

EL TEXTO ESCOLAR COMO ARMA POLÍTICA. *VENEZUELA Y SU GENTE:* *CIENCIAS SOCIALES 6to. GRADO*

Tulio Ramírez*
tuliore1@gmail.com
(UCV)

Recibido: 11/01/2012
Aprobado: 29/02/2012

RESUMEN

Se analiza el texto *Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales. 6to. Grado*, de la Colección Bicentenario, elaborado y distribuido gratuitamente por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, para las escuelas públicas venezolanas dependientes de ese ente ministerial. El análisis se hace a la luz de la confesa misión atribuida a la educación, por parte de las autoridades educativas y del propio Presidente de la República, Hugo Chávez Frías, acerca del papel ideologizador de la educación. Los resultados evidencian sesgos, omisiones y tergiversaciones en los contenidos correspondientes a la historia de Venezuela desde 1958 hasta el período del presidente Chávez. **Palabras clave:** educación; textos escolares; enseñanza de la historia; ideologización.

THE TEXTBOOK “VENEZUELA Y SU GENTE” AS POLITICAL WEAPON: SOCIAL STUDIES- 6th GRADE

ABSTRACT

The textbook “*Venezuela y su Gente*” is analyzed in this study. This book corresponds to Social studies- 6th grade and belongs to *Colección Bicentenario*. This textbook is writing and distributed, for free, by the People’s Ministry for Education in all Venezuelan public schools that depend on this ministry. This analysis is openly conducted, with the goal recognition of education- by educational authorities and by the president Hugo Chávez Frías himself,- to prove the political based role of education. From the results, there are turns, omissions, and distortions that are seen in the Venezuelan history that goes from 1958 until Chávez’s presidential term.

Key words: education; school textbooks; history teaching; political based role of education.

* **Tulio Ramírez.** Sociólogo y abogado (UCV). Magíster en Recursos Humanos (UCAB). Doctor en Educación (UNED-España). Profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

LE LIVRE SCOLAIRE EN TANT QU'ARME POLITIQUE. LIVRE DE SCIENCES SOCIALES POUR LA SIXIEME ANNEE : *VENEZUELA Y SU GENTE*

RÈSUMÈ

L'on analyse le livre de sciences sociales pour la sixième année *Venezuela y su Gente* de la *Colección Bicentenario*, conçu et distribué gratuitement par le Ministère du Pouvoir Populaire pour l'Éducation dans les écoles publiques vénézuéliennes qui dépendent du Ministère. L'analyse a été menée étant donnée la mission manifeste attribuée à l'éducation par les autorités éducatives et par le président de la République, Hugo Chávez Frías, en ce qui concerne le rôle idéologisant de l'éducation. Les résultats montrent des biais, des omissions et des données manipulées dans les contenus relatifs à l'histoire du Venezuela depuis 1958 jusqu'au mandat du président Chávez.

Mots clés: éducation; livres scolaires ; enseignement de l'histoire ; idéologisation.

O TEXTO ESCOLAR COMO ARMA POLÍTICA NO LIVRO VENEZUELA Y SU GENTE: CIÊNCIAS SOCIAIS 6ª SÉRIE

RESUMO

É analisado o texto *Venezuela e sua Gente de Ciências Sociais para 6ª série*, da *Coleção Bicentário*, elaborado e distribuído gratuitamente pelo Ministério do Poder Popular para a Educação nas escolas públicas venezuelanas dependentes desse ministério. A análise foi feita a partir da conhecida missão dada à educação por parte das autoridades de educação e pelo próprio Presidente da República, Hugo Chávez Frías, no referente ao papel ideologizador da educação. Os resultados evidenciam vies, omissões e tergiversações nos conteúdos correspondentes à história da Venezuela desde 1958 até o período presidencial do presidente Chávez.

Palavras chave: educação; textos escolares; ensino da história; ideologização.

Introducción

La escuela es productora de determinadas visiones del mundo. Esta afirmación ya la habían hecho autores clásicos del marxismo europeo y latinoamericano como Althusser (1973), Illich (1974) y Freire (1997). Para estos estudiosos la escuela genera creencias, ideas, sistemas de racionalidad, modos de pensamiento o

representaciones que en principio pretenden moldear subjetividades en torno a ciertos parámetros actitudinales, conductuales y morales, los cuales son expresión del pensamiento hegemónico de una sociedad (Apple, 1989; Ramírez, 2001; Carbone, 2003; Herrera 2003; Almeida y Ramírez, 2010; Torres y Ramírez, 2010). Es lo que en la sociología se conoce como proceso de socialización.

Los mecanismos utilizados por la escuela para cumplir esta misión son varios y diversos, desde los más sistemáticos, a través de determinados contenidos “obligatorios” que forman parte de las asignaturas del currículo académico (por ejemplo, educación ciudadana, historia, sociales, etc.), hasta los menos sistemáticos, pero muy efectivos, como la proporción de experiencias, significados y valores específicos subyacentes en los contenidos curriculares, pasando por las prácticas reales, las interacciones vividas, las normas y las actividades cotidianas que se realizan (Alzate, 2000; Ramírez, 2004). Así, la escuela fragua permanentemente en los estudiantes determinados modos de racionalidad y pensamiento, y allí juegan un importante papel los textos escolares, ya que a través de sus significados se transmiten, además de un conjunto de informaciones sobre los saberes producidos por la ciencia, concepciones ideológicas, morales, religiosas, políticas, éticas, psicológicas, antropológicas, filosóficas que hacen ingenuo pensar en el texto escolar como un instrumento pedagógico neutro. Puhle (1991) al respecto comenta:

...en ellos [en los textos escolares], se pueden encontrar entre otros, concepciones obsoletas, estereotipos, que no están necesariamente influidos por los descubrimientos científicos (...) pero que son políticamente efectivos, por tener influencia, ya sea positiva o negativa sobre una potencialidad social orientada hacia el desarrollo y la política. (p. 21)

Este proceso, según Bernete (1994), se conoce como enculturación, el cual se define “...como un mecanismo institucionalizado de transmisión de información que tiene la finalidad de asegurar la integración de los individuos en un grupo” (p. 59). Las actividades enculturadoras, siguiendo el planteamiento

de este autor, están orientadas a mantener la cohesión del grupo en el cual se desenvuelven los individuos. Dichas pautas son transmitidas a los miembros de la comunidad por diferentes vías, entre las cuales se encuentran las instituciones educativas y por extensión los textos escolares. Estos últimos son enculturizadores porque proveen a los estudiantes mensajes que contienen determinadas representaciones colectivas (Moscovici, 1979; Castorina, 2010) o visiones del mundo destinadas a ser compartidas por el grupo. Garreta (1984), confirma lo expuesto al señalar que los textos escolares además de sus contenidos explícitos (matemáticas, lengua, sociales, etc.), transmiten *parte* de una cultura. De manera tal que la afirmación que asigna al texto escolar la misión de transmitir “los valores de la sociedad”, hay que verla con sumo cuidado.

Apple (1993), por su parte, señala que no es “la sociedad” quien ha creado ese “artefacto curricular” (p. 113), sino grupos específicos de personas con sus sesgos y determinados puntos de vista. Así pues, no se debe afirmar que existe un acuerdo universal sobre los contenidos del conocimiento y mensajes ideológicos que deben conformar tanto el conocimiento a impartir como la cultura oficial. De hecho, la visión del conocimiento y de la cultura de quien crea los textos escolares es la que, en definitiva, aparecerá como la visión del conocimiento y la cultura de la sociedad en su conjunto.

Si bien se puede asumir en principio que los mensajes ideológicos que transmiten los textos escolares son propios de los sectores dominantes de la sociedad, hay que ser muy cuidadoso al momento de profundizar en el análisis. Al respecto se retoma el planteamiento del analista norteamericano Michel Apple, ya citado. Este autor afirma que los textos escolares, si bien no transmiten mensajes ideológicos compartidos por la sociedad de manera consensual, tampoco son expresión exclusiva y excluyente de la cultura de la clase dominante, tal como lo sostienen las tesis más simplistas y reduccionistas que han soportado muchos análisis mecanicistas sobre el papel de las instituciones que conforman la superestructura ideológica de la sociedad.

Efectivamente, continúa el autor, la escuela selecciona y organiza sus contenidos abiertos u ocultos en atención a un proyecto de sociedad que impulsan determinados grupos sociales dominantes. Sin embargo, esto no quiere decir que todo el corpus de

conocimiento escolar sea “un reflejo especular de las ideas de la clase dominante impuesta de forma inmediata y coactiva” (Apple, 1993, p. 119). Por el contrario, esta función de imposición cultural se ve muchas veces condicionada por conflictos, a menudo intensos, que conducen a la negociación, con la finalidad de intentar reconstruir el control hegemónico, incorporando de forma real el conocimiento y la perspectiva de los menos poderosos bajo el paraguas del discurso de los grupos dominantes.

Así, tanto los *curricula* como los textos escolares, dependiendo el nivel de beligerancia, negociación o efectiva presión de grupos sociales no hegemónicos de la sociedad, expresarán contenidos, formas de entender el mundo, valores, etc., propios de distintos sectores sociales. Sería interesante observar, por ejemplo, cómo se ha ido minimizando en los textos escolares el papel atribuido a la religión, o como las interpretaciones de los fenómenos históricos vienen siendo menos descriptivas. Estas son expresiones de la incorporación de puntos de vista no tradicionales, lo cual nos deja entrever, la necesidad de no asumir *a priori*, en las investigaciones sobre textos escolares, análisis lineales y planos que nos permitan captar sólo aquello que de antemano hemos catalogado como lo esperable, vale decir, valores, estereotipos y prejuicios propios de los sectores dominantes, sino también las aperturas, viraje de puntos de vista tradicionales, evolución de conceptos, tratamientos alternativos en la interpretación del hombre y sus obras, etc., lo que equivaldría a mantener una postura teórica y metodológica dinámica y no estática sobre el texto escolar (Ramírez, 2004). Sin embargo, cualquiera sea el caso, el texto escolar está dotado de autoridad, sus contenidos se asumen como presumiblemente ciertos (Escolano Benito, 2001) y se imponen como la verdad a ser enseñada en la escuela. De allí la importancia de su lectura crítica.

En fin, los textos escolares describen un tipo de realidad social, un tipo de organización, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida bien de los sectores dominantes, bien de los sectores no poderosos. Dándose la posibilidad de esto último por la capacidad de injerencia y negociación de los sectores no dominantes cuyas normas, modelos de vida, si bien no son objeto de las asignaturas estudiadas, subyacen en los textos y van conformando de forma solapada unos

valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado, en fin, una visión diferente del mundo. Sin embargo, este principio cambia un poco cuando se trata de textos escolares elaborados, supervisados, financiados y corregidos directamente por funcionarios estatales. En estos casos, contenidos muy proclives a ser tergiversados o interesadamente interpretados en virtud de determinado lineamiento “oficial”, son fácilmente direccionados dado el control férreo sobre el producto final. Los casos de los textos de Ciencias Sociales o Historia se prestan más que otros para tales propósitos. Autores como Carretero y Borelli (2010), son muy claros al señalar que, a través de los diferentes aportes obtenidos en investigaciones sobre la enseñanza de la historia:

...ha quedado expuesto con claridad que los contenidos relativos a la historia escolar [la que se imparte en la escuela], son pilares donde se asientan las representaciones socio-culturales. Esto encuentra un ejemplo paradigmático en el caso de las “historias oficiales”, tradicional “herramienta cultural que ha sido utilizada por el Estado como instrumento dispuesto para producir ciertos significados al servicio de un propósito determinado. (pp. 197-198)

La importancia de descubrir la estructura subyacente de esa particular forma de representarse la realidad e interpretarla, sirve para develar cómo los hacedores de textos median cognitivamente entre los sucesos reales y los valores que traen a colación para interpretar y juzgar tales sucesos. La gran pregunta es la real y verdadera efectividad de estos recursos pedagógicos para moldear pensamientos y puntos de vista. Valls (2000) afirma que entre los historiadores se ha sobreestimado esta capacidad de generación y control de la imagen del pasado, sin embargo, también afirma que “científicamente este problema aún está planteado sin una repuesta debidamente comprobada y contrastada” (p. 49). Por lo pronto, lo que sí nos atrevemos a aseverar es que tal intención sí ha existido por parte de quienes dirigen la educación, numerosos estudios así lo han demostrado.

La ideologización como estrategia educativa del gobierno de Hugo Chávez

Desde el año 2007 el gobierno encabezado por el Presidente Chávez ha presentado un Diseño Curricular para la Educación Básica (ahora primaria y media según la Ley Orgánica de Educación vigente desde el año 2009), sin embargo, organizaciones de la sociedad civil, expertos en educación y padres y representantes han ofrecido resistencia ante tal propósito. La preocupación fundamental ha sido que a través de ese Diseño se intenta introducir contenidos que, entre otras cosas, tergiversan la formación que tradicionalmente se les ha impartido a los estudiantes, por valores de carácter socialista que en lo absoluto tienen que ver con los de democracia y tolerancia previstos en la Constitución Nacional aprobada en 1999. Una expresión de tal situación es el tratamiento a los contenidos de Historia de Venezuela para los diferentes niveles educativos. Algunas de las conclusiones que se desprendieron del análisis de la propuesta curricular para el Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana (MPPE, 2006), y que generaron rechazo por parte de la sociedad civil, son las siguientes:

1.- El Diseño Curricular propuesto establecía textualmente que su objetivo era “la formación de un nuevo republicano afín con el nuevo modelo de sociedad que se quiere implantar en el país”. Ese nuevo modelo de sociedad no es otro que el socialismo del siglo XXI que se intentó imponer a través de la Reforma Constitucional rechazada el 2 de diciembre de 2007, a través de un referéndum consultivo. Si bien en el texto no se menciona explícitamente, es evidente que al hablarse de las aberraciones del capitalismo, su contrapartida la nueva sociedad propuesta, es la socialista.

2.- La Historia de Venezuela se presentaba a partir de situaciones puntuales y no como proceso. Se exalta la figura de héroes militares por encima de protagonistas civiles que cumplieron un importante papel en el proceso de instauración de la república en Venezuela.

3.- La propuesta de Currículo Básico Nacional planteaba que la escuela venezolana debía promover “el rescate de la memoria histórica para el fortalecimiento de la identidad venezolana”, sin embargo:

a) En el tratamiento de la Historia Patria hubo omisiones que llamaron la atención, por ejemplo, en el área de Ciencias

Sociales de 4to. año se omitió totalmente el período de la Dictadura de Marcos Pérez Jiménez. De igual manera se hacía un vuelo rasante del período democrático que va de 1958 hasta 1999, sólo destacándose el Pacto de Punto Fijo como el “Pacto de la Oligarquía contra el Pueblo”.

b) Luego, a partir del 1999 se notaba un énfasis importante en destacar las acciones del gobierno de Chávez, tales como el Desarrollo Endógeno, los Fondos Zamoranos, las Misiones. Se hacía apología a estos actos de gobierno de manera insistente, a tal punto que el documento, más que un Diseño Curricular parecía una propaganda gubernamental. Los períodos de gobierno democráticos anteriores (1958 a 1999) no son nombrados y mucho menos las obras que legaron al país.

4.- Se utilizó un lenguaje cargado de retórica política que aduce afirmaciones como la siguiente: *“El Sistema Educativo Bolivariano está concebido para romper las actuales estructuras de aprendizaje que persisten en la fundamentación teórica de modelos exógenos....”*

Comentario aparte merece la visión nostálgica del mito del Buen Salvaje. El pensamiento pedagógico venezolano es bueno por naturaleza, pero fue contaminado por las influencias de teorías exógenas. Esta concepción es inconcebible porque desconoce intencionalmente los aportes de la sociedad del conocimiento en materia pedagógica.

5.- Se asumía como orientación epistemológica que el “conocimiento lo construyen los actores sociales comprometidos con el hecho educativo a partir de los saberes y sentires del pueblo”. Esta afirmación le atribuye al pueblo ser la fuente originaria de cualquier tipo de conocimiento.

6.- Hay una tendencia militarista y no civilista en la propuesta. Para el 4to. y 5to. años de bachillerato se privilegian los temas ligados a la seguridad externa e interna y a la formación premilitar. En el área de Ciencias Sociales y Ciudadanía en vez de formar a los estudiantes en los mecanismos alternativos para la resolución de conflictos, se forman en “la parada militar, orden cerrado, movimiento pie firme, movimiento sobre la marcha. En este componente el 80% de los contenidos son de orden militar” (p. 69).

7.-El componente Igualdad, Equidad e Inclusión Social del Área de Aprendizaje Ciencias Sociales y Ciudadanía es el espacio utilizado dentro del currículum para hacer propaganda de las obras del gobierno.

Ante estos contenidos fuertemente ideologizados, la sociedad civil reaccionó y elevó su protesta ante los diferentes medios de comunicación. El temor a la imposición de este Diseño Curricular, entre otras muchas críticas que se le hicieron, activó a los padres organizados, a intelectuales estudiosos del tema educativo, a las organizaciones no gubernamentales, a gremios docentes y a personalidades del mundo político y académico quienes lograron impedir, a través de la denuncia pública y la movilización en la calle, la implantación de esta iniciativa gubernamental. El Ministro de Educación para la época, Adán Chávez se vio obligado a postergarlo.

Cinco años después, durante el año 2011, el gobierno de Hugo Chávez deja de lado su política neoliberal sobre los textos escolares y procede a elaborar, editar y distribuir gratuitamente en las instituciones oficiales, 12 millones de textos escolares dirigidos a la educación primaria, con la promesa de editar para la educación media una cantidad similar o superior. Por disposiciones del despacho ministerial el uso de estos materiales educativos debe ser obligatorio tanto en los planteles que dependen del Ministerio de Educación como en los colegios privados. La distribución de los textos para el período escolar 2011-2012 se realizó sin la previa revisión de los maestros y mucho menos de investigadores ligados a la academia. Fue sólo a comienzos del año 2012 cuando se hacen las primeras denuncias sobre algunos contenidos de estos textos y su sesgo ideológico. Es de resaltar que fueron precisamente los contenidos referentes a la historia reciente de Venezuela que aparecen en el texto *Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales 6to. Grado*, los que encendieron las alarmas sobre la manera tendenciosa como se exponen e interpretan los sucesos más relevantes desde mediados del siglo XX y comienzos del XXI, específicamente los relativos a la caracterización de los períodos gubernamentales, sus acciones y obras desde la caída de Marcos Pérez Jiménez en 1958 hasta el gobierno de Chávez. Algunos de los contenidos más claramente

sesgados y que han provocado la reacción adversa de la sociedad civil venezolana se analizarán en el apartado siguiente.

El uso de los textos escolares como soporte de un proyecto político

La utilización del texto escolar como vehículo de transmisión de contenidos ideológicos se acentúa cuando estos se elaboran y producen en contextos de regímenes dictatoriales, autoritarios, con vocación autoritaria o, en el otro extremo, francamente populistas. Ejemplo de ello lo constituyen los textos escolares producidos durante el régimen nazista, donde se exaltaba la raza aria a tal extremo que, de manera deliberada, no se dejaba espacio para mostrar la diversidad étnica y cultural que convivía en la Alemania hitleriana. Esta manera de usar los textos escolares también tuvo su réplica en los países comunistas. El caso del peronismo en Argentina, también constituye un ejemplo de cómo exaltar la figura de un liderazgo mesiánico y populista a través de los textos escolares. Estas prácticas en pleno siglo XXI no han cesado. Casos como el de Cuba y Corea del Norte son quizás los más emblemáticos cuando se trata de indagar sobre el uso de los textos escolares como mecanismos de ideologización forzada, para garantizar de las generaciones futuras las incondicionalidades que estos regímenes requieren para mantenerse en el tiempo con la menor disidencia posible.

El caso que nos ocupa, la Venezuela de Hugo Chávez, no ha escapado a la tentación de recurrir a los libros de texto para “vender” la imagen del líder del denominado Socialismo del Siglo XXI en el año 2011. Sin embargo, es bueno aclarar que si bien se trata de un régimen profundamente sesgado hacia la ideologización, fue sólo hasta el año 2011 cuando asumió como política pública la elaboración y distribución gratuita de los textos escolares para la educación primaria y media de las instituciones dependientes del Estado.

La justificación para la elaboración de estos textos escolares se expone en un documento colgado en internet titulado *Colección Bicentenario. Un logro en materia de educación liberadora en Venezuela (2011)*, bajo la firma del Ministerio del Poder Popular para la Educación. En este documento se señala que los textos escolares existentes en el mercado nacional “no responden a los preceptos de la Constitución, Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009) y Plan

Estratégico Simón Bolívar”, no son “coherentes con el currículo de la educación bolivariana que rige el proceso educativo a partir de la LOE”, además de que “los docentes carecían de un medio de enseñanza fundamental que los apoyará en la conducción del proceso educativo en las aulas, coherente con el fin de la educación”. En primer lugar, el mencionado Plan Estratégico Simón Bolívar lo que hace es señalar que la formación de “una nueva ética” es uno de los motores para la construcción de la nueva sociedad. También se menciona la incoherencia con un inexistente currículo bolivariano, el cual oficialmente no se implementó.

Para el año 2010 se anuncia la distribución gratuita de la *Colección Bicentenario* compuesta por textos de primero a sexto grado en áreas como Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. De acuerdo con las autoridades ministeriales se distribuyeron 12 millones de textos en todo el país para el período escolar 2011-2012.

En lo particular nos ha interesado hacer un análisis de los contenidos de uno de los textos del área de Ciencias Sociales, específicamente el recomendado para el 6to grado. El objetivo de este análisis es demostrar la existencia de contenidos que desvirtúan la historia contemporánea de Venezuela (desde 1958 hasta 2010), bien omitiendo hechos importantes, bien tergiversando acontecimientos o bien dando interpretaciones totalmente sesgadas con la intención de inclinar a favor del proyecto del socialismo todo evento desarrollado después de 1998, o denostando de lo sucedido en la llamada IV República, la cual hace referencia a los años transcurridos desde 1958 hasta el triunfo electoral del Presidente Hugo Chávez.

Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales. 6to. Grado: una particular manera de narrar la historia reciente de Venezuela

La Colección Bicentenario de textos escolares dirigidos al Nivel de Educación Primaria del Subsistema de Educación Básica venezolana fue una iniciativa del Ministerio del Poder Popular para la Educación y venía gestando desde el año 2007. Su publicación se fue postergando en el tiempo hasta que en el año 2011 se anuncia que serán distribuidos gratuitamente para las escuelas primarias dependientes del Ministerio. Efectivamente, según los anuncios

oficiales se distribuyeron unos 12 millones de textos que cubren las áreas de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua. Se anuncia paralelamente que para el período escolar 2012-2013 se comenzarán a distribuir los correspondientes a la Educación secundaria. El libro *Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales. 6to. Grado* es uno de estos materiales. A continuación sus características, para más adelante analizar parte de su contenido.

El libro *Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales. 6to. Grado*, consta de tres grandes apartados con contenidos que se cubren en un total de 176 páginas. Estos apartados son: *Nuestro espacio geográfico en tiempos del petróleo*; *Nuestra historia en la etapa petrolera* y *Misión ciudadanía*. En la sección *Nuestra historia en la etapa petrolera*, se hace un bosquejo de los períodos presidenciales que se sucedieron en Venezuela desde los tiempos de Gómez hasta nuestros días (un total de 13 capítulos), con especial énfasis en caracterizar los gobiernos democráticos que se instauraron en el panorama político nacional desde la caída de la Dictadura del General Marcos Pérez Jiménez (páginas 102 a 132). Precisamente, es en estos últimos contenidos que centraremos nuestro análisis. También abarcaremos el primer y el segundo contenido del capítulo denominado *Misión ciudadanía* (páginas 133 a 150), ya que es un corolario de la temática tratada en los capítulos que son centro de nuestro análisis. Es de aclarar que si bien estos últimos títulos llevan como nombre *Escenario de la democracia participativa* y *Donde la palabra nosotros adquiere sentido*, los mencionaremos, para efectos del estudio, bajo el título genérico de *Loas a la revolución bolivariana*, ya que en los mismos no se hace más que destacar al Presidente Chávez y los logros de revolución bolivariana.

Lo primero que resalta al hacer un paneo general por las páginas es el tratamiento discriminatorio a los ocho períodos presidenciales anteriores a Chávez, incluyendo la Junta de Gobierno de 1958. La tabla 1 refleja esta discriminación. Para reseñar la información correspondiente a la Junta de Gobierno de 1958 hasta el segundo período presidencial de Rafael Caldera (1994-1999), se dedican 24 de las 46 páginas y media dedicadas al total del contenido analizado, es decir, el 51,6%, mientras que al período de Chávez y se le dedican 22 páginas y media, es decir, el 48,4% del total.

Tabla 1

Un desbalance temático

Períodos Presidenciales	Páginas	Páginas	%	Total Páginas/ %
Junta de Gobierno	102-103	1.5	3.2	24 (51.6%)
Rómulo Betancourt	103-107	4.5	10	
Raúl Leoni	108-110	3	6.4	
Rafael Caldera	111-113	2.5	5.3	
Carlos Andrés Pérez	113-114	2	4.3	
Luis Herrera Campins	115	0.5	1.0	
Jaime Lusinchi	115	0.5	1.0	
Ocaso del Bipartidismo	116-119	4	8.6	
Carlos Andrés Pérez II	120-123	4	8.6	
Rafael Caldera II	124-125	1.5	3.2	
Hugo Chávez Frías	125-131	6.5	14	22,5 (48.4%)
Loas a la revolución Bolivariana	132-147	16	34.4	
Total		46.5	100.0	100.0

El desbalance es evidente, pero es interesante destacar que el orden de los capítulos se estructura de acuerdo con el orden de los períodos presidenciales. Sin embargo, se intercala entre los períodos de Jaime Lusinchi y el segundo período de Carlos Andrés Pérez un capítulo llamado *Ocaso del Bipartidismo*, dedicado al Pacto de Punto Fijo. Si se afina el análisis se debe incorporar al capítulo de Chávez tanto los capítulos siguientes sobre loas a su gobierno como el capítulo previo de crítica al Pacto de Punto Fijo. El resultado de ese nuevo procesamiento cuantitativo del número de páginas por tema, se refleja en la tabla 2.

Tabla 2

Se amplía el desbalance

Períodos Presidenciales	Páginas	Páginas	%	Total Páginas/ %
Junta de Gobierno	102-103	1.5	3.2	20 (38.5%)
Rómulo Betancourt	103-107	4.5	10	
Raúl Leoni	108-110	3	6.4	
Rafael Caldera	111-113	2.5	5.3	
Carlos Andrés Pérez	113-114	2	4.3	
Luis Herrera Campins	115	0.5	1.0	
Jaime Lusinchi	115	0.5	1.0	
Carlos Andrés Pérez II	120-123	4	8.6	
Rafael Caldera II	124-125	1.5	3.2	
Ocaso del Bipartidismo	116-119	4	8.6	
Hugo Chávez Frías	125-131	6.5	14.0	26.5 (61.5%)
Loas al gobierno de Chávez	132-147	16	34.4	
Total		46.5	100.0	100.0

Se puede observar que la brecha se ensancha, a final de cuentas en el 61,5% de las páginas analizadas se informa sobre el gobierno de Hugo Chávez, sus logros y virtudes, mientras que se

deja para informar sobre 8 períodos gubernamentales y la Junta de Gobierno del año 1958, apenas el 38,5% de las páginas. Una relación poco mayor de 2 a 1. Por cada página referida a los acontecimientos políticos desarrollados desde 1958 hasta 1998 (40 años), se le dedican dos a los 12 años del gobierno de Chávez.

Ahora bien, más allá del análisis cuantitativo que evidencian los sesgos a favor del período del Presidente Chávez, lo interesante es reportar el producto del análisis del contenido de los mensajes que se muestran en el mencionado recurso instruccional. A continuación se procederá a mostrar algunos de estos resultados. La presentación de los mismos se hará siguiendo el estricto orden de su aparición en el texto.

Junta de Gobierno 1958-1959

Se destaca como tarea prioritaria de la Junta de Gobierno presidida por el Vicealmirante Wolfgang Larrazábal (aunque erróneamente le atribuyen el grado de Contralmirante, p. 102), la de organizar el retorno al sistema democrático. Renglón seguido se comenta sobre el Pacto entre los partidos AD, COPEI y URD, conocido como Pacto de Punto Fijo, en el cual se excluye al Partido Comunista. Es interesante señalar que si bien de manera expresa no se califica el mencionado Pacto, se incorpora una ilustración de la época (1958), elaborada por el humorista Claudio Cedeño y publicada en el periódico *Dominguito*, en la cual aparecen los líderes del Pacto de Punto Fijo, Rafael Caldera, Jóvito Villalba y Rómulo Betancourt, montados sobre la una mano peluda con una manga que refleja las barras y las estrellas de la bandera de Estados Unidos de Norteamérica. La



leyenda que acompaña esta caricatura reza: “Sin darse cuenta al fin coinciden en algo” (p. 102), en clara alusión a un supuesto dominio de la voluntad política de esos actores por parte del país del norte.

Otros episodios que se comentan en este capítulo sin ningún interés de objetividad histórica, pero sí con calificativos que revelan la parcialidad de sus autores, es el referido a las visitas que hicieron al país

tanto Richard Nixon, vicepresidente de EUA para la época y Fidel Castro, líder de la recién triunfante revolución cubana. Si bien se hace referencia a la diferencia en cuanto al recibimiento de tan altos funcionarios, uno, el de Richard Nixon rodeado de protestas estudiantiles, y el otro, el de Fidel Castro, con bombos y platillos. Se retuerce el análisis cuando se afirma sobre ambos episodios que “este contraste nos da una idea de cómo era el sentir político de la gente venezolana



antes y después de las elecciones en diciembre de 1958” (p. 104). Se da la idea de que “la gente venezolana”, ya desde ese momento estaba inclinada hacia lo que representaba Fidel Castro, rechazando la política norteamericana en la persona de Nixon. Cuando la realidad histórica es que si bien hubo rechazo violento a la llegada del funcionario norteamericano, los disturbios fueron protagonizados por el sector universitario de izquierda, sin que intervinieran otros sectores de la vida nacional. De tal manera que atribuirle a “la gente venezolana” un sentimiento que no expresó en la época, es por lo menos un acto de exageración que peligrosamente raya con la tergiversación de la historia.

Rómulo Betancourt como culpable del surgimiento de la guerrilla

Quizás uno de los períodos en los que más se exponen calificativos negativos y a los que más se le dedican páginas (4, 5). En un recuadro fuera de texto se señala que durante esa gestión “se crea la Corporación Venezolana de Fomento y se promulga la tercera ley de reforma agraria, se inaugura el Puente Rafael Urdaneta, se continuó la construcción de la Siderúrgica de Guayana” (p. 107), sin embargo, el grueso de las páginas



están dedicadas a valorar negativamente las decisiones políticas de ese gobierno. Algunos ejemplos.

Se destaca la represión policíaca como consustancial a este gobierno, de hecho se incorpora una ilustración de la época en la que aparece un campesino atemorizado ante una sombra amenazante que porta un arma. La leyenda que acompaña esta ilustración es la siguiente: “¡No sé por qué en la dictadura y en la democracia me persigue esta sombra...! (p. 105). El mensaje sugiere que con la democracia del Pacto de Punto Fijo, el pueblo no dejará de estar sometido a la violencia de gobiernos que



no defienden sus intereses. De hecho se destaca que durante este gobierno fueron suspendidas las garantías, hubo restricción de la libertad de prensa, allanamiento a la UCV, ruptura de relaciones con Cuba (p. 105), lo cual trajo como consecuencia “un fuerte rechazo expresado en nutridas manifestaciones callejeras ante lo que el Presidente Betancourt emite la injustificable e inconstitucional orden: ‘Disparen primero y averigüen después’. Orden que cumplen los Cuerpos Policiales” (p. 105). A partir de la premisa de un gobierno por naturaleza violento y represivo se pasa a justificar el nacimiento del movimiento guerrillero en Venezuela. Textualmente se expone que:

La juventud revolucionaria comprende que el gobierno no dará acceso a la confrontación de ideas. Entonces un grupo decide tomar las armas: surgen débiles frentes guerrilleros en el campo y acciones armadas en Caracas. Fue un año después cuando el Tercer Congreso del Partido Comunista de Venezuela decide emprender la lucha armada para instaurar el socialismo, lo que algunos habían denominado un asalto al cielo. (p. 105)

Se dedica un apartado completo a la lucha armada de los años 60 (p. 107) y sus episodios más sonados: carupanazo, porteñazo,

secuestro del futbolista Alfredo Di Stéfano, el cual se edulcora al no asumirse como delito sino como acción política de jóvenes idealistas quienes le manifestaron al futbolista secuestrado, según los autores del texto, que: “eran miembros de las FALN, que no le ocurriría nada, pues sólo querían captar la atención para que se supiera en el mundo la causa de su lucha” (p. 107). También se destacan las operaciones urbanas realizadas por las Unidades Tácticas de Combate de la guerrilla urbana, así como la muerte de la estudiante universitaria Livia Gouverneur en uno de esos combates. Sin embargo, es curioso que no se mencione por ninguna parte la masacre del tren de El Encanto donde murieron efectivos de la Guardia Nacional, debido a una emboscada organizada por guerrilleros. Tampoco se hace referencia a la consigna “Muerte a un policía”, que popularizaron los grupos irregulares y cuyo cumplimiento le costó la vida a muchos efectivos policiales.

Raúl Leoni: la represión en su más elevada expresión

En las tres páginas que le dedican a este período gubernamental (pp. 108-110) se continúa resaltando la lucha armada. Se justifica su permanencia por la poca voluntad de parte del poder político por llevar adelante una política de pacificación. Así se exculpa a los partidos y dirigentes que aúpan la lucha armada y se coloca el peso de la responsabilidad del no cese al fuego al recién electo Presidente Leoni quien “... había ofrecido, durante su campaña



electoral, pacificar al país. Pero ocurrió todo lo contrario: tomó fuerza la lucha antiguerrillera y la guerrilla” (p. 108). Así entonces, según esta versión, la lucha guerrillera que se orientó a tomar el poder político por las armas para implantar en el país el socialismo con independencia de lo que opinaran las mayorías, al final del día no sería responsabilidad de quienes la impulsaron y auparon desde el exterior, sino de los gobiernos que no los pacificaron.

Continúa el capítulo haciendo referencia a las torturas, las desapariciones y las violaciones a los Derechos Humanos, a los combatientes de los grupos guerrilleros por parte del gobierno de Leoni. Se destaca la desaparición y muerte del dirigente comunista Alberto Lovera, así como la muerte en los calabozos del SIFA del periodista y dirigente político Fabricio Ojeda. El allanamiento a la UCV en 1966 no pasa por alto, pero se expresa en estos términos:

En diciembre de 1966 el universitario presidente Leoni, ordena allanar la Universidad Central, desde donde siempre hubo revolucionarios y ahora había muchachos y muchachas que colaboraban con la guerrilla. A mucha gente que andaba por ahí se la llevaron presa, pero a quienes estaban en las residencias para los estudiantes se los llevaron toditos (p. 109)

Así pues, se expone como un hecho normal que las muchachas y muchachos que pernoctaban en las residencias estudiantiles de la UCV colaboraran con las guerrillas, bajo el argumento de que allí “siempre hubo revolucionarios”. Pero lo que llama la atención es que se destaque que en estos allanamientos es detenido el cantautor Alí Primera.

Vale la pena resaltar que los autores del texto consideraron relevante mencionar que para combatir la guerrilla “se trajeron expertos de Estados Unidos que entrenaron a los cuerpos militares antiguerrilleros” (p. 108). Sin embargo, por ninguna parte se menciona que en el año 1967 hubo una invasión armada de cubanos por Machurucuto, estado Miranda, con la intención de reforzar a la guerrilla venezolana y que tal invasión apoyada y financiada por Fidel Castro, fracasa por la intervención de las Fuerzas Armadas Nacionales. Como se puede observar se hace una selección intencionada sobre los acontecimientos que se deben en detrimento de otros que ni siquiera se mencionan, pese a la trascendencia que tuvieron en la época a la cual se pretende analizar.

Rafael Caldera y la pacificación de los ángeles

Del gobierno del Dr. Caldera se destaca la política de pacificación que permitió la legalización de los grupos guerrilleros y la política exterior que “propició el pluralismo ideológico” (p.

111), haciendo énfasis en que tal política de apertura trajo como consecuencia que “se restablecieran las relaciones diplomáticas con Cuba (...) y se normalizaran con otros países socialistas de Europa..” (p. 111). En un recuadro fuera de texto aparece un resumen de los logros de ese gobierno: la creación del Museo de los Niños, la Ley de Reversión Petrolera, la Petroquímica de El Tablazo, la firma del Protocolo de Puerto España que aplazó por 12 años la reclamación de la Guayana Esequiba. Quedando un 75% del espacio destinado a tratar el tema de la Renovación Académica en la UCV y su posterior allanamiento en 1970.

De este proceso inspirado en el Mayo francés de 1968, se pone especial énfasis en la respuesta del gobierno, el cual de acuerdo con la versión narrada en el texto, se alió con Estados Unidos para llevar adelante su plan de “norteamericanizar” la universidad latinoamericana (p. 112). Nuevamente, se hace referencia al cantautor Alí Primera como uno de los que se opuso a la “reestructuración tecnocrática” (p. 113) de la universidad. Es de particular significación que no se mencione a estelares académicos que también se opusieron activamente a estos planes, tales como el Dr. Humberto García Arocha, el Dr. Jesús María Bianco, el Dr. Francisco De Venanzi y el Dr. Rafael Pizani.

El tema del allanamiento a la UCV se trata como una operación militar con todo el poderío que ello implica, pero lo significativo es la pregunta que se hace al final de este capítulo, veamos:

¿Sabías que desde aquel momento la UCV perdió su Jardín Botánico y solo fue devuelto durante el gobierno de Hugo Chávez? (p. 113).

Es evidente el interés por darle un rol protagónico a Chávez al mencionarlo en períodos gubernamentales que no corresponden al suyo.

Pérez, Herrera y Lusinchi: derroche, corrupción y populismo

El período presidencial de Carlos Andrés Pérez no es tratado con exhaustividad en el texto, pese a que este personaje se convirtió, para el imaginario chavista, en el icono del derroche y la corrupción debido al alza de los precios del petróleo, las políticas populistas y el surgimiento de una burguesía ligada a la estructura del Estado,

denunciada en su momento como los 12 Apóstoles. Por el contrario, se destacan la política de nacionalización del hierro y el petróleo, la política de pleno empleo, la fundación de nuevas universidades y el Plan de Becas Gran Mariscal de Ayacucho, aunque se critica severamente el endeudamiento por parte de un gobierno que no “invirtió en actividades económicas reproductivas, ni sirvió para mejorar las condiciones de vida de la masa empobrecida” (p. 114).

Los períodos presidenciales de Luis Herrera Campíns y Jaime Lusinchi son tratados en una sola página (115), lo cual revela la poca importancia atribuida a ambos gobiernos. Del primero sólo se menciona como obra de gobierno la construcción de la primera etapa del Metro de Caracas y el Teatro Teresa Carreño, todo en un recuadro fuera del texto principal. En la media página que se le dedica a este gobierno se lee que debido al gran endeudamiento del gobierno anterior (CAP) y por la recesión económica mundial, al Estado se le dificultó pagar la deuda externa por lo que hubo que recurrir a la devaluación del bolívar (Viernes Negro). Esto agravado con el hecho de que “los ricos de Venezuela empezaron a comprar dólares para sacarlos del país...” (p. 115). Puede observarse que se pretende crear una imagen antipatriota y totalmente egoísta de un sector de la población. Es un lenguaje maniqueo que divide a la sociedad en buenos y malos (“los ricos de Venezuela”), sin asomar ninguna explicación adicional que permita comprender la conducta de una sociedad ante la devaluación de su moneda. Estas narraciones simplistas y acusaciones genéricas van anclando en el inconsciente colectivo prejuicios negativos contra una parte de la sociedad al atribuirseles las causas de una de las peores crisis que ha vivido la nación.

El período de Lusinchi no es tratado de manera diferente, en la media página utilizada para ello, se despacha este período haciendo referencia al acuerdo firmado por el Presidente para refinanciar la enorme deuda externa más sus astronómicos intereses. El trato poco respetuoso al presidente Lusinchi se evidencia en el siguiente comentario, a propósito del anuncio del monto de la deuda a la nación: “Menos mal que el Presidente, daba las malas noticias con una sonrisa en los labios” (p. 115).

Se cierra este capítulo con la siguiente expresión: “¡Calma!... entendemos que esto parece una novela por entregas, pero nos acercamos al final del bipartidismo” (p. 115), es decir, se le anuncia al estudiante que ese período descrito como represivo, antipopular, derrochador y corrupto representado por los gobiernos de AD y Copei tendría sus días contados por el advenimiento de Chávez y la revolución bolivariana.

Segundas Presidencias de CAP y Caldera como preámbulos de la Revolución Bolivariana

Refiriéndose a los gobiernos de estos dos Presidentes se lee: “ambas presidencias constituyeron el ocaso de una etapa de nuestra historia contemporánea” (p. 116). Así de entrada se califican estos períodos presidenciales, por supuesto, se debe entender que este ocaso abrió una nueva era en la historia patria, la era de la Revolución Bolivariana.

En el caso del segundo gobierno de Pérez, se le dedica gran parte del texto a describir el llamado Caracazo o revuelta del 27 y 28 de febrero de 1989, a la cual le atribuye la condición de “rebelión popular” (p. 120). Se narran con cierto detalle los hechos que rodearon ese episodio, sobre todo lo referido a la manera cómo se reprimió tal demostración de descontento por parte de “la gente insurrecta” (p. 120). Pero además de contabilizar las pérdidas humanas y materiales, los autores incluyen lo que denominan “otro saldo”, veamos:

Hubo además otro saldo: el profundo malestar de un grupo de jóvenes militares contra el gobierno, por haber utilizado oficiales y tropas para disparar sus armas contra el pueblo, malestar que los condujo a pensar en organizarse tomando como bandera las ideas de Simón Bolívar. Lo hicieron un poco después. (p. 120)

Por supuesto, no podía faltar la alusión al llamado “Paquete Económico” impuesto por el Gobierno de Pérez como parte de las condiciones impuestas por el Fondo Monetario Internacional para tratar de solventar la crisis económica que sufría el país. Se satanizan

las medidas adoptadas bajo el argumento que señala que tal acuerdo fue firmado de espaldas al pueblo, siendo la intención desmejorar sus condiciones de vida.

Mientras el pueblo empobrecido pagaba con sangre y dolor su rebeldía contra la inflación, el gobierno firmaba una Carta de Intención con el Fondo Monetario Internacional “donde se sacrificaban todas las perspectivas de ese pueblo” (sic), y el Congreso Nacional ratificaba el “Paquete Económico”. (p. 122)

Como producto de la crisis económica y el llamado Caracazo de 1989, se reseña la intentona golpista del 04 de febrero de 1992, llevada a cabo por los militares bolivarianos que habían



reaccionado contra los sucesos de febrero y marzo de 1989, habían creado el Movimiento Bolivariano 200 “MBR 200” (p. 123). Ahora bien, lo que llama la atención es que se presentan los sucesos del 04F como una “rebelión militar” (p. 123), llevada a cabo por “militares

bolivarianos”, despojándolo de su verdadera naturaleza de intento de golpe de Estado impulsado por militares que traicionaron su juramento castrense y a la Constitución Nacional. Se presenta, por el contrario, como una acción nacionalista y justiciera llevada a cabo por militares guiados por el pensamiento de El Libertador, los cuales, aunque derrotados, se anclaron en el corazón del pueblo, tal como se evidencia en el siguiente párrafo:

[Hugo Chávez] anunció el fracaso con estas palabras: “...por ahora los objetivos que nos planteamos no fueron logrados en la ciudad capital”. Ese “por ahora” quedó prendido en el sentimiento popular” (p. 123)

Del segundo período del Presidente Rafael Caldera se destaca la crisis bancaria y las manifestaciones por la implantación de la Agenda Venezuela como producto de los acuerdos con el Fondo Monetario Internacional para la consecución de nuevos préstamos. Sin embargo, la mayor cantidad de espacio es dedicado al indulto a los implicados en la intentona del 04 de febrero de 1992 y a las elecciones donde sale triunfante el candidato presidencial Hugo Chávez.

La llegada de Chávez al Poder y la versión sobre los sucesos del 11 de abril de 2002

Si en los capítulos ya analizados se muestra de manera evidente el sesgo a favor de enaltecer la figura de Chávez y el interés por denostar a sus antecesores en la Presidencia de la República, en el apartado que corresponde a su presidencia se eleva a su máxima expresión. Es un capítulo lleno de adjetivos favorables al gobierno, lo cual podría ser comprensible si recordamos que el texto es financiado en su totalidad por las autoridades educativas. Pero no sólo se encuentran las loas a la gestión, también una versión sesgada, según nuestro criterio, sobre los sucesos del 11, 12 y 13 de abril de 2002, cuando el Presidente Chávez dejó momentáneamente el cargo como Primer Magistrado debido a los sucesos políticos acaecidos en esos días. En el texto se hacen afirmaciones y se narran hechos que no han sido corroborados por ninguna investigación oficial. Recordemos que la llamada Comisión de la Verdad creada para establecer lo que sucedió en esos días de abril no ha hecho público informe alguno al respecto.

La versión de los sucesos del 11 de abril de 2002 se inicia atribuyendo la crisis a la reacción de los “terratenientes, altos gerentes de PDVSA, Fedecamaras, partidos tradicionales y la CTV” (p. 127), a las leyes elaboradas por el Ejecutivo a través de una Ley Habilitante autorizada por la Asamblea Nacional. Estas leyes, que se señalan, si bien fueron rechazadas por los sectores antes nombrados, fueron respaldadas por “agricultores, pescadores artesanales y masa trabajadora en general” (p. 127). Se puede observar el sesgo clasista que se le imprime a la versión dada por los autores. Se excluye de la explicación la crisis generada por Chávez, al despedir por cadena

de radio y TV a los altos gerentes de PDVSA quienes se oponían a la utilización de criterios no meritocráticos para el nombramiento de Directivos de esta empresa estatal. Tampoco se hace referencia a los 18.000 trabajadores de PDVSA botados sin fórmula administrativa alguna y todos los procedimientos previstos en la Ley Orgánica del Trabajo y demás normativas laborales.

Esta pugna entre “terratenientes, altos gerentes de PDVSA, Fedecamaras, partidos tradicionales y la CTV”, conducen al paro nacional de diciembre de 2001, el cual fue inédito porque, de acuerdo con lo narrado en el texto, “nunca se había visto que un organismo empresarial convocara a un paro” (p. 127).

El texto introduce un elemento novedoso, afirma que para comienzos del año 2002 ya se escuchaban rumores de un golpe de Estado, versión esta que no se encuentra en ninguno de los testimonios y documentos conocidos hasta ahora por investigadores y periodistas. Ahora bien, al narrar lo sucesos del 11 de abril, se mencionan los hechos de violencia sucedidos en el centro de Caracas, recalcando que “la mayoría de los fallecidos eran defensores de Chávez” (p. 127). Es curioso y llamativo que en la narración de estos hechos no se mencione por ninguna parte la actuación de los llamados “pistoleros de Puente Llaguno” quiénes, en apoyo al gobierno, dispararon durante los sucesos de ese día ni se hace algún tipo de alusión a los francotiradores apostados en las cercanías del palacio de Gobierno.

La narración de los acontecimientos sucedidos en la noche del 11 de abril no deja desperdicio. Sin hacer alusión alguna a la intervención por televisión del General en Jefe Lucas Rincón Gutiérrez, anunciando la aceptación de la renuncia a la Presidencia de la República por parte de Chávez, se afirma que tal especie se dejó correr al país gracias a los medios de comunicación, veamos.

El país vive horas de desconcierto y angustia. Lo único que informan los medios de comunicación es que el Presidente Chávez había renunciado. Pero era mentira, aunque era la aspiración de los golpistas y así se lo propusieron. (p. 128)

Otro elemento a resaltar es la contundencia con la que se testimonian hechos que no han trascendido a la opinión pública

como conversaciones entre Chávez y los militares que estaban en el Fuerte Tiuna cuando éste decide entregarse o sentimientos que este albergaba para decidir llevar a cabo este importante paso, veamos:

A las tres de la madrugada los generales del Fuerte Tiuna amenazaban con atacar Miraflores si en quince minutos no renunciaba Chávez. El Presidente, que desde hacía un buen rato analizaba la situación, quiso evitar un inútil derramamiento de sangre: decidió no renunciar y trasladase a Fuerte Tiuna como prisionero de los generales golpistas. Se despidió de quienes lo acompañaban en Palacio y se fue en el automóvil con dos generales.

Cuando llegó los golpistas quisieron obligarlo a renunciar y respondió: **‘No voy a renunciar. Vamos a ver que van a hacer conmigo y cómo van a asumir su responsabilidad ante la historia’**” (negritas nuestras). (p. 128)

Este relato que coloca al presidente Chávez como un hombre decidido y con claro sentido de su papel histórico ante los generales que lo tuvieron bajo custodia en el Fuerte Tiuna, contrasta con la versión dada por Monseñor Baltazar Porras en *Memorias de un Obispo. Los primeros meses de 2002*, donde afirma haber sido testigo de lo dicho por el Presidente al momento de llegar a esta instalación militar, veamos:

Al Presidente le fue comunicado que quedaba bajo custodia de las Fuerzas Armadas y que debía firmar la renuncia tal como habían acordado. Un subalterno le acercó una carpeta. Sin abrirla, preguntó que contenía. Le dijeron que era el texto de la renuncia para que la firmara. El Presidente ripostó: **‘Ustedes me han cambiado las reglas de juego. Yo le dije a [General] Rosendo y a [General] Hurtado que firmaba la renuncia si me mandaban fuera del país. En eso quedamos. Pero ustedes dicen que quedaré bajo custodia, lo que quiere decir estar preso. Tendrán preso a un presidente electo popularmente. Pero no voy a discutir eso. Ya que he venido hasta aquí, estoy en manos de ustedes para que hagan conmigo lo que quieran’**. (2010, p. 14)

En su extenso escrito sobre lo vivido como testigo excepcional esa madrugada del 12 de abril de 2002, Monseñor Porras afirma haber escuchado de Chávez, dirigiéndose a los generales que lo custodiaban, la siguiente frase: “pienso que soy menos problema para ustedes si me dejan salir que si permanezco en el país. Pero ustedes tienen la última palabra” (p. 14).

Sin pretender erigirnos en jueces de la conducta del Presidente en esos momentos aciagos, por lo demás no es el cometido de este artículo, es importante llamar la atención sobre la intención de convertir en una épica los sucesos de abril de 2002, colocándose a Chávez como víctima de un golpe de Estado organizado por las fuerzas más oscuras del país, el cual fue derrotado finalmente gracias a su comportamiento valiente y gallardo, y al apoyo del pueblo venezolano. Esta versión contrasta con suficientes evidencias y testimonios que apuntan hacia una versión mucho más compleja que lo expuesto de manera sesgada y con omisiones importantes.

¡Volvió, volvió, Chávez volvió!

Con este título tan elocuente comienza uno de los apartados del capítulo referido a la Presidencia de Hugo Chávez. Se detallan los sucesos que condujeron al retorno a Miraflores del Presidente Chávez, el breve mandato de Carmona Estanga y el pronunciamiento de los militares leales al Presidente. Lo que llama la atención es que cuando se refieren a las manifestaciones en las calles de apoyo al Presidente por parte de sus afectos y partidarios, lo hacen utilizando la expresión “pueblo”, dando la idea de que en las manifestaciones callejeras posteriores al 11 de abril, participó de manera homogénea el pueblo venezolano, cuando lo cierto es que éste se encontraba dividido ante estos acontecimientos.

Pareciera que el objetivo con esta versión es dibujar una confrontación cuyos protagonistas principales están bien diferenciados, por una parte “los ricos y oligarcas” y por otra “el pueblo (entendido como los pobres) y su Presidente a la cabeza”. Al final es la versión maniquea de los “buenos” contra los “malos”, “los ricos” contra “los pobres”, para generar sentimientos de simpatía y solidaridad hacia los “más débiles” y por sobre todo hacia su conductor, el Presidente Chávez.

Al referirse al paro cívico del 2002, se menciona que éste fue convocado por los miembros de la Coordinadora Democrática y los gerentes de PDVSA “sin argumentar reivindicaciones para los trabajadores y sin la participación de ellos” (p. 129). Nuevamente, el intento de poner en aceras diferentes a los “patronos, ricos y oligarcas” y a “los trabajadores”, eludiendo los hechos que caracterizaron esos momentos de la historia reciente de Venezuela, como es la existencia de una población con posiciones polarizadas ante las medidas políticas y económicas llevadas adelante por el gobierno de Chávez. En lo que parece apegarse más a la verdad histórica el texto analizado es en el hecho de resaltar que el paro cívico de 2002 tenía como objetivo central presionar hasta lograr la renuncia del Presidente Chávez. Cuestión que no se logró.

El resto del texto, desde la página 130 a la 147, es usado para destacar los logros de la gestión del Presidente Chávez. Son 17 páginas de loas a las políticas llevadas a cabo, cuestión que contrasta con el mínimo espacio dedicado a ello cuando se analizan las gestiones presidenciales previas. Así se informa sobre los logros de la política de Desarrollo Endógeno llevada a cabo por el gobierno, sobre los logros de la Misión Robinson,



la creación de las Escuelas Bolivarianas, la Misión Che Guevara, la puesta en órbita del satélite Simón Bolívar, la Misión Barrio Adentro, el Cardiológico Infantil Dr. Gilberto Rodríguez Ochoa, el Tren Caracas-Cúa, entre otros, todos acompañados por imágenes fotográficas que dan testimonio sobre su existencia. Es llamativa la imagen del Presidente Chávez ubicada en la página 130, en ella se presenta abrazando a una niña con mucha ternura. La foto tiene el texto: “El futuro de la Patria de Bolívar, son sus sueños”.

Conclusiones

En un estudio publicado por los investigadores argentinos Maristany, Saab, Sánchez y Suárez (2004), sobre los manuales de historia elaborados en el siglo XIX en esa región del mundo, se afirma que estos recursos pedagógicos resultan “una vía regia para acceder a la conformación de la conciencia histórica de sucesivas generaciones, conciencia en la que operan las ‘ficciones orientadoras’, que gestadas durante el siglo XIX, guiaron la construcción de una imagen colectiva de la nación argentina” (p. 332). Estas ‘ficciones orientadoras’ o maneras de narrar e interpretar los hechos en la que se unen historia y ficción, intentan persuadir al lector sobre la veracidad de lo expuesto, a fin de que opere una suerte de anclaje en la memoria colectiva que servirá de soporte al andamiaje ideológico de un determinado proyecto de país y a una cultura política que lo legítima.

El gobierno de Hugo Chávez ha avanzado de manera progresiva en el intento de imponer a la sociedad venezolana una particular visión e interpretación de la historia. No solo se ha valido de los medios de comunicación masiva a través de los cuales adoctrina permanentemente, desvirtuando los hechos históricos con el fin de darles una interpretación acomodaticia que sirva para justificar el proyecto político del socialismo del siglo XXI. También ha intentado utilizar la escuela, ya que es el lugar por excelencia para formar a las jóvenes generaciones, en un lugar para fomentar los valores del proyecto político que adelanta el Presidente Chávez. Sin embargo, esta tarea no le ha resultado fácil por la reacción de la sociedad civil, quién se ha convertido en guardiana de la educación de sus hijos. El intento frustrado de imponer un diseño curricular absolutamente ideologizado se encontró con un muro de contención representado por padres, madres y voceros de las universidades y ONG, que impidieron con su voz y su denuncia permanente tal desaguizado. Nuevamente arremete el gobierno, pero esta vez a través de los textos escolares. Las reacciones no se han hecho esperar. El gobierno ha manifestado su intención de adoctrinar a los jóvenes venezolanos, prueba de ello fue la aseveración del profesor Aristóbulo Istúriz quien, siendo Ministro de Educación, acuñó en una declaración a los medios de comunicación la siguiente frase: “En

educación estamos ideologizando ¿y qué? Cuestión que fue repetida en diferentes oportunidades por el propio Presidente Chávez.

De tal manera que no se está hablando de un plan secreto o de una estrategia diseñada o adelantada por radicales del gobierno. Por el contrario se trata de un plan preconcebido desde inicios del gobierno, para invadir los espacios escolares y colocarlos al servicio de la Revolución Bolivariana. De hecho, en el Primer Plan de Desarrollo Económico y Social Simón Bolívar 2009-2013, llamado también Primer Plan Socialista, se expresa que uno de los pilares fundamentales para la construcción del Socialismo del Siglo XXI, es la formación de “una ética socialista” en las nuevas generaciones, con el objetivo de crear el mítico Hombre Nuevo definido por el Che Guevara.

Ahora bien, habría que preguntarse, cuál es el lugar idóneo para formar ese Hombre Nuevo del Socialismo. Por supuesto que en la escuela con sus aditamentos y accesorios, es decir, los programas de estudio, los textos, las efemérides, la supervisión escolar, los maestros, la cultura escolar y las organizaciones estudiantiles, de padres y representantes. Tal empeño ideologizador explica los intentos sistemáticos y persistentes por hacer de la escuela un centro de adoctrinamiento, emulando lo que al respecto se hacía en los países comunistas, con la salvedad que en Venezuela pareciera no atribuírsele la misma importancia que en esos países, sobre todo en el este de Europa, le atribuyeron a la educación como pivote para el desarrollo del talento humano. La poca calidad, la casi inexistente inversión en infraestructura, la no creación de nuevas escuelas, la desaparición de la supervisión educativa, la no implementación de concursos para el acceso de los mejores docentes, la no actualización de los programas de estudio en función de las exigencias y demandas de la sociedad del conocimiento, el analfabetismo tecnológico, la negativa a que el país participe en los procesos de evaluación estudiantil internacional, la poca dotación de recursos didácticos en las escuelas son solo algunos de los múltiples aspectos que indican la poca preocupación por parte de las autoridades educativas por elevar los estándares de calidad de la educación en Venezuela.

Referencias

- Almeida, G. y Ramírez, T. (2010). El afrocolombiano en los textos escolares colombianos. Análisis de ilustraciones en tres textos de ciencias sociales de básica primaria. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 15, 225-245.
- Althusser, L. (1973). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Bogotá: Oveja Negra.
- Alzate, M. (2000). Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación. *Revista de Ciencias Humanas* [Revista en Línea], 17 Disponible: <http://www.edu.co/chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm> [Consulta: 2012, Febrero 14]
- Apple, M. (1989). *Maestros y Textos*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- Bernete, F. (1994). Como analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de historia. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 59-74.
- Bracho Arcila, A. y León de Hurtado, M.H. (2012). *Venezuela y su gente. Ciencias Sociales 6to. Grado*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. y Borelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero y J. Castorina (Edits.), *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. (2010). Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales. En M. Carretero y J. Castorina (Edits.), *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Escolano Benito, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach y M. Somoza (Edits.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Garreta, N. (1984). La presencia de la mujer en los textos escolares. *Revista de Educación*, 275, 93-106.
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. y Suaza, L.M. (2003, Mayo). *Manuales escolares de Ciencias Sociales y representaciones sobre la nación. Análisis de un texto de Instrucción Moral y Cívica de 1907 en Colombia*. Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de La Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, México.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Barral.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* 5929, agosto 15 de 2009.
- Maristany, J., Saab, J., Sánchez, L. y Suárez, C. (2004). Argentina: los manuales que cuentan la historia (1860-1920). En J. L. Guereña, G. Ossenbach y M. Pozo (Dirs.). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2006). *Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. Liceos Bolivarianos. Currículo y orientaciones metodológicas*. Caracas: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2011). *Colección Bicentenario. Un logro en materia de educación liberadora en Venezuela (2011)*. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/98665328/Coleccion-Bicentenario>. [Consulta: 2012, Enero 12]
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Porras, B. (2010). *Memorias de un obispo. Los primeros meses del 2002*. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/89780495/Memorias-Del-11-de-Abril-de-2002-Baltazar-Porras>. [Consulta: 2012, Enero 12]
- Puhle, H. (1991). Política de desarrollo y nacionalismo en América Latina. En M. Reikenberg (Edit.), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza.
- Ramírez, T. (2001). El género en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Revista Ensayo y Error*, XX(21), 23-45.
- Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del Huracán*. Caracas: Ediciones Fondo Editorial de Humanidades y Educación-UCV.

- Ramírez, T. (2007). *Del control estatal al libre mercado. Políticas públicas y textos escolares en Venezuela (1958-2005)*. Caracas: EBUCV.
- Torres, D. y Ramírez, T. (2010). El uso de la lectura y la escritura como estrategia para enseñar la higiene en la escuela colombiana de los albores del siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 271-298.
- Valls, R. (2000). La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de historia (enseñanza primaria y secundaria). En A. Tiana (Edit.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.