria y Palestina. En el siglo IV, Constantino decidió permitir su práctica mediante el Edicto de Milán. Pronto el Emperador asumió el liderazgo en el Concilio de Nicea. En 392, el emperador Teodosio declaró que el cristianismo sería la religión oficial y única del imperio» (Santillana hn.6ºg. 2006:108).

⁶ «El islam es una religión monoteísta que surgió en la península arábiga durante el siglo VII. Se le conoce también como religión musulmana. Se basa en una doctrina sencilla, cuyos preceptos básicos se establecen en su libro sagrado, el Corán. Sus cinco pilares son la profesión de fe en Alá y su profeta Mahoma, la oración cinco veces al día, la limosna, el ayuno en el mes de Ramadán y la peregrinación a La Meca. Antes del surgimiento del islam no había unidad en Arabia. Cada tribu tenía sus propios intereses y creencias. Los beduinos se dedicaban al pastoreo y los árabes al comercio. Solo existía en común la lengua árabe y un culto a la Piedra Negra del santuario de la Kaaba, situado en la ciudad de La Meca. A comienzos del siglo VII, Mahoma comenzó a predicar en La Meca las revelaciones que, según él, había recibido de Alá. La reacción en contra que provocó le obligó a huir a Medina en el año 622, viaje conocido como Hégira. En Medina fue respaldado por la población, y atacó La Meca en 623. Pronto recibió el apoyo de las tribus árabes, y a su muerte, en 632, ya había unificado toda la península. La idea de la Guerra Santa (*Yihad*) fue el motor de la expansión del islam. Sus sucesores emprendieron rápidas conquistas fuera de Arabia. En 638 invaden Mesopotamia; en 642, el Imperio persa; en 648, Egipto. Más tarde conquistan el valle del Indo hacia el este, y hacia el oeste el norte de África y la península ibérica. En Francia fueron detenidos por el reino franco. Intentaron conquistar Constantinopla, pero no lo lograron. A partir de entonces se convirtieron en una

Ante la amenaza musulmana al mundo cristiano, la iglesia católica artífice de la sociedad medioeval, respondió con las cruzadas; es lo que se desprende de los párrafos siguientes, aunque sin titular la sección a la manera de la dedicada al islam: «Una religión con una fuerza militar»; pero al menos identifica con claridad los intereses económicos y políticos de los grupos beneficiados con tales guerras.⁷

Para hablar del judaísmo, este libro hondureño de sexto grado rotula la sección como «La dispersión de un pueblo» y, sin detenerse a explicar las creencias, expone su papel en la historia europea.⁸

continua amenaza militar y religiosa para Europa y el Imperio romano de Oriente o Bizantino, que había sobrevivido a las invasiones bárbaras» (Santillana hn.6ºg. 2006:116).

⁷ «Durante la Alta Edad Media, los monjes evangelizaron las regiones de Europa que no eran cristianas. Con su valoración del trabajo manual colonizaron bosques, crearon terrenos de cultivo, desecaron pantanos y fundaron lugares de refugio en zonas fronterizas. Pronto los monasterios se constituyeron en centros económicos y culturales alrededor de los cuales surgieron algunas ciudades europeas importantes. La Iglesia fue la institución más influyente de la Edad Media. En esa época se consolidó como un gran poder, aliándose con las monarquías y acumulando numerosas posesiones y vasallos que trabajaban sus tierras. La Iglesia y los monasterios dominaron la cultura. Los monjes rescataron los valores de la cultura antigua y se convirtieron en los forjadores de la nueva cultura medieval. Son ellos quienes copiaron y conservaron para la posteridad gran parte del saber de la antigüedad. Las primeras universidades se fundaron en la época medieval. [...] El crecimiento económico motivó la expansión europea realizada mediante las cruzadas entre el siglo XI y XIII. Se trató de empresas militares y religiosas realizadas por algunos reyes cristianos y señores feudales europeos con el objetivo de rescatar los Santos Lugares en Palestina, que habían caído en manos de los musulmanes. Estuvieron motivadas por el fervor cristiano de la época, el espíritu caballeresco y guerrero de la nobleza feudal y las posibilidades de obtener el control de la zona estratégica que significaba Palestina. Hubo ocho cruzadas en total, que se desarrollaron entre los siglos XI y XIII. No tuvieron éxito duradero porque Palestina siguió en manos musulmanas. Sin embargo, tales expediciones profundizaron los vínculos comerciales y culturales entre Oriente y Occidente. La gran triunfadora fue la burguesía, que se fortaleció en Europa» (Santillana hn.6ºg. 2006:115, 117).

⁸ «El judaísmo surgió en Palestina hace más de 3000 años. Durante el helenismo, los judíos empezaron a dispersarse por las diferentes ciudades de Asia y Grecia. Durante el Imperio Romano continuaron este proceso y llegaron hasta la península ibérica. Palestina era una provincia rebelde, donde constantemente surgían movimientos de carácter político-religioso que Roma reprimió, al extremo de llegar a destruir Jerusalén en el año 70 d. de C. Así se generó el proceso conocido como la diáspora judía. De ahí que fuera fácil encontrar comunidades judías en la mayoría de ciudades importantes de Europa, Asia y Egipto. Su solidaridad de grupo y su habilidad para los negocios les trajo, en muchas oportunidades, el rechazo de sus vecinos. [...] Durante la Edad Media los cristianos persiguieron a los judíos con frecuentes expulsiones, bautismos a la fuerza y matanzas. Las causas fueron: La Iglesia y los reinos cristianos buscaron

Acerca del surgimiento de las iglesias protestantes explica el poder de la católica, el descontento con algunas de sus acciones, la protesta de Lutero en Alemania y sus consecuencias. El libro dedica integralmente la lección titulada «Conflictos religiosos» al luteranismo, a excepción de tres líneas finales en que menciona al calvinismo y al anglicanismo, pero nada explica de las diferencias doctrinales entre las iglesias reformadas y de estas frente a la católica.⁹

consolidar y acrecentar su poder impulsando la unidad religiosa en sus dominios. Para ello se aprovecharon del gran fervor religioso de la época medieval para incitar al pueblo contra «los que crucificaron a Jesucristo». Se les responsabilizó de la epidemia de peste negra, por ejemplo. Ante las restricciones legales y la amenaza de expulsión, los judíos que se enriquecían preferían acumular dinero en efectivo antes que comprar bienes inmuebles. Muchos se hicieron prestamistas y adquirieron fama de avariciosos, ya que durante la Edad Media era considerado un pecado el préstamo a interés que practicaban los judíos. Numerosos cristianos se endeudaron con alguno de ellos, e incitaron a la población a atacar a los judíos como una forma de acabar con sus deudas. Entre los siglos XI y XV, los judíos sufren numerosas matanzas y son expulsados de gran parte de Europa Occidental. Los judíos españoles se distribuyeron por Grecia, Turquía, Palestina y el norte de África. Sus descendientes son los sefardíes, que en la actualidad aún conservan el viejo idioma castellano, también llamado ladino (Santillana hn.6ºg. 2006:119).

⁹ «Durante la Edad Media, la Iglesia estuvo en el centro del poder y llegó a ser una gran potencia económica y política. Con el Renacimiento, el conflicto se hizo evidente: los reyes y comerciantes burgueses deseaban las tierras y posesiones de la Iglesia en los diferentes Estados europeos y querían dejar de pagarle impuestos. Por otra parte, existía, entre muchos cristianos, el deseo de un cambio profundo en muchas de las estructuras de la Iglesia. En toda Europa se empezaron a levantar voces de protesta contra la Iglesia. En este contexto, la Iglesia de Roma decretó la venta de indulgencias para financiar la construcción de una basílica. El monje alemán Martín Lutero protestó contra Roma e hizo público, en 1517, un documento con 95 tesis en las que exponía una crítica profunda a la Iglesia. Sus tesis tuvieron una rápida difusión en Alemania, y pronto la reacción de los príncipes y el pueblo fue a su favor. El movimiento de protesta tomó un carácter político, y Lutero se convirtió en portador del descontento alemán y líder de un movimiento de grandes proporciones. La Iglesia de Roma no valoró el significado de este movimiento. Decidió llamar al orden a Lutero sin escuchar sus planteamientos. Esto fue aprovechado por los príncipes alemanes, quienes despojaron a la Iglesia de las posesiones que tenía en terreno alemán y se negaron a seguir pagando los impuestos. Tras un periodo de guerra, los nobles alemanes triunfaron. Con esto quedaba decretada la independencia de los alemanes respecto de Roma, y la reforma religiosa siguió su rumbo. Había nacido el luteranismo. Este fenómeno político-religioso se generalizó y aparecieron reformadores en Suiza, con Zuinglio, y en Francia, con Calvino. Surgen así otras ramas protestantes: los calvinistas en Francia y Suiza; y los anglicanos en Inglaterra con Enrique VIII» (Santillana hn.6ºg. 2006:128).

En el tema titulado «La reacción de los católicos», en cambio, señala los cambios o pasos que no alcanzó a dar la catolicidad en la llamada contrarreforma en relación con los protestantes.¹⁰

En fin, la unidad dedicada a la historia universal en este libro de sexto año, editado por Santillana para las escuelas hondureñas que vengo comentando, menciona casi de paso la existencia de las religiones del mundo oriental o Lejano Oriente, particularmente brahmanismo y budismo. De las nacidas en el Cercano Oriente, islamismo, judaísmo y cristianismo se ocupa con mayor detenimiento, pero solo como acontecimientos históricos importantes para Europa, sin dar explicaciones de los contrastes doctrinarios.

En la segunda unidad del mismo texto, dedicada a la Geografía física y humana, están ausentes las referencias a las religiones; en cambio, las toma en cuenta el libro, también de Honduras, editado por Ramiro Colindres y publicado por Graficentro Editores en el 2005. En Estados Unidos, dice, predominan los protestantes, en Canadá y América Latina los católicos, en Europa los cristianos divididos en católicos, protestantes y ortodoxos, a excepción de Albania, en donde son mayoría los musulmanes (Graficentro hn.6ºg. 2005:41, 49, 50).

De Asia, explica que «es la cuna de las principales religiones del mundo. El budismo predomina en Oriente; el hinduismo en la India; el islam al oeste y sureste; el cristianismo, que nació en Palestina, está presente en la mayoría de los países asiáticos» (Graficentro hn.6ºg. 2005:77). En África:

¹⁰ «Las voces de protestas contra la situación de la Iglesia romana se habían hecho presentes a lo largo de todo el siglo XVI. Con la ruptura en los protestantes en el siglo XVI, la urgencia de una reforma en el interior de la iglesia católica se hizo evidente, aunque la reacción fue lenta. En 1535, 17 años después de la crisis de Lutero, el papa Pablo III convocó al Concilio de Trento. Con ello se pretendía unir la cristiandad y discutir los aspectos doctrinales y disciplinarios que estaban en debate con la división de los protestantes. Sin embargo, el proceso fue demasiado lento. El concilio comenzó 10 años más tarde y terminó en 1563. Para entonces, la división entre protestantes y católicos estaba consumada. El concilio no logró asimilar medidas importantes que se habían conseguido con los protestantes. Entre ellas sobresalía la lectura de la Biblia por parte del pueblo, la importancia de los laicos y la práctica de la liturgia en las lenguas locales de cada región. La liturgia continuó en latín, lengua que la gente ya no entendía» (Santillana hn.6ºg. 2006:129).

La mayoría de los habitantes de raza negra practican las religiones *animistas* o sea, creen que todos los seres materiales tienen alma y son vivientes. Los fenómenos naturales son interpretados como expresión buena o mala de las cosas que los producen.

Los abisinios y descendientes de europeos, son cristianos.

El mahometismo es la religión de la mayoría en los pueblos árabes, sudaneses y muchos negros (Graficentro hn.6ºg. 2005:105).

Y de Oceanía informa en general que hay un predominio cristiano, católico y protestante, pero también se practican las religiones bahai's, hindú, musulmana, panteísta y animista (Graficentro hn.6ºg. 2005:130).

Es más prolífica la presencia del tema religión en el capítulo dedicado a la historia. No solo enuncia las creencias: las caracteriza. Tal es su cualidad y contraste con la pulcra, didáctica y dosificada edición de Santillana. Incluso en el capítulo de geografía, al referirse a África, como leemos en la cita anterior, informa del carácter central del animismo. Ciertamente, el libro de Graficentro adolece del uso de terminología racial y poca sofisticación didáctica exhibida en la composición de la edición, recargado de colores, márgenes estrechos, textos muy amontonados y extensos aunque agotado en una colección de fichas temáticas bien ordenadas. Sin embargo, permite a los alumnos informarse en qué consiste la diversidad religiosa, más allá de las simples denominaciones. Repasa así las creencias de los pueblos antiguos de Mesopotamia, Egipto, Persia, China, India, Grecia y Roma (Graficentro hn.6ºg. 2005:179, 183, 186, 189, 190-191, 202). El ejemplo de la India es insuperable para ver la abundancia en el tratamiento del tema que, en términos didácticos, es poco eficiente para el aprendizaje, pero sin duda hace mayor justicia al conocimiento y aprecio por la diversidad.¹¹

¹¹ «El vedismo fue la primera de las teorías religiosas en la India y está recopilada en los libros de los Vedas, escritos en sánscrito. Los libros son cuatro: Rig-Veda, libro de himnos religiosos; Sama-Veda, Yapur-Veda y Atharva-Veda, que constituyen fuentes de conocimiento de la Literatura, la Ciencia y el Derecho de ese pueblo. Estas creencias se basaban en un politeísmo primitivo con representaciones de las fuerzas naturales. Después del establecimiento de los arios, se impone el brahmanismo, por la influencia de los brahmanes. Estos adoraban a Brahma, dios creador y junto a él estaban los espíritus de Shiva, el destructor y de Visnú, el preservador, dioses estos de la época védica. La casta de los brahmanes era la única que podía practicar el ritual. El brahmanismo cree en la transmisión de las almas, es decir, cada

Sin duda es contrastante el tratamiento dado entre editoriales al tema de las religiones en el Lejano Oriente; en una está ausente, y en la otra aparece con tono histórico además de doctrinario. En las religiones del Cercano Oriente, judaísmo, cristianismo e islamismo, el contraste, además de la mayor amplitud histórica, está en el énfasis doctrinario que presenta el libro de Graficentro, incluso con citas bíblicas, ausentes en los de la editorial Santillana.¹²

alma después de la muerte puede reencarnar en un ser vivo. Puede ascender o descender en el sistema de castas o reencarnar en un animal, todo dependiendo de la clase de vida que hubiese llevado la persona. Fomentaba la creencia de que la buena conducta del individuo en su propia casta era la condición indispensable para reencarnar en una casta superior. De hecho, ese tipo de carencia lo que hacía era preservar el sistema y la inmovilidad social, así los brahmanes conservaban sus privilegios y las demás castas se mantenían inmóviles esperando su ascenso en una próxima reencarnación. Fruto del descontento con las creencias brahmánicas y su división en castas, surge en la India una nueva religión: el budismo, derivado de Buda o Budha. Hacia el año 560 a. de J. C., Gautama Buda, un miembro de la casta de los chatrias, introduce cambios tan sustanciales en la religión hindú que a su doctrina se le llama budismo y tendrá una personalidad propia. Buda cambia el concepto de reencarnación. Su doctrina cree en la posibilidad de la perfección del hombre sin importar su casta u origen. La reencarnación dependerá únicamente del grado de moralidad y ascetismo, y no del cumplimiento de deberes de casta. La individualidad va reencarnando hasta purificarse y llegar al Nirvana o la identificación con lo Supremo. El budismo supone una crítica al sistema de castas y, por ende, tuvo mayor aceptación entre las clases inferiores. Su máxima expansión ocurre durante el imperio Maurya. En el siglo I se expande por China y el sudeste de Asia. Sin embargo, esta religión, en el año 700 d. de J. C., fue desplazada por el hinduismo. El hinduismo se basa en la creencia en un Dios Supremo, Brahma, al que se le añadieron otros dioses. Acepta la metempsicosis o transmigración de las almas y utiliza la ascesis para superar esta situación. Esta religión va a tener aceptación entre los brahmanes porque les concede un importante papel purificador. Budistas e hinduistas llegaron a tener grandes enfrentamientos, triunfando estos últimos. En el siglo XII penetró el islamismo en la India» (Graficentro hn.6ºg. 2005: 190-191).

¹² «Israel, desde sus orígenes, trató de mantener su unidad a través de una religión mono-teísta. Los israelitas tenían la esperanza de un Mesías salvador del pueblo, de un caudillo que vendría a liberarlos de la opresión que sufrían bajo el decadente Imperio Romano, como sucedió con Moisés que los había liberado de la esclavitud del Faraón de Egipto. En ese contexto nació Jesucristo en Belén (Lucas 2, 1.6), un pequeño pueblo de Judea al sur de Palestina. Él afirmaba ser el Hijo de Dios; su misión en el mundo era dar la vida para redimir a la humanidad. La doctrina de Cristo está recopilada en el Nuevo Testamento, segunda parte de la Biblia. El nacimiento de Jesús es un hecho histórico que revolucionó la historia de la humanidad, hasta el punto de establecerse la cronología en dos etapas; antes de Cristo (a. de J. C.) y después de Cristo (d. de J. C.). Jesucristo predicó la igualdad de los hombres y las mujeres ante Dios, por ser hijos de un mismo Dios Creador y Padre que perdona y ama a toda la Humanidad; “De tal manera amó Dios al mundo que dio a su Hijo Unigénito para que todo aquel que crea en Él no perezca, sino que tenga vida eterna” (Juan 3, 15-16). Combatió la práctica de adoración

Este contraste, la presencia-ausencia de las religiones del Lejano Oriente, entre los libros hondureños de Santillana y los de otras editoriales se mantiene en los países que como Honduras dedican el sexto grado a la Historia universal; es el caso también de los manuales de Guatemala y Nicaragua (Susaeta gt.6ºg. 2003; Santillana gt.6ºg. 2009a; San Jerónimo ni.6ºg. 2006; Santillana ni.6ºg. 2007).¹³

En resumen, los libros de ciencias sociales de los países de Centroamérica tratan el tema de la diversidad religiosa apenas como enunciado de su existencia. No reflejan la importancia numérica del fenómeno, mucho menos los contrastes doctrinarios. En cambio, naturalizan la catolicidad mediante la invocación de templos, fiestas patronales y tradición como patrimonio cultural, parte del folclor y la historia, como característica de la identidad nacional, dominante, homogénea. Está ausente en ellos la visión multicultural que aboga por una escuela intercultural, en donde se respete, celebre y aprecie la diversidad.

En un artículo dedicado a la escritura de la historia y la interculturalidad, publicado en 2013 en la revista *Liminar*, contra la visión decimonónica del discurso monoétnico nacionalista, Elisa Cárdenas-Ayala aboga por una reescritura de la historia desde una efectiva perspectiva intercultural, que

al emperador, “Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios” (Lucas 20,25). Con esta expresión, quería significar que al César se le debían pagar los tributos y a Dios darle adoración. [...] Mahoma predicó en Arabia una religión nueva, la islámica (palabra que quiere decir sumisión) o musulmana (resignado a la voluntad de Dios), basada en principios judíos y cristianos y en algunas tradiciones árabes. Los dogmas fundamentales de esta religión son: creencia en un solo dios llamado Alá, Ser supremo, Dios personal, Creador del Universo, Omnipotente y Misericordioso; y creencia en que la paz y el sosiego interior dependen de la sumisión y de la resignación a la voluntad de dios. Decía Mahoma: “no digas quiero, sino: así lo quiere Dios”. La doctrina predicada por Mahoma se concentra en la ayuda al débil, en la limosna, en la oración cinco veces al día, en el ayuno en el mes de Ramadán y en la peregrinación a La Meca por lo menos una vez en la vida. Establece la guerra como algo que así quiere Dios: “Combatid a nuestros enemigos en la guerra encendida por la defensa de la religión... si os atacaran durante los meses sagrados y en los lugares santos, hacédles sufrir la pena del Talión, violad las leyes que en sus códigos equivalen a las que ellos os han violado”... La doctrina de Mahoma está enunciada en El Corán, libro sagrado de los mahometanos. Contiene en 114 suras o capítulos las normas religiosas, sociales y políticas que rigen la vida de un creyente» (Graficentro hn.6ºg. 2005:213, 219).

¹³ Los libros de los primeros seis grados, primero y segundo ciclo, de la educación básica en El Salvador, Costa Rica y Panamá se detienen en la del continente americano, no se ocupan de la historia universal.

vaya más allá de la enunciación de culturas a manera de un catálogo, «que hace de estas compartimentos estancos», en lugar de atender «a los lugares y formas de la interacción entre diferentes» (Cárdenas-Ayala 2013:16-17). Lo mismo debe pedirse a los libros escolares respecto de la diversidad religiosa, ya que hasta ahora lo que hacen es naturalizar la religión católica, solo nombran otras denominaciones cristianas y apenas mencionan algunas otras creencias al tratar sobre el presente. Cuando se ocupan de las iglesias históricas y de las religiones universales lo hacen en términos de la historia antigua, ajenos a la diversidad contemporánea de creencias, y lo hacen desde un destacado interés eurocéntrico y catolicéntrico por historiar los antecedentes de la identidad nacional homogénea.

En síntesis, la puesta en boga de regímenes con principios democráticos, promotores de la conservación ambiental, el respeto por la diversidad cultural y los derechos humanos en los países de Centroamérica no se refleja en los libros de texto utilizados en el área de ciencias sociales de la escuela primaria. Más bien, traicionan tales principios, aunque algunos los invocan hasta la saciedad; reproducen estribillos de moda, recrean conductas de fachada circunscritas a llanos discursos políticamente correctos en relación con el aprecio y respeto por la diversidad, la cual se agota en el simple listado de adscripciones religiosas principales y el repaso de la aparición histórica de las religiones universales sin reflexión sobre los contrastes doctrinarios entre ellas, los conflictos contemporáneos en su nombre y la multiplicación de las denominaciones en el último medio siglo. En cambio, presentan la catolicidad naturalizada como un hecho histórico, patrimonio cultural y folclor. Por tanto, la presentación de la diversidad religiosa en los libros escolares trabaja en dirección contraria a la convivencia intercultural y a la constitución de un patriotismo constitucional.

SEGUNDA PARTE

Patriotismo constitucional

La creación de un cosmopolitismo cívico podría generar lealtad patriótica de raíz republicana contrapuesta a la étnica o cultural defendida por el nacionalismo y el multiculturalismo. Su construcción exige una identidad posnacional fincada en los principios universalistas del Estado de derecho y la democracia. Los libros de texto escolar son un instrumento ideal para la constitución de tal identidad, siempre y cuando distingan con toda precisión nacionalismo de patriotismo. El patriotismo constitucional representa una alternativa razonable de identidad política supranacional y al mismo tiempo compatible con una pluralidad de identidades nacionales. Patriotismo y nacionalismo no son sinónimos: adhesión al propio Estado es patriotismo, adhesión al propio pueblo es nacionalismo (Rosales 2000c:133, 138, 148). En otras palabras, la convivencia intercultural es posible acompañada de la construcción de una identidad basada en el patriotismo constitucional, alejada de nacionalismos homogeneizantes. Por tal razón, ahora que tanto se habla de multiculturalismo y educación intercultural, es importante analizar los contenidos de los libros escolares desde la perspectiva de la construcción de un patriotismo constitucional.

Lastimosamente, destaca una anquilosada mentalidad colonial, folclorizante y racista, contraria a las buenas intenciones multiculturalistas de las reformas curriculares. Los manuales reproducen estribillos de moda, conductas de fachada en relación con el aprecio y respeto por la diversidad cultural asumido por los programas educativos oficiales: «vino viejo en odres nuevos», como asienta un análisis de los manuales españoles de las últimas

décadas del siglo pasado (GEQ 1997:94), debido a que se confunden patriotismo y nacionalismo.¹

Es necesario distinguir el nacionalismo del patriotismo constitucional: «La lealtad cívica significa una adhesión, racional y emotiva, a la nación o bien a la constitución». La identidad nacional remite a la experiencia del nacionalismo; la identidad constitucional al patriotismo. No se excluyen, se complementan, son difícilmente distinguibles en su formación, pero se manifiestan en su traducción política, principalmente en su interpretación de los límites de la comunidad política (Rosales 2000b:126).

La distinción analítica entre nacionalismo y patriotismo permite ver que el encuentro y antagonismo entre las naciones en la formación de los Estados desmiente la aspiración nacionalista de correspondencia entre nación y Estado. Además, permite ver que «la cohesión cívica de las comunidades políticas, integradas habitualmente por una pluralidad de comunidades nacionales, se produce como resultado de un complejo proceso de articulación cívica de la diferencia» (Rosales 2000b:127).

Si la lealtad nacionalista se fragua en torno a la idea de pueblo, es decir, en torno a la historia y la cultura de un grupo étnicamente identificado, homogéneo y diferente del resto de los pueblos, la lealtad patriótica se consolida en torno a un sistema de instituciones que, por principio, ha debido ser construido. El patriotismo, la virtud cívica por excelencia, se genera sobre la base de la adhesión emotiva y racional a un sistema político, que no es interpretado como la creación del genio nacional, sino como producto del acuerdo de la comunidad (Rosales 2000c:142).²

¹ «Los nacionalismos con Estado propio practican dentro de su territorio la homogeneización lingüística y cultural. Los nacionalismos sin Estado propio esperan llegar a poseerlo algún día para practicar entonces la misma homogeneización lingüística y cultural que critican» (Zabaltza 2006:190).

² Sternberger retoma un escrito alemán denominado *De la muerte por la patria*, de 1761, para ilustrar el patriotismo constitucional: «Cuando el nacimiento o mi decisión libre me unen con un Estado, a cuyas benéficas leyes me someto, leyes que ya no me privan de mi libertad, como así es necesario para el bienestar de todo Estado, llamo entonces a ese Estado mi patria». Sternberger destaca que el autor apenas habla de pueblo o de tierra, enfatiza las leyes del Estado y de la libertad de la persona, elementos que permiten considerarlo un concepto político constitucional de patria (Rosales 2000c:149).

El nacionalismo tiene su origen en sentido estricto en la Revolución francesa que atribuye la soberanía a la nación y la convierte en el sujeto central del constitucionalismo moderno, pero el antecedente de un patriotismo posconvencional se encuentra en la república romana que construyó su sistema político mediante la articulación de la libertad y el derecho. La patria es la constitución, la institución cívica de un orden de libertades, algo totalmente diferente al significado étnico de la tradición nacionalista como terruño de los padres, «que caracteriza a la patria por la solidaridad intergrupal de vínculos naturales o familiares» (Rosales 2000c:143-144). En síntesis, la convivencia intercultural es posible mediante la construcción de una identidad basada en el patriotismo constitucional, opuesta a la nación homogénea y a la atomización multicultural.

Democracia y derechos humanos

A continuación esbozo algunas observaciones acerca del tratamiento de la democracia y los derechos humanos en los libros hondureños de ciencias sociales del primero al sexto grados, del sistema de educación básica, producidos por Graficentro editores, en su Colección Cipotines, de conformidad con el Currículo Nacional Básico. Me pregunto si los textos promueven un patriotismo constitucional, se adentran en los asuntos controvertidos del momento histórico que vive la región, o si sucumben en apreciaciones anecdóticas y doctrinarias de la democracia y los derechos humanos.

Promoción de la democracia

Con respecto al tratamiento de la democracia se observa una franca inclinación formalista y poca presencia del tema en relación con la conducta en la vida cotidiana, junto a la exaltación romántica del patriotismo y expresiones o prácticas autoritarias extrañamente calificadas como democráticas.³

Por ejemplo, en el libro de segundo se cuenta la historia de un alcalde que toma decisiones sabias: plantó un cafetal para financiar la corporación municipal, finca que se vendió «hasta después de mucho tiempo, cuando la sana moral de aquella gente fue contaminada por el desorden, que el triste periodo de las revoluciones creó, hasta en los últimos rincones, en la mala administración de los tesoros públicos». De esta afirmación se colige que las revoluciones son desorden antes que clamor popular. El propio alcalde

³ La democracia puede definirse dentro de los límites estrechos de la política electoral o «como una contienda constante dentro de cada aspecto de la vida diaria» (Giroux 1997:182).

obligó al vecindario a sembrar cafetos, y comprendiendo lo difícil que era hacer a sus paisanos dejar una faja de bosque en las márgenes del río para la debida protección del ambiente, les ordenó poner los cafetales y frutales hasta la orilla (Graficentro hn.2ºg. 2005:107-109).

Obligar a las personas es una conducta autoritaria. ¿Cómo puede ponerse de ejemplo ciudadano a un gobernante que tomaba decisiones movido por su sabiduría, no por el diálogo y la discusión? Y junto a este, ¿cómo, en cambio, se puede desperdiciar la oportunidad de comentar la forma democrática del funcionamiento en cabildo abierto en ocasión de la ilustración que se presenta una página adelante? (Graficentro hn.2ºg. 2005:113). ¿Cómo no aprovechar para hablar de democracia participativa, discusión de intereses y logro de acuerdos?

En consonancia con esta narración, el libro de tercero invita a estudiar historia para conocer a los próceres que engrandecieron la patria, no para conocer las luchas de los grupos humanos que la conforman y le dieron forma. Exige defenderla, acatar las leyes, elegir a los gobernantes, conocer los símbolos nacionales. Refiere que amar a la patria, aunque nos trate injustamente, es civismo, es patriotismo. Afirma que el campesino que trabaja de sol a sol es patriota, y que también lo son el obrero que produce sin descanso para sus conciudadanos y el empresario que dirige la economía (Graficentro hn.3ºg. 2005:17-19).

Es decir, da una lección de patriotismo resignado en la que desaparecen el conflicto y la explotación; pide al campesino trabajar sin descanso y pretende ocultarle al obrero que trabaja para beneficiar al patrón; exalta a los individuos y obvia las luchas de los grupos sociales; además, invita a aceptar el trato injusto en lugar de luchar por hacer una patria más justa. Esta no es una enseñanza democrática, crítica, sino de resignación y acomodamiento cínico a una retórica nacionalista.⁴

El gobierno escolar es una forma de organización de los alumnos para participar mediante comités en actividades escolares, manejo y cuidado del

⁴ Henry Giroux en su crítica a las reformas educativas de los ochenta en Estados Unidos afirma que apenas se hace mención de la ciudadanía. «En lugar de ello, se observa una preocupación por el patriotismo, que en este caso se hace sinónimo con los principios de la productividad económica y de la defensa nacional» (Giroux 1993:38).

salón, disciplina, mantenimiento de la escuela y planificación de eventos culturales, entre otras tareas (Graficentro hn.3ºg. 2005:195). Su existencia podría ser una buena escuela de democracia, o de cínica simulación. ¿Habrán comités de medio ambiente, salud y deporte, orden y disciplina, educación para emergencias, rendimiento escolar, defensa de los derechos de los niños, asuntos culturales y otros como pareciera factible según la lección? Aplicarse en ello ayudaría a que el repaso constante de los principios del gobierno democrático fructificara en conductas democráticas.

En el libro de cuarto grado se presenta un buen acercamiento a la conducta cotidiana democrática como diálogo y no violencia para resolver problemas, tomar decisiones grupales con respeto a la mayoría, teniendo en cuenta las ideas de los demás y el beneficio común, no el individual. Sin embargo, contrariamente a esta afirmación se pide a los estudiantes narrar cómo se eligió el gobierno de su grado y escuela y preguntar eso mismo a los padres respecto de la elección del gobierno actual del país, aunque, por otro lado, se les indica en forma autoritaria—sin antes promover la discusión y el análisis de las narraciones— que en ambos casos se concluirá que las autoridades fueron electas mediante la democracia (Graficentro hn.4ºg. 2005:11, 13).

Entre varias normas sociales se inscribe el espíritu democrático sin que se discuta su significado; se pide al estudiante explicar su conducta al respecto, pero nunca se sabe en qué consiste esta, más allá de la forma de elegir gobernantes (Graficentro hn.5ºg. 2005:17-18). ¿Por qué no machacar los procedimientos de una conducta democrática cotidiana como se hace con la declaración de los derechos humanos o los principios formales de la misma democracia?

En cambio, se afirma que la democracia supone igualdad política y económica. Solo faltó declarar la ausencia de clases sociales, pero inmediatamente se dice que Honduras es una democracia porque su gobierno es elegido por el voto de todos. Se olvidó la afirmación acerca de la igualdad económica. Otra vez se retoma la noción formal de democracia, ausente en la vida cotidiana; nunca se explica que se es diferente, que se tienen intereses diferentes y que la democracia es ponerse de acuerdo, discutir y resolver en armonía los conflictos, convivir pacíficamente en la diferencia. ¿Qué

puede decir el estudiante cuando le piden cualidades personales y colectivas para vivir en democracia? (Graficentro hn.5ºg. 2005:45-47).

El tratamiento formalista de los principios de la democracia ocupa más espacio: se invita a pensar como A. Lincoln, quien dijo que la democracia es un gobierno del pueblo, por el pueblo, para el pueblo (Graficentro hn.6ºg. 2005:12). Igualmente se presenta la Declaración de los derechos del hombre consagrados por la Revolución francesa: libertad individual, igualdad ante la ley y elección de gobernantes (Graficentro hn.6ºg. 2005:234).

Respeto por los derechos humanos

Uno de los derechos de los niños citado en extenso es aquel que los protege de la explotación económica o de trabajos nocivos (Graficentro hn.1ºg. 2005:27-29). Sin embargo, ese principio no vuelve a aparecer en ninguno de los textos analizados. En cambio, campean lugares comunes como en el tema del respeto a la diferencia, y se culpabiliza a los pobres de su situación. Para llegar a profesionista se debe ser disciplinado, obediente y estudioso (Graficentro hn.1ºg. 2005:96). Conclusión: si no se tiene lugar en la universidad es por falta de cualidades, no porque la cobertura sea limitada.

Presenta un mundo idílico en afirmaciones del estilo «en mi departamento hay progreso porque todos trabajamos». Es decir, si eres pobre es porque te falta trabajar. Se ilustran diferentes oficios. No se observan relaciones salario-trabajo-explotación como en la minería, las plantaciones, la maquila y la emigración, aunque la lección se llama Población y actividades remuneradas y no remuneradas (Graficentro hn.2ºg. 2005:92). Pero páginas adelante, como si hubiera ocurrido un salto en la compaginación que rompiera el hilo, aparecen las principales ocupaciones de la población intercaladas en una lección sobre cultura. El estudiante puede leer que cientos de individuos trabajan en plantaciones extranjeras con métodos modernos y son sindicados, que en las ciudades los obreros trabajan en fábricas, otros son artesanos, comerciantes y profesionistas (Graficentro hn.2ºg. 2005:124-127). De cualquier forma, faltan los campesinos y no se distinguen los grandes

comercios ni las maquiladoras de otras empresas; se obvian los contrastes, se esconden las contradicciones.

Lo mismo sucede en el caso de la apropiación de la tierra. Se cuenta la historia de una comunidad: llegaron las primeras familias, escogieron las mejores tierras, construyeron viviendas, escuela, caminos; creció con la llegada de nuevas familias (Graficentro hn.2ºg. 2005:99-100). El conflicto y la lucha por la tierra son inexistentes en el proceso de colonización. Nunca se hace referencia a las grandes huelgas de mitad del siglo xx, solo por recordar lo más destacado de las luchas obreras. En cambio, se postula que «la cabecera de mi departamento es bonita, limpia y ordenada» (Graficentro hn.2ºg. 2005:103). Los editores no se han enterado del crecimiento urbano desordenado y la marginación, pero tampoco se pregunta a los estudiantes cómo es su cabecera departamental: eso es educación bancaria, autoritarismo. No parece el constructivismo a partir del cual el Currículo Nacional Básico ordena que deben hacerse los libros y que sus redactores, en las respectivas introducciones, declaran respetar.

En estos libros también se explica que las migraciones, según su estatus, pueden ser legales, ilegales y de trabajadores contratados por convenio, y que razones políticas definen su condición de refugiados, repatriados y desplazados. Sin embargo, en el caso de la emigración ilegal ni siquiera se menciona su motivación laboral producto de la falta de oportunidades locales, mucho menos se habla de la apertura de las fronteras a las mercancías y los capitales y su cierre para los buscadores de trabajo a quienes se lanza indefensos a toda clase de violaciones. Incorporar esta perspectiva sería muy sencillo siguiendo la estrategia constructivista: que los niños cuenten lo que saben, que los maestros recuerden a los 24 000 hondureños deportados de Estados Unidos por año, en vez de atribuir la pobreza a la explosión demográfica y recomendar a las parejas «procrear el número de hijos que prudentemente sean capaces de alimentar, atender y educar» (Graficentro hn.4ºg. 2005:216-217, 220), en lugar de decir, sin más, que hay muchas maquiladoras de capital extranjero y que los emigrantes a Estados Unidos mandan remesas para aliviar la pobreza (Graficentro hn.3ºg. 2005:111).

Explicar el subdesarrollo aduciendo que estos países gastan más de lo que producen y contratan deudas enormes, mientras que los desarrollados

tienen endeudamiento bajo y alto ingreso per cápita (Graficentro hn.5ºg. 2005:257), es deslizar que la pobreza es culpa de los pobres, por gastar más de lo que producen. Además, es falso que los países ricos tengan endeudamiento menor.

La comparación y explicación maniquea anterior esconde la unidad de desarrollo y subdesarrollo resultado de la división internacional del trabajo, la naturaleza de los diferentes capitalismo y contrastes regionales. No hace ver las diferencias de la integración tipo Comunidad Europea, los tratados de libre comercio con Estados Unidos o el mismo Mercosur. No explica por qué los obreros, taxistas o albañiles trabajando en Centroamérica ganan mucho menos que por hacer lo mismo en Estados Unidos.

La defensa de los derechos humanos en los textos de educación básica analizados se presenta de forma doctrinaria. Se transcriben los principios pero no se analizan las condiciones de su operación, como en ocasión de ejemplificar con las maras la necesidad de estrategias legales para combatir la delincuencia y evitar que los ciudadanos no vean comprometida su seguridad (Graficentro hn.5ºg. 2005:23-28). Asimilar maras a delincuencia sin más es desconocer su origen y culpabilizarlas de antemano, incluso de conductas que no cometieron. Eso no es juicio justo; los jóvenes, por equivocados que estén en su conducta, también tienen derechos humanos. Mejor discutir el papel de la represión, el desempleo, la falta de cobertura en educación y salud, la discriminación y la migración en su nacimiento y desarrollo, antes que recetar al estudiante la transcripción de los derechos humanos en los libros de varios grados (Graficentro hn.4ºg. 2005:17).

Y si el tratamiento de los derechos humanos de primera y segunda generación es pobre, es peor en los de tercera. El problema ambiental en los libros de la colección Cipotines, comentados también, presenta visiones falsas y desplaza la responsabilidad. Por ejemplo, en ocasión de advertir que la tala forestal también provoca contaminación, la afirmación se ilustra con un leñador en lugar de mostrar un gran aserradero (Graficentro hn.1ºg. 2005:84).

Otro texto dice que todos protegemos nuestras montañas y valles (Graficentro hn.2ºg. 2005:62); si fuera así, entonces ¿para qué una lección sobre el asunto? Y si todos cuidamos la naturaleza, ¿para qué prevenir

contra su explotación sin medida y evitar así la pobreza que provoca?, según se manifiesta en el cuento de un campesino que incendió el bosque al hacer su quema agrícola para subsistir (Graficentro hn.2ºg. 2005:75). ¿Por qué poner como ejemplo la conducta del campesino? Mejor destacar la urgencia de prevenir la contaminación provocada por las compañías mineras o el deterioro ambiental generado por la producción intensiva de tilapia en el lago más grande del país.

En resumen, los libros analizados muestran un gran esfuerzo, pero deben seguir avanzando para mejorar su estrategia constructivista en gran parte de las lecciones y corregir contenidos históricos imprecisos en futuras ediciones. Además, deben enfatizar el asunto de la democracia y los derechos humanos como aspectos de la vida cotidiana, conductas vívidas, así como evitar la omisión de los conflictos y las luchas respecto del trabajo, la tierra, el mercado y el ambiente en el pasado reciente y principalmente en el presente.

La promoción de los derechos humanos desde una visión mejor documentada y actualizada para vivir en la diferencia tampoco debe estar ausente en el currículo, ni la organización escolar y las relaciones profesor-alumno-comunidad, puntales de la gestación de las conductas democráticas de diálogo, respeto, tolerancia, solidaridad, justicia y equidad frente a la contemporización de la singular riqueza del patrimonio cultural que representa la diversidad, el caleidoscopio demográfico-cultural generado por la convivencia y fusión de los diversos pueblos originarios, los conquistadores europeos, la población afrodescendiente y los migrantes del Oriente, como la variabilidad de formas de pensamiento e ideologías relacionadas con estos contrastes y muchas otras diferencias.

Hablar de derechos humanos hoy es hacer referencia a la democracia radical, es llevar ese conjunto de prácticas a la vida cotidiana, allende el voto para la elección de los gobernantes; es celebrar, aceptar y respetar la diferencia, aprender a discutir y dialogar con todas las voces, canalizar los intereses particulares, resolver los conflictos y llegar a acuerdos satisfactorios.

La escuela es un espacio privilegiado para avanzar en la práctica cotidiana democrática y el respeto de los derechos humanos; sin embargo, en los libros revisados se escamotea su promoción al quedarse en acentos

doctrinarios de los derechos, lo cual, por si fuera poco lamentable, es traicionado por prejuicios y visiones del pasado anecdóticas e imprecisas, algunas francamente falsas, y un silencio casi total acerca del presente centroamericano y nacional.⁵

Es urgente y posible remediar tales errores de formulación y contenidos que traicionan el Currículo Nacional Básico mediante el concurso pertinente de especialistas en cada una de las materias involucradas; de otra manera, democracia y derechos humanos, para los escolares, se reducirán a una pura fórmula política, inservible para la verdadera transformación de las representaciones profundas, enraizadas en la ideología de los propios educadores y no pocas veces también en los defensores de los derechos humanos, cuyos prejuicios se resisten al cambio sin un trabajo sistemático en pos de desvelar la propia autoconciencia del mundo.

⁵ Una recapitulación de las investigaciones sobre los libros de texto estadounidenses de ciencias sociales utilizados en las escuelas públicas en los años ochenta constata que predomina: «1) una sobrevaluación de la armonía social, del compromiso social y del consenso político, con escasa mención de la lucha social o del conflicto de clase; 2) un intenso nacionalismo y chovinismo; 3) una casi total exclusión de la historia del trabajo, y 4) una serie de mitos concernientes a la naturaleza de lo político, lo económico, y a la vida social» (Giroux 1992:98-99).

Nacionalismo e integración

Localismo y separatismo persistentes predominan en Centroamérica a lo largo de la historia contemporánea. Con la consumación de la independencia los grupos conservadores, ante la imposibilidad de mantener el control del territorio colonial que fue la Capitanía General de Guatemala, abrazaron el separatismo y combatieron a la Federación Centroamericana hasta imponerse a los grupos liberales defensores de la integración histórica regional. Sin embargo, a lo largo del siglo XIX la idea de la integración se siguió difundiendo como «discurso retórico», aunque sin intención real de convertirse en «proyecto social histórico y alternativo». Más tarde, después de un letargo prolongado, en los años sesenta del siglo XX la integración se reorganizó bajo el esquema del Mercado Común Centroamericano (MCCA) centrado en el mercado interno, y desde los noventa bajo las políticas de ajuste estructural (Hernández 1994).

Es decir, Alcides Hernández propone simplemente dividir la historia de Centroamérica en tres periodos. El primer periodo (1830-1900) es de integración política y militar cíclica. En este lapso que abarca casi todo el siglo XIX

se perfila en los diferentes países un sentimiento localista-nacionalista, el cual abre paso a la discusión de los problemas locales y provinciales, marginando la visión regional, y converge con la instalación de los intereses

económico-estratégicos de las potencias anglosajonas que estimularon desde su inicio el separatismo en Centroamérica (Hernández 1994:18).

El segundo gran periodo es de inactividad del proceso integracionista (1900-1949). Es la época de las dictaduras coercitivas y la consolidación del capital bananero y cafetalero agroexportador:

El capital extranjero y las oligarquías cafetaleras locales serán desde entonces los principales agentes que controlen el vínculo de Centroamérica con el mercado internacional. Se caracteriza este periodo por el fortalecimiento del nacionalismo y la hegemonía de los oligopolios y oligopsonios vinculados a la producción y comercialización del bicultivo (Hernández 1994:18).

El tercer periodo comprende la segunda mitad del siglo xx, con la recuperación del interés integracionista de 1950 al presente (Hernández 1994:18).

A partir de esta división de la historia contemporánea de la región, en el presente capítulo analizo la periodización y el tratamiento de la unión centroamericana en los libros de ciencias sociales de educación básica, para valorar la promoción y percepción de la integración frente a los nacionalismos y el lugar del patriotismo constitucional. Los textos destacan tres grandes etapas: mesoamericana o prehispánica, hispánica o colonial y pos-hispánica o independiente. A continuación me detengo únicamente en el tratamiento que dan a la integración centroamericana. Puse mayor atención en la época independiente, particularmente en los momentos del primer y tercer periodos referidos por Alcides Hernández, pasando por alto la etapa de letargo integracionista.

Integración política y militar cíclica (1830-1900)

Alcides Hernández sostiene que en el arranque de la vida independiente (1830-1842) prevalece el «abandono paulatino de la visión regional, expresada originalmente en la Federación»; se acentúa el localismo, el nacionalismo

y «el espíritu separatista centroamericano». Faltó la «base económica que articulara los intereses de los grupos sociales dominantes» (Hernández 1994:37, 41):

El localismo se irá fortaleciendo desde décadas precedentes a la independencia, motivado por la diferenciación económica existente entre las provincias y por el aislamiento político y cultural de la población centroamericana, en tanto las comunicaciones y relaciones entre sí eran muy efímeras [...] los diversos grupos de poder en la región no lograron articular procesos productivos y comerciales entre las provincias que sirvieran de medio o de eje de sustentación política y social para conservar y consolidar la unión de Centroamérica. La clase social dominante guatemalteca no tenía empresa en común con sus homólogas de las demás provincias y viceversa, no poseían hacienda y cultivos en sociedad, ni actividades comerciales interconectadas. [...] Al asumir Morazán la jefatura del Estado, los demás países de la región le hicieron el vacío. Guatemala, que le hacía el juego político a los ingleses y toleraba su expansionismo al entregar sin resistencia el territorio de Belice, consideró a Costa Rica su enemiga, El Salvador rompió relaciones por la misma razón, y Honduras y Nicaragua desconocieron al gobierno morazanista. Es decir, los cuatro gobiernos conservadores, en alianza con el poder inglés, practicaron una política de aislamiento a Morazán. Mientras este organizaba su gobierno en Costa Rica, en ciudad Guatemala se reunieron delegados de los cuatro países mencionados bajo el liderazgo del cónsul inglés Frederick Chatfield. [...] En dicha reunión organizaron la Confederación de Guatemala, que en realidad era una alianza militar conspirativa contra el morazanismo en el poder en Costa Rica (Hernández 1994:37, 41, 45, 54).

Los libros de texto que se ocupan, entre otros temas, de la independencia, la anexión al Imperio mexicano, la Federación Centroamericana y la revolución liberal relatan estos acontecimientos a partir de fechas y personalidades políticas; solo enuncian que «existieron muchas diferencias entre las provincias que integraban la Federación, porque cada una defendía sus intereses» (Santillana gt.3ºg. 2009a:128), pero en general no explican en qué consistieron tales diferencias e intereses, nada dicen de la presencia y el papel del colonialismo británico o de las actividades productivas y comerciales de las provincias de la Federación, y cuando refieren algún contraste lo

reducen a vicisitudes políticas y, en tono de catecismo, enuncian consignas, incluso exageran la recomendación de dosificar contenidos en frases cortas que invitan a la memorización y confinan el pasado a la historia de bronce:

A partir de 1826, hubo varias guerras internas entre las provincias. [...] El gobierno de Arce encarceló al presidente del Estado de Guatemala. [...] En respuesta, políticos salvadoreños invadieron Guatemala, comandados por Francisco Morazán. [...] Derrotaron al ejército federal y Arce fue sustituido por Mariano de Aycinena. [...] En 1830, Francisco Morazán asumió el gobierno de la Federación y fue reelecto en 1834. [...] Trasladó la capital de la Federación a San Salvador. [...] Sus reformas afectaron los intereses de la iglesia católica y las clases altas de la sociedad (Santillana sl.4ºg. 2008:126).¹

¹ Con algunas variaciones de país, grado y editorial, es similar el tratamiento del tema: «En 1824 los cinco países centroamericanos formaron una república federal. El presidente residía en Guatemala y su poder se extendía a todo Centroamérica. En cada estado había un jefe que solo tenía un poder limitado. Se formaron, entonces, dos grupos. Los liberales, a quienes se llamaba fiebres por sus ideas exaltadas, estaban por la Federación. Los conservadores llamados serviles, en cambio, apoyaban un poder que estuviera en manos de los grupos locales. Esta oposición provocó guerras civiles en toda la región» (Hispaner ni.4ºg. 2008:121). «El 22 de noviembre de 1824 fue proclamada la Constitución Federal. Según la Constitución aprobada por el Congreso, debía de haber dos gobiernos: El gobierno general o central, con sede en Guatemala. El poder quedaba a cargo de un presidente electo por tres años, apoyado por un vicepresidente. El gobierno local, cada una de las cinco provincias o estados, debería ser administrada por un jefe electo por dos años. Auxiliado por un subjefe. El primer presidente federal fue don Manuel José Arce» (Hispaner ni.5ºg. 2007:135-136). «En las nuevas naciones, surgieron dos grupos políticos que se enfrentaban entre sí. Los conservadores: contaban con el apoyo de la Iglesia, se oponían a la libertad de religión, apoyaban el gobierno centralizado para que una persona o grupo impusiera sus decisiones, uno de sus líderes fue Rafael Carrera. Los liberales: estaban en contra del poder de la Iglesia, apoyaban la Federación, defendían la educación gratuita y laica, entre sus principales líderes estuvo Francisco Morazán» (Santillana gt.3ºg. 2009a:130). «Existen otras razones que influyeron en la disolución de la Federación Centroamericana: Cada provincia luchaba por el poder y ser sede de la Federación. Existían problemas entre el gobierno federal y estatal. Debido a la lejanía entre las provincias, el transporte, la comunicación, administración y aplicación de la justicia eran deficientes. Con el gobierno liberal, vinieron reformas que iban en contra de los principios de algunos grupos conservadores. Esto mantuvo a la sociedad constantemente dividida. Existía un serio conflicto entre la Iglesia y el Estado. La constitución de la federación incrementó esta división» (Santillana gt.4ºg. 2009a:130-131). «Las provincias que integraban la Federación Centroamericana tuvieron muchos problemas. Cada una defendía sus intereses económicos y políticos. Esas diferencias se reflejaron en la formación de dos partidos políticos: liberal y conservador. Partido liberal. Buscaba realizar reformas a la educación y a las leyes. Estaba en contra de los privilegios de la Iglesia católica. Eran partidarios de la República

Después de la década de la Federación (1830-1842), el siguiente hito de la integración fue la unión militar contra la invasión filibustera (1855-1860). Los principios del panamericanismo establecidos por Monroe en 1823 y completados en 1846 con la doctrina teológico-legal del «destino manifiesto» sirvieron de justificación al expansionismo estadounidense. Un ejemplo es la invasión de Centroamérica encabezada por William Walker entre 1855 y 1860, la cual unió a los gobiernos de la región. En 1856, Honduras, El Salvador y Guatemala firmaron un acuerdo para unir sus fuerzas en contra de los filibusteros y en 1860 fue fusilado Walker en el puerto de Trujillo, Honduras, vencido con ayuda inglesa (Hernández 1994:63-67).

Resulta relevante esta unión pues cuatro años antes los gobiernos liberales de El Salvador y Honduras intentaron derrocar al presidente guatemalteco Rafael Carrera para restaurar la Federación Centroamericana. Pero los manuales no relacionan estos hechos. Relatan que el combate principal tuvo lugar en San José La Aranda, en el departamento de Chiquimula, Guatemala, en donde las fuerzas invasoras fueron derrotadas (Santillana *gt.4ºg.* 2009a:132); además, agregan que «poco tiempo después, las tropas guatemaltecas invadieron Honduras y derrocaron al presidente Trinidad Cabañas» (Santillana *sl.5ºg.* 2007:162).

De igual manera omiten precisar que el contexto económico de «relativa armonía entre los gobiernos centroamericanos y la representación del gobierno de Gran Bretaña» es también de disputa y «revanchismo anglosajón, compitiendo por la geografía estratégica de la región», lo cual ayuda a entender la presencia de filibusteros estadounidenses.

El gobierno inglés intentaba desde entonces realizar negocios grandes con la venta de líneas de ferrocarril, y a la vez participar en los negocios que produjera la conexión interoceánica por alguno de los países del istmo. Por su parte, el capital estadounidense buscaba también una ruta estratégica que conectara los dos océanos para facilitar la relación económica y militar entre los estados del este y el oeste, así como la posibilidad de acomodar algunas fracciones de este capital sometiendo la fuerza de trabajo centroamericana a

Federal. Partido conservador. Favorece a la Iglesia católica y a los grandes propietarios de tierra. Se oponían a la libertad de creencias» (Santillana *hn.3ºg.* 2006:113).

la condición de trabajo semiesclavo. [...] El desplazamiento del centro de gravedad del capitalismo mundial desde Gran Bretaña a Estados Unidos, produce un gran impacto en el proceso de las relaciones comerciales y políticas de la región centroamericana. Concuerta con el alejamiento paulatino de Gran Bretaña de Centroamérica, y la creciente intervención de Estados Unidos en la región. La recuperación de la Mosquitia nicaragüense y hondureña, la devolución de las islas de la Bahía a Honduras, el abandono de San Juan del Norte (Greytown), coinciden con este desplazamiento del centro hegemónico mundial (Hernández 1994:67 y 71).

¿Qué dicen los manuales de este recambio en la hegemonía mundial y del contexto económico, más allá de la historia de bronce, de fechas y nombres de políticos, y cómo se cuenta la guerra nacional contra la invasión filibustera en cada país?

La mención de los ingleses que atrapan al jefe de los filibusteros y lo entregan al gobierno de Honduras aparece únicamente en un libro de texto entre el total de los consultados, que son al menos dos editoriales por grado escolar y país. Solo los salvadoreños del Ministerio de Educación y los de la editorial nicaragüense San Jerónimo mencionan la presencia británica, aunque no referida a la invasión filibustera, sino a su papel económico.²

² «La administración conservadora creada después de la Federación se instaló en el poder por casi 30 años y consolidó la presencia extranjera en la región. Los ingleses se convirtieron de manera rápida en una potencia económica, gracias al desarrollo que obtuvieron a través de la Revolución industrial. Esto les permitió establecer empresas y bancos en las nuevas naciones de América Central, firmando contratos con las autoridades y otorgando préstamos a los diferentes países del área, ocupando territorios del istmo, bloqueando vías navales y forzando a las provincias a nuevos acuerdos que las ponían en desventaja financiera y las hacían dependientes de la voluntad inglesa. [...] La influencia inglesa en América Central se registró en los enclaves que tenía en el Caribe, en especial en Belice y en la Mosquitia. [...] Los países centroamericanos se endeudaron tanto que tardaron muchísimos años en pagar. Por su parte, los capitalistas alemanes también se hicieron presentes en la región, invirtiendo en la cafecultura. A finales del siglo XIX se apoderaron de las fincas pertenecientes a los guatemaltecos, llegando a ser los dueños absolutos. En Honduras, por sus condiciones geográficas, el café no fue muy cultivado y la inversión alemana fue mínima» (Mined sl.5ºg. 2008:155-156). «Todos los países de Centro América entraron en una etapa de lucha, unos a favor y otros en contra, de la Federación. En Nicaragua las tendencias eran separatistas o sea contrarias a la unión. En abril de 1838 en una Asamblea Constituyente se declaró a Nicaragua Libre, Soberana e Independiente. Poco tiempo después Nicaragua fue víctima de las hostilidades inglesas que, partiendo de sus colonias de Belice y Jamaica, querían ejercer su autoridad en nuestro territorio del Atlántico con el

En los libros de Guatemala destacan tres elementos en relación con la invasión de mitad del siglo XIX: los políticos liberales nicaragüenses «contrataron mercenarios» para pelear contra los conservadores, los filibusteros tomaron el poder y los países centroamericanos se unieron para expulsarlos.

En el territorio de Nicaragua aumentaron los conflictos entre liberales y conservadores. En 1855, los políticos liberales nicaragüenses Francisco Castellón y Máximo Jerez contrataron mercenarios estadounidenses para arrebatar la presidencia de los conservadores en Granada. El 16 de junio de 1855, William Walker y 57 filibusteros llegaron al territorio nicaragüense. Él se hizo elegir presidente de Nicaragua, se apoderó de la ruta por el río San Juan, confiscó propiedades, estableció el inglés como idioma oficial y legalizó la esclavitud de negros e indígenas. Los países centroamericanos se unieron para luchar en contra de los invasores en la llamada Guerra Nacional. Finalmente, ganaron la batalla y condenaron a Walker a muerte (Santillana gt.4ºg. 2009:132).

Los manuales de El Salvador destacan la «invasión de estadounidenses», la cual perseguía construir vías para facilitar la comunicación entre el este y el oeste norteamericano y proporcionar mano de obra esclava barata a los Estados Unidos; ante lo cual, los pueblos centroamericanos se unieron para expulsar a los invasores.

En 1855, estadounidenses comandados por William Walker invadieron Nicaragua, con el objetivo de construir una ruta a través del territorio para facilitar el tráfico marítimo entre el este y el oeste de los Estados Unidos. Los pueblos de Centroamérica, al sentirse amenazados, se unieron para expulsarlos. A este suceso se le conoció como «La Guerra Nacional». El filibustero William Walker fue fusilado en el puerto de Trujillo, Honduras, en 1860 (Mined sl.4ºg. 2009:145).

En 1855, un grupo de esclavistas provenientes de Estados Unidos llamados filibusteros invadieron Nicaragua. William Walker, su líder, buscaba la conquista de Nicaragua para llevar mano de obra esclava barata hacia los Estados Unidos.

consentimiento del jefe de la tribu de los miskitos a quien dieron el nombramiento de “Rey Mosco”» (San Jerónimo ni.4ºg. 2006:149).

Todos los países centroamericanos se unieron en su contra en la denominada Guerra Nacional. En 1857, William Walker fue fusilado. La Guerra Nacional fue una de las pocas ocasiones en que los países centroamericanos lograron unirse para un propósito común (Mined sl.5^og. 2008:157).

Los libros también de El Salvador, pero de la editorial Santillana, resaltan la «invasión de filibusteros» y la respuesta de los países centroamericanos, dándole especial protagonismo a Costa Rica en una inclinación contundente a la historia de bronce.³

El libro de texto hondureño de la editorial Santillana deja en claro el origen de la invitación mercenaria y su conversión en invasión; además, enuncia el protagonismo de Costa Rica sin exaltarlo o rendir tributo a la historia de bronce; en cambio, aprovecha para destacar la participación del gobernante hondureño y la recuperación de las Islas de la Bahía ocupadas por los ingleses:

William Walker. En 1855, los liberales nicaragüenses Francisco Castellón y Máximo Jerez contrataron mercenarios en Estados Unidos para arrebatar la presidencia a los conservadores de Granada. Fue así como el estadounidense William Walker y 57 filibusteros llegaron a Nicaragua. Su verdadero propósito

³ «En 1855, los filibusteros comandados por el estadounidense William Walker invadieron Nicaragua. Los demás países centroamericanos sintieron amenazada su soberanía, por lo que se organizaron para expulsarlo. El presidente de El Salvador, Rafael Campo, nombró al general Gerardo Barrios para negociar con Guatemala una lucha aliada contra el filibustero. El 1 de marzo de 1856, Costa Rica declaró la guerra a las fuerzas filibusteras y, a partir del 18 de septiembre, los ejércitos de El Salvador, Honduras y Guatemala se sumaron a la lucha. Fue la única vez que los liberales combatieron junto a los ejércitos de los gobiernos conservadores de Centroamérica. Sin embargo, cuando llegaron, Walker se había marchado» (Santillana sl.4^og. 2008:134). «El presidente de Costa Rica, Juan Rafael Mora, convenció a los Estados centroamericanos para que combatieran unidos a los filibusteros. Honduras, Guatemala y El Salvador acudieron al llamado. Luego de varias batallas, los filibusteros se refugiaron en Granada. Después de 20 días de enfrentamiento, saquearon e incendiaron la ciudad y huyeron por el lago Cocibolca de Nicaragua. En mayo de 1857, nicaragüenses y costarricenses sitiaron a los filibusteros en Rivas, Nicaragua, y los obligaron a rendirse. Durante el combate, el maestro Emmanuel Mongalo ofreció su vida al cumplir con la misión de incendiar la casa donde se encontraba Walker. Luego, Walker fue entregado al comandante del buque norteamericano Saint Mary. Walker intentó volver a Centroamérica en dos ocasiones pero en 1860 fue capturado frente a las costas de Honduras por la tripulación del barco inglés Icarus. El capitán lo entregó al presidente Santos Guardiola, quien ordenó fusilarlo el 12 de septiembre de ese año» (Santillana sl.5^og. 2007:163).

era apoderarse de Centroamérica. Walker se hizo elegir presidente de Nicaragua, confiscó propiedades, adoptó el inglés como idioma oficial del país y legalizó la esclavitud. [...] Ante esta situación, el presidente de Costa Rica, Juan Rafael Mora, organizó a los países de Centroamérica para combatir a los filibusteros. A este hecho se le conoce como la Guerra Nacional. Se realizaron varias batallas a través del territorio hasta que los sitiaron en Rivas, Nicaragua; obligándolos a rendirse. Walker fue entregado al capitán de un buque estadounidense. En 1860 fue capturado frente a las costas de Honduras y entregado al presidente Santos Guardiola, quien ordenó su fusilamiento. Durante su gobierno también se logró la recuperación de las Islas de la Bahía, que estaban aún en poder de Inglaterra (Santillana hn.4°g. 2006:117).

Los libros de Nicaragua presentan el acontecimiento también como invitación que derivó en invasión por el interés de la comunicación marítima entre el este y el oeste de los Estados Unidos; igualmente otorgan un elevado protagonismo a Costa Rica en la defensa.⁴ Los manuales de editorial San Jerónimo, también nicaragüenses, destacan los mismos elementos y tratan con cierta abundancia las particularidades de la historia de bronce local (San Jerónimo ni.3°g. 2006:160; San Jerónimo ni.4°g. 2006:151); pero los de Hispamer dan el tratamiento más abundante y preciso.⁵ Además, destacan

⁴ «En 1855, un extranjero estadounidense llegó a Nicaragua por invitación de los Liberales, estos buscaron orientación en él para la formación de un ejército y así luchar contra los conservadores, este personaje se llamó William Walker, pero los intereses eran distintos y estando en Nicaragua se autoproclamó presidente e invadió con sus ejércitos a esta nación. Pretendía imponer una ruta a través de Nicaragua que acortara distancia entre el lado este y el oeste de los Estados Unidos para facilitar el comercio marítimo. En el resto de países centroamericanos, tanto liberales como conservadores no vieron con buenos ojos esa invasión y sus ejércitos se unieron para vencer al filibustero William Walker. Costa Rica le declaró la guerra. El Capitán General Gerardo Barrios, un liberal de El Salvador fue enviado a negociar con el gobierno de Guatemala para organizar una lucha conjunta en contra del invasor. El ejército de Honduras también se les unió y llevaron a cabo una ofensiva contra las tropas extranjeras. El 30 de abril de 1857 Walker se rindió y huyó a su país. Pero fue persistente y trató de regresar en 1860, llegó a Honduras con una pequeña tropa, ahí fue capturado y entregado a las autoridades. En ese mismo año fue ejecutado por orden del gobierno conservador» (Rama sl.4°g. 2005:173-174).

⁵ «El 14 de septiembre de cada año desfilan por las calles de los poblados nicaragüenses niños y jóvenes de las escuelas y colegios. Ese día se recuerda el triunfo de los nicaragüenses en contra de los filibusteros. En 1854 había una gran oposición entre los partidos democrático y legitimista. El primero quería establecer un gobierno con muchas libertades. El segundo deseaba un gobierno que impusiera el orden en el país. Al tomar el poder los legitimistas de Granada

un elemento ausente en el resto de los manuales: la entrega del departamento de Guanacaste a Costa Rica como consecuencia de aquella guerra: «Al terminar la Guerra Nacional en 1857 se inició una era de paz y prosperidad en la que se produjeron profundos cambios políticos, económicos, sociales y culturales» (Hispaner ni.3^og. 2002:126).

La cita anterior se refiere a cambios territoriales importantes: «Los ejércitos centroamericanos fueron saliendo poco a poco. Para solucionar los problemas con Costa Rica el gobierno nicaragüense aceptó firmar en 1857 el Tratado Cañas-Jerez. De acuerdo con este tratado Nicaragua cedió a Costa Rica el territorio del Guanacaste» (Hispaner ni.4^og. 2008:127).

En contraste, los textos de Costa Rica, tirados de bruceas a la historia de bronce, presentan con intencional imprecisión la frontera de Nicaragua y Costa Rica de aquel momento; no aclaran la invitación nicaragüense a los mercenarios, los llaman invasores y mercenarios con intereses mezquinos y silencian la participación solidaria de los otros países y la apropiación costarricense del territorio de Guanacaste, según la perspectiva del libro nicaragüense. Así lo denotan los párrafos siguientes tomados de los manuales de Costa Rica de segundo y tercer grados:

He aquí lo que ocurrió en una finca que pasó a la historia de Costa Rica llena de gloria: Santa Rosa.

Santa Rosa era una extensa finca, ubicada en Guanacaste, cerca de la frontera con Nicaragua. Su casa principal fue ocupada por un hombre llamado William Walker, aventurero norteamericano, ambicioso y sin escrúpulos, que venía con la

comenzaron a perseguir a los democráticos de León. Estos últimos iniciaron una guerra contra sus enemigos políticos e hicieron un contrato con un tal Byron Cole para que este trajera soldados que combatieran contra los legitimistas. En El Realejo desembarcaron unos cincuenta filibusteros bajo el mando de William Walker, quienes al llegar se pusieron bajo las órdenes de los democráticos. La idea de Walker era establecer un estado esclavista en Nicaragua y no ayudar a los democráticos. Estos se dieron cuenta del error que cometieron al traerlos. El 12 de septiembre de 1856 firmaron un acuerdo de unidad nacional para que democráticos y legitimistas lucharan juntos contra los filibusteros. Ya no era una guerra civil. Era una Guerra Nacional. Expulsar a los filibusteros de Nicaragua fue una tarea larga y difícil. De Guatemala, El Salvador, Honduras y Costa Rica llegaron tropas para ayudar a los nicaragüenses a combatir a los filibusteros. La unión de todos los nicaragüenses sin distinciones de colores políticos y la ayuda de los países centroamericanos hicieron posible la expulsión de William Walker de nuestro país. En esta lucha, el episodio mejor conocido es la Batalla de San Jacinto» (Hispaner ni.3^og. 2002:126).

intención de esclavizar a todo nuestro pueblo. [...] Walker venía acompañado de un ejército de filibusteros, con la intención de atacar a nuestro país por sorpresa.

Los costarricenses salieron en defensa de su tierra y su libertad, y el 20 de marzo de 1856 lograron derrotar a los filibusteros, tras un fiero combate. Los expulsaron definitivamente de Costa Rica y los persiguieron hasta Nicaragua.

Santa Rosa fue un campo de heroísmo. Nuestros soldados, sin experiencia ni conocimiento en asuntos de guerra, abrieron un capítulo de gloria y honor por el amor que le tenían a su país (Eduvisión cr.2ºg. 2007:151-152).

Después de la Batalla de Santa Rosa, las tropas costarricense se dirigieron a Nicaragua para colaborar con la expulsión definitiva del ejército invasor y ocuparon la ciudad de Rivas.

En la mañana del 11 de abril, los filibusteros, al mando de William Walker, atacaron sorpresivamente Rivas. Los costarricenses opusieron fiera resistencia y lo obligaron a atrincherarse en una casona conocida como Mesón de Guerra. Desde ahí, los filibusteros atacaban a cuantos se acercaban, debido a su superioridad en el uso de las armas. [...] Ese día hubo muchos actos de heroísmo; sin embargo, destaca el valor de un joven alajuelense que respondió al llamado de nuestro general Cañas. Con una improvisada tea en la mano, partió a la carrera y quemó el mesón, entregando su vida en la más bella expresión del deber cívico y en la más grande hazaña de la historia patria. Este humilde hijo de Alajuela se llamó Juan Santamaría (Eduvisión cr.3ºg. 2007:163).

En general, la narración de los acontecimientos de la invasión filibustera se presenta a partir de tres elementos respecto de los cuales difieren las distintas versiones: invitación a mercenarios que deviene invasión, intereses económicos mezquinos o estratégicos de los invasores y unión de los países de la región contra la invasión. Los contrastes entre las versiones están en función del lugar ocupado por cada país en los acontecimientos y la inclinación observada por cada manual a la historia de bronce y a la alabanza de lo propio, lo cual muestra la tendencia al aislacionismo, al localismo, que sostiene Alcides Hernández. En todos los casos sería necesario detenerse en la historia económica, en la explicación de los intereses económicos locales y externos y las características de la economía regional y mundial.

El tercer momento de la integración regional durante el siglo XIX está representado por las intenciones militares del caudillo guatemalteco Justo

Rufino Barrios (1885). Según nuestro autor guía, en la década de 1860 hubo varias reuniones centroamericanas para discutir el asunto de la Federación, pero resultaron irrelevantes ante los intereses nacionales en ascenso; los grupos locales y provinciales preferían el aislamiento y la atomización como estrategia para conservar su poder. Desde el deceso del dictador Carrera en 1865 las luchas por el poder político se intensificaron en Guatemala, los liberales retomaron la iniciativa y en 1871 derrotaron a los conservadores; resurgió entonces la idea de la unión centroamericana: «el gobierno de Justo Rufino Barrios lo expuso en un memorando de catorce puntos dirigidos a los gobiernos de la región» (Hernández 1994:83-84).

Estos acontecimientos solo aparecen en los libros de texto de Guatemala, Honduras y El Salvador. En particular los de la editorial Santillana sucumben en efemérides, fechas y personajes políticos, junto a la atomización de los hechos históricos; por ejemplo, cuentan el establecimiento del Estado de los Altos, en 1838, para introducir la firma del acuerdo de límites entre Guatemala y México firmado por Justo Rufino Barrios, en 1882, pero no hay una reflexión sobre la conducta opuesta: intervenir en Honduras y El Salvador para imponer como presidentes a sus amigos, luego invadir El Salvador, en 1885, y resultar muerto en batalla sin explicar qué pasó (Santillana gt.3ºg. 2009a:130-131):

Justo Rufino Barrios gobernó de 1873 a 1885. Se involucró en la política de El Salvador y Honduras, donde impuso como gobernantes a sus amigos Rafael Zaldívar y Marco Aurelio Soto, respectivamente. Los liberales luchaban por la reunificación de Centroamérica y por la creación de una república federal, por esta razón, el 5 de marzo de 1885, la Asamblea Legislativa de Guatemala aprobó el decreto de Unión Centroamericana. Este establecía la unión forzosa de las cinco repúblicas y proclamaba a Justo Rufino Barrios como presidente provisional y Supremo Jefe Militar de Centroamérica. Recién iniciada la campaña, el 2 de abril del mismo año, Barrios murió frente a sus tropas al invadir el pueblo de Chalchuapa, en El Salvador. Dos días después, la Asamblea Legislativa de Guatemala derogó el decreto de la Unión Centroamericana (Santillana gt.4ºg. 2009a:133).⁶

⁶ Este texto se repite en los libros de El Salvador y Honduras: «El presidente Barrios gobernó de 1873 a 1885. Se involucró en la política de El Salvador y Honduras, donde impulsó como gobernador a sus amigos Rafael Zaldívar y Marco Aurelio Soto, respectivamente. Los liberales

Recuperación del interés integracionista (1950 al presente)

En el siglo xx, después de un letargo prolongado, de más de medio siglo, durante los años sesenta la integración regional se organizó bajo el esquema del Mercado Común Centroamericano (MCCA). La diseñaron «los teóricos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) como alternativa para expandir el mercado regional, y estimular la diversificación productiva y la creación de oportunidades para los trabajadores y los pequeños y medianos productores»; pero no fructificó, solo diversificó los oligopolios y la concentración geográfica de capitales. «La constante lucha por las «ventajas comparativas» entre los países, alentó las competencias intergrupales, estimuló el nacionalismo fanatizado y profundizó los sentimientos de separatismo» (Hernández 1994:15-16).

Desde los años noventa nuevas iniciativas de integración regional se vienen impulsando con el signo de las políticas de ajuste estructural.

Se trata de una visión contraria a la cepalina de fortalecimiento del mercado interno. La integración que se promueve en la actualidad apunta hacia el fortalecimiento de la capacidad productiva de bienes de exportación y a negociar un mejor trato en el crédito internacional, al mismo tiempo que a expandir el mercado regional para reducir la ociosidad de las industrias existentes. Es decir, se busca la integración para maximizar el negocio de los grupos económicos más poderosos. No se considera la integración como un proyecto regional trascendente con miras a enfrentar los problemas del

instituyeron cambios políticos y sociales. El 5 de marzo de 1885, la Asamblea Legislativa de Guatemala aprobó el Decreto de Unión Centroamericana. Establecía la unión forzosa de las cinco repúblicas y proclamaba a Justo Rufino Barrios como presidente provisional y Supremo Jefe Militar de Centroamérica. El proyecto unionista fue apoyado por el presidente hondureño Luis Bográn. Los gobernantes de las otras repúblicas centroamericanas lo rechazaron. El 2 de abril del mismo año, apenas empezada la campaña, Barrios murió al frente de sus tropas de Chalchuapa, El Salvador. Dos días después, la asamblea Legislativa de Guatemala derogó el decreto de Unión Centroamericana» (Santillana sl.5^og. 2007:165). «El 5 de marzo de 1885, la Asamblea Legislativa de Guatemala aprobó el Decreto de Unión Centroamericana. Establecía la unión forzosa de las cinco repúblicas y proclamaba a Justo Rufino Barrios presidente provisional y Supremo Jefe Militar de Centroamérica. El proyecto unionista solo fue apoyado por el presidente hondureño de entonces, Luis Bográn. Los demás gobernantes se opusieron. En 1885, Barrios fue asesinado en El Salvador. Dos días después, la Asamblea Legislativa de Guatemala dejó sin efecto el Decreto de Unión de Centroamérica» (Santillana hn.4^og. 2006:119).

subdesarrollo imperante, aunque en la retórica de los discursos oficiales se enfoca el asunto con una visión globalizadora (Hernández 1994:16).

La primera mitad del siglo xx fue de letargo integracionista, según Alcides Hernández. Y ciertamente, los libros de texto de educación básica solo registran un «intento» en dicho periodo contra siete a lo largo del siglo xix.⁷

En cambio, en la segunda mitad del xx reportan el resurgimiento del proceso integracionista con la creación de la Organización de Estados de Centro América (ODECA) en 1960, luego de una serie de reuniones celebradas desde 1947 (Susaeta gt.4ºg. s/f: 179). A esta entidad se incorporaron los países de la otrora Federación Centroamericana: Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala, inicialmente; en 1962 lo hizo Costa Rica (Mined sl.5ºg. 2008:162-163).

«Al surgimiento de la ODECA se le atribuye la creación del Mercado Común Centroamericano (MCCA) que tuvo la intención de unir las aduanas de los países involucrados». También el nacimiento del SICA (Sistema de Integración Centroamericana) remite a las gestiones de esta organización (Mined sl.5ºg. 2008:162).

Común a las ediciones de los diferentes países de Centroamérica y editoriales de textos escolares es el presentar, al igual que lo hace Alcides Hernández, la integración de la segunda mitad del siglo xx en tres momentos: el del Mercado Común Centroamericano, su crisis y el advenimiento del SICA. Veamos si existen contrastes entre unos manuales y otros para explicar causas, intereses, motivaciones y propósitos en cada momento.

El libro de texto de Guatemala reporta como objetivo de la creación del MCCA el interés por acrecentar las relaciones entre los países, mediante la creación de una zona de libre comercio:

⁷ «La Constitución de la República Federal de Centroamérica en 1824; la Dieta de Chinandega (Nicaragua) en 1842, el Decreto Unionista de San José, dado en 1842; el primer Congreso Centroamericano de 1850, convocado por Honduras; el Proyecto de Reorganización Nacional de Hecho en 1862, a propuesta de Guatemala; el Decreto de Unión Centroamericana en 1885, dado en Guatemala por el Gral. Justo Rufino Barrios; el Pacto de Unión Provisional de Estados de Centroamérica de 1889, auspiciado por El Salvador; el Pacto de Unión Centroamericana de 1921; todos estos de poca duración y de débil incidencia en cada uno de los Estados, pues las condiciones políticas de cada uno de ellos no propiciaron el ambiente necesario de confianza y asistencia técnica» (Susaeta gt.4ºg. s/f:179).

Hace varias décadas los países centroamericanos buscaron aumentar las relaciones entre sí. Para lograrlo fundaron el Mercado Común Centroamericano (MCCA), el cual fue creado en 1960 por cinco países: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. Desde su fundación buscó crear una zona de libre comercio para los bienes producidos en la región. Tras su creación, aumentaron los intercambios comerciales y se impulsaron nuevas industrias, como las de alimentos preparados, bebidas y otras. Pero la industrialización fue desigual, siendo mayor en Guatemala, El Salvador y Costa Rica (Santillana *gt.4ºg. 2009a:58-59*).

Los libros de El Salvador también presentan la integración en el MCCA como la empresa de evitar obstáculos al comercio, crear un mercado único y unificar sus economías para fortalecerse frente al mercado externo.⁸

⁸ «Los países centroamericanos han tratado de unir sus mercados. Desde 1951 han hecho esfuerzos para evitar obstáculos en la compra y venta de productos. La región centroamericana exporta café, algodón, banano y caña de azúcar desde hace mucho tiempo. A mediados del siglo xx, debido a que otros países ofrecían a un precio menor los mismos productos que Centroamérica vendía, los países centroamericanos tuvieron que buscar estrategias para evitar una caída drástica de sus exportaciones. Además los productos que importaba Centroamérica tendían a subir de precio. Una de estas estrategias fue unificar las economías nacionales con el objeto de formar un solo bloque regional de compradores. En 1960 se inició el proceso de integración económica. Su principal objetivo era estimular a las industrias centroamericanas a unirse para formar un solo mercado. Los países centroamericanos unieron sus mercados y crearon uno regional. Este mercado permitió que se vendieran más productos elaborados en Centroamérica y que se importaran menos productos. Entre las medidas que se tomaron para crear el Mercado Común Centroamericano están las siguientes: Se acordó que la mayoría de productos industriales no pagaran impuestos entre los países del área. Se establecieron tasas de impuestos aduanales a todos los productos provenientes de países no centroamericanos. Los impuestos permitieron que los productos de Centroamérica compitieran en precios con los productos de otras regiones. Se creó la Secretaría de Integración Económica Centroamericana (SIECA). La sede de esta Secretaría se estableció en Guatemala, país que se encargó de la dirección técnica de la integración. Se fundó el Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE). Sus oficinas centrales se establecieron en Honduras. Se creó para prestar dinero a quienes realizaban proyectos de interés regional. El principal uso de los créditos fue para construir carreteras, desarrollar el turismo y financiar la industria (Santillana *sl.4ºg. 2008:152-153*). «En 1960 se firmó el Tratado General de Integración Económica. Su fin era unir el mercado centroamericano. Para lograrlo se fundó el Mercado Común Centroamericano (MCCA), su propósito era eliminar las fronteras comerciales entre los países del istmo. Con ello se favorecía la economía de cada región al permitir el intercambio de productos con mayor libertad. El Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE) se creó para facilitar las compras y préstamos que se realizaban entre los países del área. En la actualidad, aún concede préstamos y

Los libros del Ministerio de Educación salvadoreño son más informativos en relación con los acuerdos o intereses de la integración: sustituir importaciones de manufacturas, generar industrialización, libre tránsito de vehículos con mercancías del MCCA y reducción o eliminación de impuestos; y también, aunque de pasada, hace una simple referencia a la incorporación tardía de Costa Rica en 1962 y a la ausencia de Panamá en el Tratado General de Integración Económica:

En los años cincuenta el proceso de industrialización en Centroamérica fue obstaculizado por el tamaño reducido de sus mercados; por lo tanto, los países del área firmaron acuerdos de libre comercio e integración económica para aumentarlo. En diciembre de 1960, Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua firmaron el Tratado General de Integración Económica. Costa Rica lo hizo en 1962. Panamá no se incluyó ya que se había integrado a la economía mundial gracias al canal y al fortalecimiento de los bancos (Mined sl.5°g. 2008: 163).⁹

La perspectiva en los libros de Honduras es algo diferente: destaca las desigualdades y los desacuerdos, antes que las ventajas, dado que por sus

financia proyectos de desarrollo para el istmo. También se creó el Instituto de Investigación y Tecnología Industrial (ICAITI). Su función fue resolver problemas técnicos provocados por la industrialización. Para realizar los pagos de mercadería comprada a un productor miembro del MCCA, se creó la Cámara de Compensación Monetaria Centroamericana. Además, se fundó la Secretaría de Integración Económica de Centroamérica (SIECA). Esta Secretaría se encarga de establecer normas para el proceso de industrialización centroamericana. El BCIE tiene su sede en Tegucigalpa, y la SIECA, en Guatemala» (Santillana sl.5°g. 2007:181).

⁹ «Después de la Segunda Guerra Mundial, en nuestro país y en Centroamérica se hizo un esfuerzo por mejorar la economía local. Para esto, se creó el Mercado Común Centroamericano y se impulsó la industrialización para evitar importar manufacturas del extranjero. En la creación del Mercado Común hubo acuerdos a los que los países miembros llegaron. De esa manera, todos se beneficiarían. Algunos de esos acuerdos fueron: La reducción o eliminación de impuestos para la entrada de mercancías procedentes de países que formaran parte del Mercado Común. El libre tránsito de vehículos que transportaran mercancías procedentes de países del Mercado Común. La creación del Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE), que financiaría los proyectos de los países miembros del Mercado. En la misma década en que se formó el Mercado Común Centroamericano, también hubo una gran modernización de nuestro país y de Centroamérica en general. A este proceso de modernización se le llamó modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI). Con esta modernización se trajeron maquinarias para producir en el país bienes que antes se importaban de otros países como: jabones, telas, conservas y otros productos. Así se ahorraría y además se impulsaría la economía local consumiendo productos nacionales» (Mined sl.4°g. 2009:157-158).

características económicas recibió menos ventajas. El texto de segundo grado destaca que «En 1957, Honduras ingresó al Mercado Común Centroamericano. Algunos hondureños y hondureñas estuvieron en contra de esta decisión» (Santillana hn.2ºg. 2006:65). Por su parte, el manual de cuarto grado dice: «El desarrollo de la industria en Centroamérica comenzó en los años 50. Guatemala, El Salvador y Costa Rica obtuvieron el mayor desarrollo industrial. Honduras y Nicaragua, en cambio, participaron como vendedores de materias primas y compradores de productos elaborados. Tuvieron problemas económicos, ya que las compras eran mayores que las ventas» (Santillana hn.4ºg. 2006:130). Y el de sexto recalca que «La realización del MCCA [...] se ha visto obstaculizada por graves eventos políticos y factores externos» (Graficentro hn.6ºg. 2005:257).

Esta perspectiva hondureña, particularmente la de Graficentro inclinada a la crítica, es opuesta a la nicaragüense de la editorial San Jerónimo que celebra los esfuerzos de integración, pero en ambas también destacan imprecisiones, anacronismos y hasta falsedades producto del descuido y la superficialidad del tratamiento de los hechos de la historia.¹⁰ Los libros de

¹⁰ «Nicaragua ha demostrado siempre interés en la integración centroamericana, no solo en el aspecto económico, sino también en los procesos de paz y en los momentos de grandes desastres naturales. Desde el inicio del año 1950 se fundó una organización que se denominó Organización de Estados Centroamericanos (ODECA), que tenía como propósito la cooperación económica cultural y social» (San Jerónimo ni.4ºg. 2006:194). «Ya en el siglo XX, al inicio de la década de los años 50, se dan circunstancias políticas y económicas, tanto a nivel de cada uno de los siete países como a nivel internacional, que llevan a nuevas propuestas de integración. [...] La discusión se centró en la iniciativa de crear una zona de libre comercio para facilitar la libre circulación de mercancías en toda la región. Para favorecer ese libre comercio se crea la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA). Si por una parte se impulsaron propuestas comerciales por otra, se promovió una organización política conformada por los Ministros de Relaciones Exteriores. Anterior a estas dos iniciativas se creó, en 1948, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). En 1960 se establece el Mercado Común Centroamericano (MCCA), gracias al cual el incremento comercial e industrial de la región es considerable. Esto hizo pensar que se había encontrado la vía para hacer realidad el viejo sueño de la integración regional. Paralelamente a la creación del Mercado Común Centroamericano, se construyó una red centroamericana de carreteras, que vinculó físicamente los principales centros de población y producción; el transporte pesado movilizó más de un millón de toneladas de productos de consumo y suntuosos. Se creó un sistema centroamericano de telecomunicaciones y se tendió una red de interconexión eléctrica. El Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE) contribuyó con el financiamiento de esa infraestructura y dio apoyo financiero a la agricultura. Lamentablemente esta iniciativa duró hasta 1978» (San Jerónimo ni.5ºg. 2006:156-157).

Panamá no consideran el tema y los de Costa Rica son muy mesurados, no se comprometen, postulan generalidades. Sin embargo, la interrupción del proceso integracionista del MCCA por tres lustros de crisis profunda, entre 1970 y 1985, fue un hecho del que se dice:

Se trata de un momento en la historia centroamericana caracterizado por el debilitamiento de las relaciones políticas, económicas y sociales, y por una creciente amenaza guerrillera y de violación al derecho de libre expresión e irrespeto sistemático a los derechos humanos. Sobresalen como hechos importantes, en Nicaragua, la derrota de la dictadura somocista y el ascenso al poder del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN); al mismo tiempo, en El Salvador se produce una fuerte beligerancia del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) y un nuevo capítulo en el papel de la iglesia católica que en esta etapa aporta algunos mártires, como es el caso de monseñor Óscar Arnulfo Romero e Ignacio Ellacuría, arzobispo de San Salvador, el primero, y rector de la Universidad Centroamericana de El Salvador, el segundo (Hernández 1994:18-19).

El fracaso del MCCA, que funcionó durante 18 años, es achacado a diversos y contrastantes factores: «debido a la industrialización de unos países más que otros, los cuales se beneficiaron más» dicen los nicas (San Jerónimo ni.4ºg. 2006:194); «entró en crisis por el enfrentamiento bélico que estalló entre Honduras y El Salvador en 1969. También por los conflictos armados que asolaron Guatemala, El Salvador y Nicaragua», dicen los chapines (Santillana gt.4ºg. 2009a:58-59, 62); «se rompió con la guerra entre El Salvador y Honduras en 1969», dicen los guanacos (Santillana sl.5ºg. 2007:68):

El mercado común fortaleció más a El Salvador y a Guatemala. El Salvador dominaba más de 30% del comercio centroamericano. El éxito de la industria salvadoreña se mostró cuando se apoderó de una buena parte del comercio de Honduras. En pocos años, la economía hondureña se debilitó. Honduras compraba más de lo que lograba vender y se endeudó con los demás países. En 1969, por diferencias comerciales entre Honduras y El Salvador, se dio la llamada Guerra de las 100 horas. Esta disputa territorial fue el último acontecimiento que hizo fracasar la integración económica (Santillana sl.4ºg. 2008:153).

Los libros catrachos dan su versión:

En julio de 1969, Honduras y El Salvador se vieron envueltos en un conflicto bélico motivado por problemas migratorios y territoriales. Para entonces, 300 mil salvadoreños habían marchado hacia Honduras en busca de dinero y trabajo. Cuando éstos comenzaron a ser expulsados, estalló la guerra entre las dos naciones, que duró menos de una semana, pero que destruyó el Mercado Común Centroamericano y produjo varios miles de muertos en ambos bandos.

La década de los años 80 fue especialmente turbulenta en el área. A inicio de la misma, triunfó la Revolución Sandinista en Nicaragua y el conflicto armado en El Salvador se agravó (Graficentro hn.6ºg. 2005:257-258).

El libro de quinto año agrega como causa «los conflictos armados internos en Guatemala, Nicaragua y El Salvador» (Santillana hn.5ºg. 2006:153). Y los manuales salvadoreños, de la misma editorial, tampoco desmienten esta versión, pero la matizan bastante (Santillana sl.4ºg. 2008:155). En cambio, los del Ministerio de Educación van más lejos que los de Santillana y precisan con mayor rigor los hechos y aceptan la desigualdad de los beneficios. El de quinto grado afirma: «La producción industrial en las pequeñas economías y las exportaciones manufactureras de las naciones centroamericanas parecía viable y rentable, pero no todas obtendrían los mismos beneficios del Mercado Común Centroamericano, hecho que al final provocó su disolución» (Mined sl.5ºg. 2008:167). El de cuarto se extiende en la explicación y precisa:

El Mercado Común Centroamericano se creó el 13 de diciembre de 1960, y los participantes fueron El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua. Este Mercado Común tuvo su auge en la década de los sesenta, pero se debilitó a causa de la guerra entre El Salvador y Honduras, en 1969, y la crisis petrolera de 1973 [...] Las causas principales [de la guerra de 1969 y ruptura del MCCA] fueron: La reforma agraria hondureña permitió verificar que los salvadoreños y las salvadoreñas emigrantes ocupaban las tierras que se pretendía alquilar a una nueva compañía extranjera para que explotara los bosques en la producción de papel, por esa razón empezaron a expulsarlos.

El Mercado Común Centroamericano no había beneficiado de manera igualitaria a todos los países y Honduras estaba en desventaja con relación a El Salvador, porque el primero era un proveedor de materias primas y el segundo vendía productos industriales a Honduras a elevados precios.

Esto produjo en junio de 1969, la «Guerra de las cien horas» entre Honduras y El Salvador. Como consecuencia de este hecho, Honduras abandonó el Mercado Común Centroamericano (Mined sl.4ºg. 2009:156-157).

A la crisis le siguió otro momento de integración regional signado por el surgimiento de nuevos organismos, a partir de 1986. Es un periodo en que abundan las iniciativas en favor de la pacificación y la liberalización comercial que arranca con los preparativos para la creación del SICA y el relanzamiento de la integración en torno a las exportaciones (1986 al presente) en la línea de las políticas de ajuste estructural pactada por las clases dominantes frente al avance de los sectores populares:

Es precisamente dentro de este marco de negociaciones y alianzas que el FSLN es derrotado en las elecciones nicaragüenses de 1991, y el FMLN concierta la paz en El Salvador con el gobierno de Alfredo Cristiani. Surge en este proceso el Parlamento Centroamericano, y se sustituye la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA) por el SICA, cuya constitución se fundamenta en el Protocolo de Tegucigalpa, de diciembre de 1991 (Hernández 1994:19).

Los textos escolares se extienden en las efemérides y la enunciación de los organismos multilaterales centroamericanistas, así como en reafirmar el discurso político de la integración.¹¹ Además, remiten al proceso de los años

¹¹ «El 24 y 25 de mayo de 1986, los presidentes centroamericanos Óscar Arias Sánchez, de Costa Rica; Vinicio Cerezo, de Guatemala; Daniel Ortega Saavedra, de Nicaragua; José Napoleón Duarte, de El Salvador y José Azcona Hoyos, de Honduras, se reunieron en Esquipulas. Guatemala, después de muchos años de no mantener contacto a tan alto nivel. En dicho encuentro, coincidieron en afirmar que la mejor instancia política con que Centroamérica contaba hasta entonces para alcanzar la paz y la democracia era reducir las tensiones entre los países de la región. Al final del encuentro emitieron una declaración en la que se comprometieron a formalizar las reuniones presidenciales como una instancia de resolución de los problemas del istmo. A la vez, ratificaron su voluntad de firmar el “Acta de Contadora para la Paz y la Cooperación en Centroamérica”. En dicho encuentro convinieron en crear el Parlamento Centroamericano y

noventa en los mismos términos, Santillana de Guatemala y Honduras con las mismas palabras incluso. Sin embargo, más allá del discurso político, de cuidar la fórmula correcta para expresar los intereses integracionistas, el alcance real de tales esfuerzos se reduce a la posibilidad de viajar únicamente con pasaporte, sin visado (Santillana *gt.4ºg. 2009a:8-17*). Y aún más, aparecen los titubeos, la falta de decisión de países como Costa Rica frente a las presiones externas y los contrastes del discurso nicaragüense.

Por ejemplo, en el año 2002 Costa Rica estudiaba la posibilidad de incorporarse al SICA y a cada uno de sus organismos, ya que la Unión Europea y el Congreso estadounidense estaban considerando canalizar sus ayudas económicas no a un país sino a la región, previa presentación de programas de necesidades de conjunto. Por su parte, el discurso nica es halagüeño:

Para nosotros los centroamericanos —dice el libro de Nicaragua— la unidad que se busca a través del SICA y sus organismos nos darían algunas de las siguientes ventajas: Un Gobierno Federal que proporcione fuerza moral, económica y política. El resto del mundo nos trataría con mayor respeto. Se simplificarían los enormes gastos que implica la administración de cada uno de los países. Ejemplo: El gasto de mantenimiento de las Embajadas en el extranjero. La representación diplomática única de Centroamérica en cada país del mundo revestiría más importancia. Se terminarían las rivalidades y disputas por fronteras. La unificación de las legislaciones: civil, penal y administrativa nos proporcionaría: La identidad de derechos y deberes ciudadanos; la unificación de la legislación escolar y validez de los títulos profesionales; la supresión de las barreras aduaneras y de locomoción; la unificación de la moneda, de los aranceles y de la economía; numerosas y eficientes vías de comunicación terrestre, aérea y marítima; impulso, explotación y desarrollo del turismo (San Jerónimo *ni.6ºg. 2006: 219*).

reforzar institucional y financieramente a los organismos de integración de Centroamérica. El 6 y 7 de agosto de 1987, los presidentes de Centroamérica volvieron a reunirse en Esquipulas, donde suscribieron un nuevo acuerdo denominado Esquipulas II. En este delinearon un procedimiento para establecer la paz firme y duradera en Centroamérica (tanto Guatemala como El Salvador y Nicaragua sufrían por entonces enfrentamientos bélicos). Los espacios creados por Esquipulas I y II dieron nuevos brillos al Mercado Común Centroamericano, que al final de la década de los ochenta e inicio de la de los noventa pasó a transformarse en el sistema de la integración Centroamericana (SICA)» (Graficentro *hn.6ºg. 2005:258*).

Balance del proceso

Álvaro de la Ossa (1999), al igual que Alcides Hernández (1994), advierte la atomización y el desinterés real por la integración en los hechos del localismo nacionalista que privilegia el mercado externo y se agota en la retórica y la simulación. «Excepto entre 1951 y 1979, no ha habido un esfuerzo sustantivo, comprometido y sostenido en el tiempo para alcanzar la unión entre los países centroamericanos» (De la Ossa 1999:2).

En un análisis de los fundamentos jurídicos de la integración, publicado una década más tarde, avanzado el proceso del SICA, Orlando Mejía, profesor de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León, concluyó que el asunto de la integración centroamericana naufraga en la retórica porque predomina la dispersión institucional, la atomización y la negociación entre gobiernos nacionales, y no la construcción de una soberanía supranacional. En resumen, el SICA es un organismo de cooperación intergubernamental, no de integración, pues «no ejerce competencias normativas de naturaleza legislativa, reglamentaria o administrativa que sean propias o autónomas»; además, en el proceso participan cinco países, Belice y Panamá están ausentes (Mejía 2008:554, 562):

En relación con los aspectos fundamentales de carácter material, actualmente el proceso de integración económica centroamericana se halla estancado en una imperfecta zona de libre comercio y en una unión arancelaria incompleta. Todavía está lejana la creación de una auténtica unión aduanera si tenemos en cuenta los elementos y aspectos esenciales de ese concepto. A pesar de esta evidencia, los responsables políticos del SICA y las autoridades gubernamentales demagógicamente procuran difundir en la opinión pública centroamericana que la unión aduanera es hoy por hoy casi un hecho, solo porque principalmente existe un cierto avance en materia de unión arancelaria (Mejía 2008:562).

Es decir, apenas se trata de una «zona de libre comercio imperfecta y unión aduanera incipiente», persisten la «discriminación por razón de la nacionalidad» y los obstáculos a la libre circulación, pues no todos los productos de la región son beneficiados completamente por el libre comercio; existen «exacciones de efecto equivalente a los derechos aduaneros

que unilateralmente se imponen a las mercancías originarias de otro Estado miembro disfrazadas o encubiertas bajo otras denominaciones» (Mejía, 2008:563). En resumen, los libros de texto venden un discurso proclive a la integración, disfrazan el escaso avance en dirección a la integración, reflejo de un arraigado nacionalismo.

Conclusiones

Los libros de Centroamérica escasamente informan acerca de esa identidad de los pueblos originarios que, según plantea Maya Lorena Pérez (2002), se recrea en rituales, sitios sagrados, sistemas propios de generación y transmisión del conocimiento. Tampoco remiten a la dinámica organizativa indígena y afrodescendiente; omiten toda referencia al movimiento indígena contemporáneo, a sus prácticas políticas, a sus relaciones con instituciones estatales y a sus demandas. Predomina la arrogante voz estatal que desde un pedestal clasifica a los grupos afrodescendientes y pueblos originarios imponiéndoles una identidad étnica homogénea. Asimismo, cuando bajo el influjo de la narrativa multiculturalista retoman la diversidad cultural solo la mencionan, y enlistan los nombres de los grupos como un mosaico, antes que como espectro de colores que se difuminan. El tratamiento de la diversidad cultural refleja la imposición de una identidad dominada, étnica, solo envuelta en un discurso que declara respeto, aprecio y promoción de la diversidad.

De la misma manera, tratan el tema de la diversidad religiosa apenas como enunciado de su existencia, no reflejan la importancia numérica del fenómeno, mucho menos los contrastes doctrinarios. En cambio, naturalizan la catolicidad mediante la invocación de templos, fiestas patronales y tradición como patrimonio cultural, parte del folclor y la historia, como característica de la identidad nacional, dominante, homogénea. Está ausente en ellos la visión multicultural que aboga por una escuela intercultural, en donde se respete, celebre y aprecie la diversidad.

Contra la opinión de Lourdes Arizpe, se habla de culturas indígenas como de cosas, no de personas o grupos que asumen identidades emergentes en una sociedad plural, se organizan y luchan en el espacio público por sus demandas. El tratamiento de la diversidad cultural en los manuales escolares de ciencias sociales de Centroamérica refleja la imposición de una identidad dominada; no se informa sobre identidades propias, no se apoya el aprecio y respeto por dicha diversidad, ni se pone en contacto a los niños con las identidades emergentes, las de los movimientos y organizaciones en lucha por el reconocimiento de sus derechos; se sucumbe ante la folclorización de la diversidad cultural cuando se habla del presente; y si de la época Colonial se trata, se reduce el arcoíris a la estratificación racial de ese periodo.

Evitar el vocablo «nuestros» indios, «nuestros» aborígenes, «nuestra» tierra es indispensable para desplazar la visión colonial que mantiene a los indígenas y negros como conceptos genéricos y categorías raciales, identidades impuestas. Para eso, es inaplazable definir el grupo étnico desde una perspectiva exclusivamente cultural, para que la descripción del fenotipo, origen geográfico e histórico de los miembros de un grupo no suplante su caracterización propia y así el aprecio y respeto por la diversidad cultural puedan cimentarse y extenderse verdaderamente.

Para ocuparse de la identidad propia, la de pueblo originario, hace falta explicar la cosmovisión, no solo nombrar los grupos y ubicar su asentamiento y origen. Poco sabemos a partir de estos textos acerca de las diferencias de idioma de negros afroantillanos y coloniales, por ejemplo; la variedad de sus comidas, los remedios para las enfermedades, su vida en las ciudades, en otros países; y cuando las describen, muy brevemente, siempre son referidas a categorías generales: indios, negros.

Es decir, el tratamiento de la diversidad sucumbe en la referencia a identidades impuestas; no se caracterizan los rasgos de identidad originaria, propios, y hace falta darle un lugar a las identidades asociativas asumidas por los movimientos indígenas, las identidades emergentes. No necesitamos ir lejos para observar su emergencia y proliferación actual. Con fruición las encontramos, sin esfuerzo alguno, en las páginas de internet y en los

diarios, como luchas campesinas y étnicas, indígenas y afrodescendientes, pero los libros de texto escasamente las reflejan.

Además, en aras de la formación ética y política de los ciudadanos falta enfatizar los deberes del Estado para con los individuos y respecto de los pueblos; y reflexionar sobre el cumplimiento aplazado de los derechos sociales, económicos y culturales de las personas. No debe olvidarse que la lucha por la vigencia de los derechos humanos también implica tener presente la sustitución del modelo de acumulación oligárquico extractivista por uno neoextractivista, la transformación del modelo basado en la manufactura y la agroexportación tradicional de café, banano, carne y algodón por la agroexportación de productos no tradicionales, la industria de la maquila, el turismo, la extracción de renta a las remesas de los trabajadores migrantes y las actividades de servicios, especialmente los financieros.

La producción agrícola para los mercados locales perdió importancia, los países dejaron de ser autosuficientes. En interés de la competitividad redujeron y eliminaron apoyos para las pequeñas y medianas empresas, las cuales generaban la mayor cantidad de empleos. En cambio, reforzaron sectores vinculados a la producción y a las finanzas que escapaban de la acción reguladora de los Estados nacionales y se impuso la desregulación de los mercados de trabajo. Los empleados integrados se volvieron más vulnerables y muchos cayeron en la exclusión. La flexibilización resultó sinónimo de precarización e inseguridad laboral, de empleo intermitente, casual e inestable; puestos de trabajo itinerantes, contratos de corto plazo, subcontratación, trabajo en casa y pago en especie (Morales 2007:87).

Este escenario alteró las normas de relación entre capital y trabajo en detrimento de la protección de los derechos económicos y laborales. Produjo una incorporación dinámica de las mujeres a los mercados de trabajo y, además, una intensa localización de plantas maquiladoras en zonas rurales para capturar fuerza laboral de origen campesino e indígena, sin trayectoria de organización sindical.

En este ámbito debe operar también la vigilancia, los reclamos y la denuncia respecto de los derechos humanos, los de primera y segunda generación. Las denuncias que trascienden a la opinión pública son relativas a derechos de los pueblos originarios, particularmente relacionados con la

protección del ambiente, la educación y el trato judicial en su propia lengua. En cambio, casi ausentes de los medios de comunicación y los libros de texto resultan las denuncias relacionadas con el derecho a un trabajo equitativo y satisfactorio; poco o nada aparecen las condiciones laborales de los migrantes, solo abundan las denuncias acerca de los problemas que enfrentan en su traslado. En pocas ocasiones se habla de las escandalosas condiciones de contratación y los excesos de las maquiladoras o la suerte de los trabajadores migratorios en los sitios de trabajo.

La formación del ciudadano contemporáneo exige a la escuela y a los manuales escolares, al igual que a los medios de comunicación, elementos ciertos de una verdadera formación en el aprecio y respeto por la diversidad cultural, en la observación de los principios que salvaguardan los derechos civiles y políticos, sin obviar los económicos, sociales y culturales. La falta de cumplimiento de tales principios impide la construcción de un patriotismo anclado en la Constitución, un patriotismo cívico que finque la unión en el pluralismo, orgulloso de la pluralidad y ajeno a nacionalismos culturales.

Bibliografía

Apple, Michael W.

- 1986 *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Madrid, Paidós.

Arizpe, Lourdes

- 2002 «Cultura o voluntad política: cómo construir el pluralismo en México», en Raúl Bejar y Héctor Rosales (coords.), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 95-117.

Barba, Bonifacio

- 1998 «VII. La formación de valores y la participación social», en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México I*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 240-281.

Beyer, Landon E. y Daniel P. Liston

- 2001 *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*, Madrid, Akal.

Caballero, Arquímedes y Salvador Medrano

- 1981 «XI: El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964», en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE/Secretaría de Educación Pública.

Cabrera, Francisco

- 2003 «Expectativas para el cumplimiento de los compromisos de Dakar en Guatemala», en Felipe Rivas Villatoro (coord.), *La situación educativa en Centroamérica en el marco del cumplimiento de los compromisos de la Educación para Todos*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 9-81.

Carbone, Graciela M.

- 2003 *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, FCE.

Cárdenas-Ayala, Elisa

- 2013 «Historia nacional e interculturalidad: apuntes chiapanecos», *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 11(1), pp. 13-28.

Castillo, César

- 2003 *La equidad en el sistema educativo en Honduras*, Tegucigalpa, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Centro Intereclesial de Estudios Teológicos y Sociales (CIEETS)

- 1989 *Caminando. Breve historia de la Iglesia Evangélica nicaragüense*, Managua, Centro Intereclesial de Estudios Teológicos y Sociales.

Consejo Indígena de Centroamérica (CICA)

- 2013a Consejo Indígena de Centroamérica, <<http://www.cicaregional.org/leer.php/2432867>> [consulta: 20-12-2013]
- 2013b Asociación Mesa Nacional Indígena de Costa Rica, <<http://www.cicaregional.org/leer.php/9365058>> [consulta: 22-12-2013].
- 2013c Consejo Coordinador Nacional Indígena Salvadoreño, <<http://www.cicaregional.org/leer.php/6523381>> [consulta: 20-12-2013].

Dorra, Raúl

- 1998 «La interacción de tres sujetos en el discurso del pasado», en Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 185-204.

Escolano, Benito Agustín

- 1997 «Introducción», en Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-17.

- Fernández S., José (comp.)
 1996 *Norberto Bobbio: el filósofo y la política*, México, FCE.
- Ferro, Marc
 2007 *Cómo se cuenta la historia a los niños de todo el mundo*, México, FCE.
- GEQ-Grupo Eleuterio Quintanil
 1997 «La diversidad cultural en los manuales escolares: vino viejo en odres nuevos», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, pp. 94-104.
- Giroux, Henry A.
 1992 [1983], *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores.
 1993 [1988], *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*, México, Siglo XXI Editores.
 1997 [1992], *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós.
- Hernández, Alcides
 1994 *La integración de Centroamérica: desde la Federación hasta nuestros días*, San José, Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- HSI-Helvetas Swiss Intercooperation
 2013 Territorio indígena y gobernanza, <<http://www.territorioindigenaygobernanza.com/>> [consulta:17-12-2013].
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)
 2013 Organizaciones Indígenas de Guatemala, <<http://www.iidh.ed.cr/documentos/pedagogicasorganismos/organizaciones%20indigenas%20guatemala.htm>> [consulta: 20-12-2013].
- Instituto Nacional de Información del Desarrollo
 2013 INID [Nicaragua], <<http://www.inide.gob.ni/>> [consulta: 03-IX-2013]
- IWGIA
 2013 Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, <<http://www.iwgia.org/regiones/latin-america/>> [consulta: 20-12-2013].

Lara Pinto, Gloria, Marina Alicia Chávez de Aguilar, Mario Alas Solís, Bessy Dolores Hernández, Germán Edgardo Moncada Godoy y Dania María Orellana López

- 2004 «Diagnóstico socio-educativo de la Mosquitia hondureña (1999)», en Mario Alas Solís, Marina A. Chávez de Aguilar, Russbel Hernández Rodríguez, et al. (comps.), *Investigación educativa en la UPNFM: 1990-2000*, Tegucigalpa, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, pp. 283-305

Madrazo, Jorge

- 1993 *Derechos humanos: el nuevo enfoque mexicano*, México, FCE.

Martínez Bonafé, Jaume

- 2002 *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Morata.

Martínez, Nidia y Vielka Jones B.

- 2003 «La educación panameña y los compromisos de Dakar», Felipe Rivas Villatoro (coord.), *La situación educativa en Centroamérica en el marco del cumplimiento de los compromisos de la Educación para Todos*, México, CEAAL, pp. 251-294.

Mejía Herrera, Orlando José

- 2008 *La Unión Europea como modelo de integración: análisis comparativo del Sistema de la Integración Centroamericana*, León, Nicaragua, Universidad Autónoma de Nicaragua-León.

Morales Gamboa, Abelardo

- 2007 *La Diáspora de la posguerra: regionalismo de los migrantes y dinámicas territoriales en América Central*, San José, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Muñoz Lara, Luis E.

- 1995 «La realidad social y la educación en Honduras», *Boletín Especial*, 74, Tegucigalpa, Centro de Documentación de Honduras.

Organización Internacional del Trabajo (OIT)

- 2011 Países que ratificaron el 169, IWGIA-Grupo Internacional sobre Asuntos Indígenas, <<http://www.iwgia.org/derechos-humanos/procesos-internacionales/oit/paises-que-ratificaron-el-169>> [consulta: 17-12-2013]

Ossa, Álvaro de la

- 1999 *La unión centroamericana: condiciones y perspectivas*, Managua, Nicaragua, Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales.

Pérez Ruiz, Maya Lorena

- 2002 «De las relaciones interétnicas a la interculturalidad», en Raúl Bejar y Héctor Rosales (coords.), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*, México, UNAM, pp. 53-93.

Pérez, Adela y Mauricio Zúñiga

- 2003 «El cumplimiento de los acuerdos de Dakar en Nicaragua», en Felipe Rivas Villatoro (coord.), *La situación educativa en Centroamérica en el marco del cumplimiento de los compromisos de la Educación para Todos*, México, CEAAL, pp. 177-222.

Programa Latinoamericano de Estudios Sociorreligiosos

- 2010a Informe Estadístico de Denominaciones en Costa Rica para Confraternidad Evangélica Latinoamericana, <<http://prolades.com/historiografia/6-Costa-Rica/costarica-stats-2010-CONELA.pdf>> [consulta: 24 septiembre 2013].
- 2010b Informe Estadístico de Denominaciones Protestantes en Panamá para CONELA, <<http://www.prolades.com/historiografia/7-Panama/panama-stats-2010-CONELA.pdf>> [consulta: 24 septiembre 2013].
- 2010c Informe Estadístico Denominacional de Honduras para Confraternidad Evangélica Latinoamericana, <http://prolades.com/historiografia/4-Honduras/honduras-stats-2010-CONELA.pdf> [consulta: 24 septiembre 2013].
- 2010d Informe estadístico para CONELA sobre las denominaciones evangélicas de El Salvador, <<http://www.prolades.com/historiografia/3-El-Salvador/El-Salvador-stats-2010-CONELA.pdf>> [consulta: 24 septiembre 2013].
- 2010e Informe estadístico para CONELA sobre las denominaciones evangélicas de Nicaragua, <<http://www.prolades.com/historiografia/5-Nicaragua/nicaragua-stats-2010-CONELA.pdf>> [consulta: 24 septiembre 2013].

Programa Latinoamericano de Estudios Sociorreligiosos

- 2010f Informe estadístico para CONELA sobre las denominaciones evangélicas en Guatemala, <<http://www.prolades.com/historiografia/2-Guatemala/Stats2001-CONELA-guate.pdf>> [consulta: 24-septiembre-2013].

Quesada Sarabia, Lili

- 2003 «Balance del cumplimiento de los compromisos de Dakar en Costa Rica», en Felipe Rivas Villatoro (coord.), *La situación educativa en Centroamérica en el marco del cumplimiento de los compromisos de la Educación para Todos*, México, CEAAL, pp. 223-249.

Rivas Villatoro, Felipe

- 2003 «Educación para todos en El Salvador: un sueño posible», en Felipe Rivas Villatoro (coord.), *La situación educativa en Centroamérica en el marco del cumplimiento de los compromisos de la Educación para Todos*, México, CEAAL, pp. 83-113.

Rockwell, Elsie

- 1992 «Los usos magisteriales de la lengua escrita», *Nueva Antropología*, México, XII(42), pp. 43-55.

Rosal Vargas, Gerardo del

- 1998 «Patria, nación y Estado en los libros de civismo. Una gramática de a homogeneización de identidades», en Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 243-259.

Rosales, José María

- 2000a «Ciudadanía en la Unión Europea. Un proyecto de cosmopolitismo cívico», en José Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, pp. 47-68.
- 2000b «La educación de la identidad cívica: sobre las relaciones entre nacionalismo y patriotismo», en José Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, pp. 117-132.

Rosales, José María

- 2000c «Sobre la idea de patriotismo constitucional», en José Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, pp. 133-150.

Rubio Carracedo, José

- 2000a «Ciudadanía compleja y democracia», en José Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, pp. 21-45.
- 2000b «Derechos liberales o derechos humanos», en José Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, pp. 153-170.

Sartori, Giovanni

- 2001 *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid.

Sosa, Roberto (comp.)

- 2004 *Documentos para la historia de Honduras*, t. III, Tegucigalpa, Edigrafic.

Tilleman, Benjamin F.

- 2004 *La influencia morava en el paisaje de la Mosquitia hondureña*, Tegucigalpa, Guaymuras.

Toscano Méndez, Manuel

- 2000a «¿Democracia de los ciudadanos o democracia de las nacionalidades?», en José Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, pp. 87-115.
- 2000b «La tolerancia y el conflicto de razones», en José Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, pp. 171-188.

Valverde, Jaime

- 1990 *Las sectas en Costa Rica. Pentecostalismo y conflicto social*, San José, Departamento Ecueménico de Investigaciones.

Zabaltza, Xabier

- 2006 *Una historia de las lenguas y los nacionalismos*, Barcelona, Gedisa.

Zarco Mera, Carlos

- 2003 «Introducción», Felipe Rivas Villatoro (coord.), *La situación educativa en Centroamérica en el marco del cumplimiento de los compromisos de la Educación para Todos*, México, CEAAL, pp. 5-8.

Zúñiga Nery Luz y Daniel Medina

- 2003 «La Educación para Todos en el marco de los Acuerdos de Dakar en Honduras», en Felipe Rivas Villatoro (coord.), *La situación educativa en Centroamérica en el marco del cumplimiento de los compromisos de la Educación para Todos*, México, CEAAL, pp. 115-176.

MANUALES ESCOLARES CITADOS

Eduvisión cr.1ºg., 2007, *Nuevos destinos de Estudios sociales 1*, San José.

Eduvisión cr.2ºg., 2007, *Nuevos destinos de Estudios sociales 2*, San José.

Eduvisión cr.3ºg., 2007, *Nuevos destinos de Estudios sociales 3*, San José.

Eduvisión cr.4ºg., 2007, *Nuevos destinos de Estudios sociales 4*, San José.

Eduvisión cr.5ºg., 2007, *Nuevos destinos de Estudios sociales 5*, San José.

Eduvisión cr.6ºg., 2007, *Nuevos destinos de Estudios sociales 6*, San José.

Graficentro hn.1ºg., 2005, *Ciencias sociales 1 grado*, Tegucigalpa.

Graficentro hn.2ºg., 2005, *Ciencias sociales 2 grado*, Tegucigalpa.

Graficentro hn.3ºg., 2005, *Ciencias sociales 3 grado*, Tegucigalpa.

Graficentro hn.4ºg., 2005, *Ciencias sociales 4 grado*, Tegucigalpa.

Graficentro hn.5ºg., 2005, *Ciencias sociales 5 grado*, Tegucigalpa.

Graficentro hn.6ºg., 2005, *Ciencias sociales 6 grado*, Tegucigalpa.

Hispamer ni.3ºg., 2002, *3to.grado. Estudios sociales*, Managua.

Hispamer ni.4ºg., 2008, *4to.grado. Estudios sociales*, Managua.

Hispamer ni.5ºg., 2007, *5to.grado. Estudios sociales*, Managua.

Hispamer ni.6ºg., 2007, *6to.grado. Estudios sociales*, Managua.

Mined sl.1ºg., 2008, *Estudios sociales 1*, San Salvador.

Mined sl.2ºg., 2008, *Estudios sociales 2*, San Salvador.

Mined sl.3ºg., 2008, *Estudios sociales 3*, San Salvador.

Mined sl.4ºg., 2009, *Estudios sociales 4*, San Salvador.

- Mined sl.5ºg., 2008, *Estudios sociales 5*, San Salvador.
- Mined sl.6ºg., 2009, *Estudios sociales 6*, San Salvador.
- San Jerónimo ni.3ºg., 2006, *Estudios sociales 3º. Grado*, Managua.
- San Jerónimo ni.4ºg., 2006, *Estudios sociales 4º. Grado*, Managua.
- San Jerónimo ni.5ºg., 2006, *Estudios sociales 5º. Grado*, Managua.
- San Jerónimo ni.6ºg., 2006, *Estudios sociales 6º. Grado*, Managua.
- Santillana cr.1ºg., 2007, *Trampolín. ¡A Estudios Sociales! 1*, San José.
- Santillana cr.2ºg., 2007, *Trampolín. ¡A Estudios Sociales! 2*, San José.
- Santillana cr.3ºg., 2007, *Trampolín. ¡A Estudios Sociales! 3*, San José.
- Santillana cr.4ºg., 2007, *Trampolín. ¡A Estudios Sociales! 4*, San José.
- Santillana cr.5ºg., 2007, *Trampolín. ¡A Estudios Sociales! 5*, San José.
- Santillana cr.6ºg., 2007, *Trampolín. ¡A Estudios Sociales! 6*, San José.
- Santillana gt.1ºg., 2009a, *Enlaces 1. Ciencias sociales*, Guatemala.
- Santillana gt.1ºg., 2009b, *Enlaces 1. Formación ciudadana*, Guatemala.
- Santillana gt.2ºg., 2009a, *Enlaces 2. Ciencias sociales*, Guatemala.
- Santillana gt.2ºg., 2009b, *Enlaces 2. Formación ciudadana*, Guatemala.
- Santillana gt.3ºg., 2009a, *Enlaces 3. Ciencias sociales*, Guatemala.
- Santillana gt.3ºg., 2009b, *Enlaces 3. Formación ciudadana*, Guatemala.
- Santillana gt.4ºg., 2009a, *Enlaces 4. Ciencias sociales*, Guatemala.
- Santillana gt.4ºg., 2009b, *Enlaces 4. Formación ciudadana*, Guatemala.
- Santillana gt.5ºg., 2009a, *Enlaces 5. Ciencias sociales*, Guatemala.
- Santillana gt.5ºg., 2009b, *Enlaces 5. Formación ciudadana*, Guatemala.
- Santillana gt.6ºg., 2009a, *Enlaces 6. Ciencias sociales*, Guatemala.
- Santillana gt.6ºg., 2009b, *Enlaces 6. Formación ciudadana*, Guatemala.
- Santillana hn.1ºg., 2006, *Ciencias sociales 1. Aventuras*, Tegucigalpa.
- Santillana hn.2ºg., 2006, *Ciencias sociales 2. Aventuras*, Tegucigalpa.
- Santillana hn.3ºg., 2006, *Ciencias sociales 3. Aventuras*, Tegucigalpa.
- Santillana hn.4ºg., 2006, *Ciencias sociales 4. Aventuras*, Tegucigalpa.
- Santillana hn.5ºg., 2006, *Ciencias sociales 5. Aventuras*, Tegucigalpa.
- Santillana hn.6ºg., 2006, *Ciencias sociales 6. Aventuras*, Tegucigalpa.
- Santillana ni.6ºg., 2007, *Estudios sociales 6*, San José.
- Santillana pa.1ºg., 2006, *Ciencias sociales 1*, Panamá.
- Santillana pa.2ºg., 2006, *Ciencias sociales 2*, Panamá.
- Santillana pa.3ºg., 2006, *Ciencias sociales 3*, Panamá.

- Santillana pa.4ºg., 2006, *Ciencias sociales 4*, Panamá.
- Santillana pa.5ºg., 2006, *Ciencias sociales 5*, Panamá.
- Santillana pa.6ºg., 2006, *Ciencias sociales 6*, Panamá.
- Santillana sl.1ºg., 2008, *Estudios sociales 1*, San Salvador.
- Santillana sl.2ºg., 2008, *Estudios sociales 2*, San Salvador.
- Santillana sl.3ºg., 2008, *Estudios sociales 3*, San Salvador.
- Santillana sl.4ºg., 2008, *Estudios sociales 4*, San Salvador.
- Santillana sl.5ºg., 2007, *Estudios sociales 5*, San Salvador.
- Santillana sl.6ºg., 2008, *Estudios sociales 6*, San Salvador.
- Susaeta gt.1ºg., 2003, *Ciencias sociales y formación ciudadana 1*, Guatemala.
- Susaeta gt.2ºg., 2003, *Ciencias sociales y formación ciudadana 2*, Guatemala.
- Susaeta gt.3ºg., 2003, *Ciencias sociales y formación ciudadana 3*, Guatemala.
- Susaeta gt.4ºg., 2003, *Ciencias sociales y formación ciudadana 4*, Guatemala.
- Susaeta gt.5ºg., 2003, *Ciencias sociales y formación ciudadana 5*, Guatemala.
- Susaeta gt.6ºg., 2003, *Ciencias sociales y formación ciudadana 6*, Guatemala.

Diversidad cultural y patriotismo
en los libros escolares de Centroamérica

de Gabriel Ascencio Franco

editado por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias
sobre Chiapas y la Frontera Sur de la UNAM,
se terminó de imprimir en octubre de 2016,
en los talleres de Desarrollo Gráfico, S. A.

Municipio Libre 175, col. Portales, México D. F.

La composición, en tipos Minion Pro y Stempel Schneidler
Std. y la edición, que consta de 250 ejemplares impresos
en offset, en papel bond de alto volumen, encuadernación
rústica, estuvieron al cuidado de Gustavo Peñalosa Castro.

