

LA IMAGEN DE NICARAGUA Y LOS NICARAGÜENSES EN EL PRIMER TEXTO UTILIZADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA NACIONAL

Guillermo Fernández Ampié*

RESUMEN. Después de hacer algunas consideraciones sobre la importancia de las escuelas y los textos escolares de historia en la formación de una conciencia nacional y en la creación y consolidación del sentimiento de nacionalidad, en este ensayo analizamos el primer texto utilizado para la enseñanza de la historia y la geografía de Nicaragua: las *Notas geográficas y económicas sobre la república de Nicaragua*, escritas por el ingeniero francés Paul Lévy en 1871. Se trata de una de las primeras imágenes textuales de ese país centroamericano, que en parte refleja la visión y el concepto que de su propia patria tenían las elites nicaragüenses en esa misma época.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza de la historia nacional, concepto e imagen de nación, textos escolares de historia nacional de Nicaragua, siglo XIX.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la construcción de un discurso histórico que contribuyera a configurar el perfil de Nicaragua como una nación con características propias y un pasado particular, independiente de los otros fragmentos de la fenecida República Federal de Centroamérica se dio hasta en el último cuarto del siglo XIX, cuando el sueño unionista parecía haberse convertido en una quimera.¹ Fue entonces que la elite

* Candidato a Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: gfernand@gmail.com

¹ Después de declarar su independencia de España el 15 de Septiembre de 1821, Centroamérica se anexó brevemente al Imperio Mexicano que pretendió crear Agustín de Iturbide. A la caída de éste, los centroamericanos se organizaron en las Provincias Unidas de Centroamérica. Posteriormente, en 1824, representantes de las provincias reunidos

en el poder dio los primeros pasos para difundir una interpretación del pasado y una visión del país orientados a cohesionar la sociedad nicaragüense y consolidar el carácter nacional del Estado. Uno de los primeros problemas a enfrentar en esa tarea fue en qué basar ese discurso histórico promotor del sentimiento de nacionalidad nicaragüense. El pequeño país centroamericano no contaba con la tradición de un pasado prehispánico glorioso como en el caso mexicano. Tampoco podía hacer gala de ninguna gesta independentista como la vivida en la Nueva España o Sudamérica, ni de próceres independentistas como Hidalgo, Bolívar o San Martín. La salida a este problema llegó de forma casi providencial cuando un ingeniero francés, Pablo Lévy, decidió escribir una obra para dar a conocer a Nicaragua en el exterior, la cual fue publicada en 1873. Al conocer el manuscrito, los ilustrados nicaragüenses de la época se entusiasmaron tanto que sugirieron al gobierno que lo designara como texto escolar para que los jóvenes estudiaran la geografía y la historia de su nación. A partir del análisis de este texto que ofrecemos en el presente ensayo, caracterizamos la visión y el concepto que las elites nicaragüenses en ese entonces tenían de su propio país, porque si bien fue escrito por un ciudadano francés, el hecho de haber sido designado por el gobierno como texto oficial refleja cuando menos alguna identificación y simpatía entre la forma en que el autor miraba a los nicaragüenses y las concepciones de la nación de estos grupos en el poder.

La publicación del primer texto utilizado en Nicaragua para la enseñanza de la Historia y la Geografía nacionales coincidió con las experiencias de otros países latinoamericanos, aunque en muchos de éstos fue notablemente diferente. La sincronía se dio durante el proceso de consolidación de los Estados Nacionales que en algunas latitudes —como en México, Chile o Argentina— lograron echar raíces más sólidas. En otras, como las pequeñas repúblicas centroamericanas,

en una Asamblea Constituyente crearon la República Federal de Centroamérica. A partir de 1838, la Federación comenzó a desgranarse cuando uno a uno los distintos estados fueron declarándose repúblicas independientes. El tiro de gracia fue el fusilamiento del General Francisco Morazán en 1842, cuando se aprestaba a reconstituir la Federación por medio de la fuerza militar. No obstante, en años posteriores aún hubo intentos de restablecer la unión, pero todos resultaron infructuosos.

resultaron más endebles. Durante este proceso, que se profundizó a finales del siglo XIX, las escuelas se convirtieron en el principal medio con que las clases rectoras trataron de minimizar, cuando no desaparecer por completo, las diferencias culturales de los diversos grupos humanos existentes el territorio donde se estaba erigiendo el Estado. Al extender la educación básica a todo el territorio nacional, o por lo menos a los principales poblados, los centros de enseñanza funcionaron como “máquinas culturales”, según las denominó Beatriz Sarlo (1998), que tenían el propósito de “homogenizar” el pensamiento de los miembros más jóvenes de la sociedad. Así se fueron asentando las bases ideológicas de la unidad nacional que debería garantizar la cohesión social del Estado. Las herramientas fundamentales en la realización de esa tarea fueron (y siguen siendo) los cursos y los textos de historia patria o nacional, de ciencias sociales y los de civismo. En ellos se ofrecen los primeros y más importantes conceptos con los que los futuros ciudadanos empiezan a imaginar su nación, a identificarse con ella y a sentirse parte de ella.² Por medio de esos textos aprenden a admirar y a respetar a los personajes históricos considerados padres fundadores de ese Estado-nación. También por ellos se asimila y memoriza los acontecimientos considerados fundamentales en la historia del grupo y decisivos en la constitución y consolidación de su nación; adquiriendo y consolidando así la conciencia histórica que se supone es compartida y es común a todo el colectivo, a toda la nación a la que se pertenece.³

² En su texto *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. (1998), Beatriz Sarlo analiza el testimonio de la maestra Rosa del Río, en la que ésta asegura que antes de asistir a la escuela era como “un animalito”, pero que a través de esa institución logró “civilizarse”, y no sólo eso, si no que gracias a ella alcanzó el estatus que la dignificaba como persona: el ser maestra. A partir de este testimonio, Sarlo argumenta que las escuelas argentinas de finales del siglo XIX, impusieron un modelo de integración que omitió las diferencias; pues funcionaron como difusoras de una ideología con contenidos nacionalistas y reprimieron las características culturales que los inmigrantes habían traído consigo desde sus lugares de origen. De ahí que califique a las escuelas como máquinas de “imposición de identidades”.

³ Compartimos aquí el concepto de conciencia histórica que ofrece Enrique Moradiellos (2001), entendida como el conocimiento, recuerdo y valoración del pasado colectivo y comunitario, de la duración o el devenir del grupo en el tiempo y sobre el espacio como

Por eso, uno de los principales objetivos de los primeros textos de historia nacional en las recién nacidas naciones hispanoamericanas fue la construcción de una imagen del pasado en la que los nacionales de esos países pudieran reconocerse y sentirse identificados. Con esa imagen del pasado, estos historiadores también hacían una importante contribución a la construcción de las nuevas naciones, como bien argumenta Fernando Devoto (1998). En un planteamiento similar al de Sarlo, este autor también asegura que la mayor parte de los intelectuales argentinos de la época (finales del siglo XIX) “creían que la principal tarea era utilizar la historia para construir a los argentinos a partir de esa masa heterogénea de inmigrantes...” (Devoto, 1998: 47), una idea que desde mediados de ese siglo compartían muchos historiadores europeos.

Además de construir esa imagen del pasado con la que se habrían de identificar los futuros ciudadanos, la enseñanza de las historias nacionales en las escuelas primarias también ha sido factor decisivo en la creación de la imagen que estos mismos ciudadanos se hacen de otros pueblos. Con estos dos elementos —la imagen del pasado del grupo al que se pertenece y la visión con que se contempla a los otros, los que no pertenecen al propio grupo— se redondea la concepción del mundo que las generaciones más pequeñas desarrollan en el transcurso de sus primeros años escolares. En un texto ya clásico, Marc Ferro sintetizó la importancia que en este aspecto tiene la enseñanza de la historia. “No nos engañemos —advierte el historiador francés al inicio de esta obra—, 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” (Ferro, 1990: 9).

Aunque comprendemos hacia dónde apunta el señalamiento de Ferro, su expresión pareciera hacer énfasis en la metodología de la enseñanza. Consideramos que también es necesario agregar y especificar que la imagen que tenemos de nosotros mismos y de otros pueblos se construye a partir de lo que se nos contó *como* historia cuando éramos

una colectividad específica y definida por sus propias características, lo cual es elemento indispensable en el presente de toda sociedad humana, y que se manifiesta en los diferentes aspectos de su vida: sus ceremonias, tradiciones, sistemas de valores, sus relaciones con el entorno, incluyendo otros grupos o colectivos humanos vecinos.

pequeños. Por eso resulta común que, al crecer, muchos estudiantes “descubran” que las cosas —el pasado, el mundo, la historia— no fueron ni son como se las contaron. O mejor aún, que el relato que aprendieron *como historia no era toda* la historia, ni tenía los matices ni la riqueza que ésta contiene.

Muy relacionado con esto, en un período más reciente, autores como Olga Hoyos, Cristina del Barrio, Jorge Blanco y Florentino Castro, entre otros, realizaron estudios, especialmente en Colombia y en España, en los que analizan el papel de la enseñanza de la historia en la formación y fortalecimiento, entre los estudiantes más pequeños, de lo que se ha dado en llamar la “identidad nacional”, así como también consolidación de la memoria colectiva de grupos sociales y/o nacionales. Castro y Blanco (2006), tras analizar las diversas interpretaciones del pasado español —escritas por historiadores como Rafael Altamira, Cánovas del Castillo y Antonio Álvarez (autor de los textos escolares utilizados durante el franquismo)— llegan a la conclusión de que “la función básica de la historia es gestionar identidades”, y advierten que este hecho debe reconocerse y asumirse antes que otras consideraciones como el valor formativo de la disciplina o la manera en que debe enseñarse. En tanto que Hoyos y del Barrio, en 2006, por medio de encuestas y entrevistas a estudiantes de primaria en Colombia y España, demuestran que, en la medida en que crecen en edad y avanzan en los distintos niveles o grados escolares, los jóvenes estudiantes modifican o varían sus concepciones referidas a la patria, la nación, el nacionalismo o el ser colombiano o español. Aunque han abordado el tema desde perspectivas diferentes, los autores anteriormente citados resaltan la enorme importancia que revisten las escuelas y los textos escolares de historia patria o nacional, los de estudios sociales en su defecto, para generar, cultivar y alentar en las generaciones más jóvenes del Estado nacional el sentimiento de pertenencia al grupo (o a ese Estado Nacional), y de simpatías e identificación con los demás miembros del grupo imaginado del cual son miembros,⁴ así como al proyecto político que rige ese Estado.

⁴ Estamos de acuerdo aquí con la concepción de Benedict Anderson (1993) sobre la nacionalidad o “la calidad de nación”, entendida como un artefacto cultural creado a lo

Al condensar la versión oficial de la historia de la comunidad nacional; es decir, la versión sobre el pasado del grupo patrocinada desde el Estado, esos textos están concebidos para que los niños aprendan a admirar y a respetar a los personajes históricos considerados los padres-fundadores de ese Estado-nación; para que asimilen y memoricen los acontecimientos considerados fundamentales en la historia del grupo y decisivos en la constitución y consolidación de la nación; y para que desarrollen un sentido de solidaridad con los demás miembros del grupo nacional, es decir un sentido de identidad y pertenencia, despertando incluso un sentimiento de orgullo nacional. En última instancia parecieran escritos no para que los escolares conozcan la riqueza de la historia, con las múltiples interpretaciones, variantes y hasta contradicciones y complejidades, que como la vida misma contiene el pasado.

Pero los textos de historia nacional también son fuentes muy importantes para determinar la versión del pasado y la idea de nación que las elites en el poder han querido transmitir e imponer en determinados momentos y, por consiguiente, en una importante medida nos indican qué imagen de su propia nación se han construido las generaciones que han estudiado en esos textos.

Aunque los anteriores planteamientos teóricos se refieren a casos disímiles al nicaragüense y a un período mucho más reciente, resultan pertinentes para nuestro análisis porque, como hemos visto, resaltan la importancia de los textos escolares de Historia Nacional en la formación del sentimiento de nacionalidad e identidad nacional en los distintos países. En tal sentido, es obvio que las elites nacionales en el siglo XIX no dominaban estas ideas en esos términos, pero tenían la intuición y sentían la necesidad de consolidar la unidad cultural, histórica e ideológicamente de su país. De ahí la importancia de designar un texto que presentara un discurso sobre el pasado nicaragüense que fuera estudiado y aprendido por todos los pobladores; un discurso que se convierte así en la versión oficial, promovida por el Estado, de la

largo de un proceso histórico, y cuyo carácter es imaginado porque pese a que los miembros de esa nación, en su inmensa mayoría, jamás se conocerán entre sí; pero en la mente de cada uno de ellos se mantiene viva “la imagen de su comunión”.

historia. Esta suerte le correspondió al libro *Notas geográficas y económicas sobre la república de Nicaragua*, escrito y publicado en 1871 por el ingeniero francés Paul Lévy —mejor conocido en Nicaragua como Pablo Lévy—, bajo los auspicios de los gobernantes conservadores Fernando Guzmán (1867-1871) y Vicente Cuadra (1871-1875).

Lévy llegó a Nicaragua atraído por el proyecto de construcción de un canal interoceánico a través del territorio nicaragüense. De ahí que el propósito original de su texto fuera dar a conocer a Nicaragua en el exterior, principalmente en Francia, con el fin de entusiasmar a posibles inversionistas y alentarlos a participar en el proyecto canalero. También se proponía promover la inmigración europea hacia el país centroamericano. Sin embargo, ante la inexistencia de un texto de historia de Nicaragua y atendiendo la sugerencia de numerosas personas que lo leyeron en francés, idioma en el que originalmente fue escrito el libro, el presidente Cuadra solicitó al autor que lo tradujera al español, y dispuso que se utilizara en las escuelas nicaragüenses, según lo informa el propio Lévy en la Advertencia sobre la traducción española.

En su libro, Lévy ofrece una de las primeras visiones e interpretaciones sobre el pasado de Nicaragua y de la forma de ser de los nicaragüenses. Es una imagen muy halagadora de las bondades climáticas, de la generosidad productiva de la tierra y los recursos naturales del país, pero es mucho menos amable con sus habitantes, los nicaragüenses, a los que considera en constante degradación.

No podemos afirmar categóricamente que la visión y el concepto que tenían de sus connacionales las elites conservadoras en el poder en Nicaragua en ese entonces hayan sido los mismos que describe Lévy en sus *Notas*; pero como comentamos en la introducción, sí podemos suponer que de alguna manera la compartían, dado que dieron su visto bueno al texto, financiaron su publicación y lo designaron como texto provisional para la enseñanza de la historia. El propio Lévy afirma en el prólogo para la edición francesa de su libro que presentó algunas de sus notas a “ciudadanos ilustrados” nicaragüenses para que dieran su parecer ante las opiniones que vertía en ellas, y que éstos “no solamente se dignaron a dar su aprobación sin reserva a todo lo hecho, sino que también resolvieron solicitar al Supremo Gobierno de la República el favor de una subvención” (Levy, 1976)

que le permitiera terminar lo más rápido posible su investigación, sin verse apremiado o interrumpido por limitaciones económicas.

Lamentablemente, aún no se ha podido ahondar en el pensamiento o las ideas sobre la nación y la historia del país que tenían los patriarcas nicaragüenses en la segunda mitad del siglo XIX, porque la mayor parte de sus documentos y correspondencia es legado de sus descendientes y, en tanto tal, guardado celosamente. Sin embargo, es posible determinar algunas de las ideas que sobre la nación y la identidad del país circulaban entre los intelectuales en ese período. La historiadora nicaragüense Frances Kinloch Tijerino sostiene que, una vez finalizada la guerra nacional antifilibustera, el ideal de nación que se promovió en Nicaragua fue la reconstitución de la unidad centroamericana. Sin embargo, hubo voces que señalaron lo difícil, y quizás hasta imposible, que sería reconstruir la patria centroamericana porque las condiciones eran adversas o directamente ausentes (Kinloch Tijerino, 2001). Una de estas voces fue Gregorio Juárez, editor del periódico *El Nacional*. Desde las páginas de esta publicación, Juárez afirmaba que bajo el concepto comúnmente aceptado de que la nación es un conjunto de seres humanos “unidos por el idioma y las costumbres similares y sujetos a un mismo sistema de leyes dentro de un territorio delimitado”, era imposible determinar si los estados centroamericanos constituían una sola nación o cinco naciones diferentes. Ante ese problema, Juárez proponía que el principal elemento constitutivo de la nación había que buscarlo en “la voluntad ciudadana” (Kinloch Tijerino, 2001: 194). El editor de *El Nacional* agregaba que para el surgimiento de una nación eran indispensables tres condiciones: “convergencia ideológica, comunidad de intereses y [...] un proyecto que brindara cohesión a los esfuerzos de la colectividad”; aseguraba que en cada uno de los estados centroamericanos estaban presentes esas condiciones, pensadas respecto a sus propios estados, pero que no tenían en miras la construcción de la nacionalidad Centroamericana (Kinloch Tijerino, 2001: 194).

Kinloch Tijerino también afirma que al analizar los periódicos de esta época, se sorprendió al comprobar que la derrota del filibustero William Walker, que en 1856 invadió el país y llegó a nombrarse presidente de Nicaragua, “no se tradujo en una afirmación positiva

de la imagen de los nicaragüenses como conjunto social”. Al contrario, afirma, en las reflexiones que se hicieron después de ese conflicto bélico

se descubre el peso de la imagen atribuida a los pueblos del trópico por el pensamiento antropológico ilustrado [las ideas de la degradación de ‘la raza americana’ y su incapacidad para autogobernarse], e incluso la influencia de la tesis sobre la superioridad de la raza anglosajona, esgrimida por los propagandistas del Destino Manifiesto (Kinloch Tijerino, 2001: 198).

La historiadora aclara, sin embargo, que las elites “trasladaban” esos estereotipos hacia las clases subordinadas “y se re-servaban para sí el rol de diseminadores de la civilización europea”, aunque después de casi treinta años de anarquía esas mismas elites “empezaban a dudar de su propia capacidad para instituir gobiernos estables — deficiencia que atribuyeron a la herencia cultural española e, incluso, a la sangre de sus ancestros” (Kinloch Tijerino, 2001: 198).

Es pertinente que nos hayamos detenido en esos planteamientos que circulaban poco más de una década antes que se publicara el texto de Lévy, porque precisamente ésa es la idea y la imagen de Nicaragua que ofrece el ingeniero francés en su texto. Utilizando fuentes como el *Compendio de Historia de la Ciudad de Guatemala*, de Juan Domingo Juarros (publicado por primera vez en 1808 y que a pesar de lo que indica su título contiene información sobre todo el istmo centroamericano, desde la llegada de los europeos hasta 1803), los textos de algunos cronistas de Indias, libros de autores contemporáneos y hasta la obra del memorialista nicaragüense de Jerónimo Pérez, Lévy realizó una admirable síntesis de la historia de Nicaragua.

A este apartado, que tituló “Resumen Histórico”, Lévy lo dividió en cuatro secciones. La primera contiene nociones sobre el pasado prehispánico, y en ella incluyó algunas teorías de la época sobre el origen de los pueblos americanos. La segunda se refiere a la llegada de los europeos y el proceso de conquista. En la tercera aborda el período colonial hasta la declaración de independencia de la Capitanía General

de Guatemala; y la cuarta comprende los años inmediatamente después de la independencia hasta los contemporáneos del autor. En esta síntesis Lévy se limita principalmente a reseñar los principales acontecimientos ocurridos en Centroamérica y Nicaragua durante esos períodos, pero no se detiene en interpretaciones ni en el análisis de esos hechos del pasado. En algunos casos, nada más relata los sucesos narrados por las fuentes de donde abrevó, tomándolos prácticamente de forma literal. De esta manera, lo notable de este capítulo es la capacidad de síntesis del autor.

Donde aparece muy clara su percepción y su visión de Nicaragua y los nicaragüenses es en los capítulos sobre la población, etnología y “geografía administrativa”. En esas secciones, Lévy describe los usos, costumbres, hábitos, la situación administrativa, política y cultural del país en el tiempo que él lo visitó. Con un tono que podría evocar la lectura de *Los viajes de Gulliver*, describe además aspectos de las viviendas, sus formas de construcción, los hábitos alimenticios, así como la preparación de los alimentos.

Resulta irónico que todas las comparaciones y juicios del autor —después de advertir el grave error “en que caen todos los extranjeros que ven por primera vez un país hispano-americano”, cuando comparan “todo con lo que existe en las grandes capitales de Europa y de los Estados Unidos, y por consecuencia, estando el país poco desarrollado aún, encontrarlo todo absurdo, malo o feo” (Lévy, 1976: 218)— tengan como base los usos, costumbres y normas utilizadas en los países europeos. De ahí que constantemente señale las “imperfecciones” de ciertos hábitos, de la alimentación y hasta de algunos productos cultivados en Nicaragua, lo mismo que de determinadas prácticas religiosas.

En esos capítulos el autor vierte con mayor soltura sus opiniones, y con ellas construye quizás la imagen más sólida elaborada sobre Nicaragua en ese siglo; obviamente, una imagen en la que también se refleja la mirada del autor, una mirada tamizada por los más rígidos anteojos del eurocentrismo. En ella, el ingeniero francés también pareciera ofrecer argumentos a favor de ese pensamiento ilustrado sobre la inferioridad de la población americana que, como señala Kinloch

Tijerino, fue tan vehementemente rechazado durante el período de emancipación colonial.

Entre otras cosas, Lévy señala, y pareciera criticar, que en Nicaragua existen muchas irregularidades en el uso de la cuchara, que “el café negro siempre sale malo, por falta de conocimiento para tostarlo, molerlo y elaborarlo convenientemente” (1976: 225), que “los vinos que se encuentran en el país, son poco propios para inspirar el gusto por esta bebida” (1976: 226), que la alimentación de la clase pobre “presenta tres particularidades funestas”: es irregular, de mala calidad e insuficiente; que la población prefiere curar las enfermedades antes que prevenirlas (1976: 227); que es muy difícil obtener un servicio interior formal (domésticas); que se hace un verdadero abuso de las campanas, “muchas veces colgadas de una solera a un lado de la iglesia, por falta de campanario” (1976: 235), y que en general las costumbres de Nicaragua “tienen un carácter patriarcal” (1976: 230).

Lévy hace además agudas críticas a la clase dominante en el país, a sus hábitos y costumbres. “Los momentos desocupados se consagran casi siempre a la conversación, o a otro modo cualquiera de perder el tiempo; la hamaca y el cigarro absorben demasiado las horas que pudieran consagrarse útilmente a distraerse por el estudio o a adquirir conocimientos útiles”, señala, y agrega que en lo que respecta a la educación de la juventud, “todo está todavía por hacerse” (1976: 230).

A este carácter “patriarcal y simple” de la clase dominante, “que cree poder vivir siempre como vivían sus antepasados”, Lévy atribuyó la negligencia en sus funciones de muchos empleados nacionales y municipales, lo que daría a las poblaciones un aspecto de abandono o desolación y falta de progreso. Dice Lévy:

... el barrido de las calles se hace por los vientos y las lluvias; la limpia de las inmundicias está a cargo de los zopilotes y de los cerdos; el alumbrado público se hace por medio de un pequeño farol que cada uno cuelga a su puerta hasta las nueve, los caminos se entretienen por sí solos, y [los pobladores] dan sencillamente una vuelta cuando un árbol ha caído en medio; los arrieros acampan en la plaza pública y los ganados vagan libres (1976: 230).

Además de exponer la inoperancia de la administración pública y manifestar que en la educación “aún está todo por hacer”, el ingeniero francés también dejó testimonio de la inexistencia en Nicaragua de símbolos tan importantes en una nación, como lo es un himno nacional y otras representaciones de la patria.⁵ Esta carencia también es evidente en otros aspectos culturales. Al referirse al vestuario de los nicaragüenses, Lévy dice que una de las primeras cosas que le asombró fue que tampoco existía un traje nacional, por lo menos ninguno que hubiera sido establecido como tal. “Las personas de mayores recursos económicos imitan la moda europea de verano, [mientras que] en las clases inferiores se advierte, en primer lugar, la ausencia de calzado; el indio lo reemplaza por los ‘caites’, especie de sandalias...”, afirma (1976: 228).

⁵ La historia del himno nacional de Nicaragua es otro de los más vivos reflejos de las peripecias por las que ha tenido que atravesar la construcción de un imaginario nacional nicaragüense. Tras la ruptura de la Federación Centroamericana, el país adoptó como himno la marcha Granadera (hoy himno nacional del Estado Español), que escuchaban las tropas federales cuando atendían misa. Entre 1840 y 1846, se adoptó una melodía religiosa, atribuida a un fraile de apellido Castinove, y que la utilizaba para “evangelizar” a los indígenas de Subtiaba a finales de la colonia. En 1876, durante el gobierno conservador de Pedro J. Chamorro, se decretó como oficial un nuevo himno que como muchos de los recién creados estados americanos, llama a los ciudadanos a las armas para defender su independencia (“más vale morir independiente a vivir sojuzgado en opresión”) y con fuerte espíritu antiespañol ensalza la independencia centroamericana (la patria “alzando su frente abatida aniquila el poder colonial”, y a la luz de septiembre “el ibero se espanta, tiembla y cae el león español). En 1889, el presidente Roberto Sacasa impuso un nuevo himno, pero pocos años después, tras la revolución liberal de 1893, también fue abolido. Zelaya, el caudillo liberal, decretó entonces como oficial un nuevo canto titulado “Hermosa Soberana”, unas coplas que cantaban a Nicaragua y la defensa del Derecho y su Libertad. Este himno, de corte liberal, también fue abolido tras la caída de Zelaya. Los conservadores que sucedieron a Zelaya en el poder impusieron como himno un canto titulado “La Patria Amada”, que se entonaba con la melodía de Castinove. En 1918, durante el gobierno de otro presidente conservador, Emiliano Chamorro, se convocó a un concurso para cambiar la letra del himno. Este fue ganado por el poeta Salomón Ibarra Mayorga, que en sus versos canta el fin de las guerras fratricidas y al trabajo y la paz como divisas de Nicaragua. Este himno, que es el actual del país, se cantó por primera vez en septiembre de ese mismo año (1918), pero al parecer cayó en el olvido, hasta 1939, cuando el dictador Anastasio Somoza emitió un decreto que lo declaraba oficial, reconociendo el resultado del concurso de 1918. Un decreto posterior estableció las ceremonias y condiciones en que debía entonarse. Desde entonces no ha sufrido modificaciones (véase Ibarra Mayorga, 1964).

Por otra parte, como muchos de los estudiosos europeos de ese siglo, Lévy fue tributario de las teorías e hipótesis de historiadores y filósofos como el Conde de Buffon, Corneille de Pauw y William Robertson, que en sus obras pretendieron demostrar, con diferentes argumentos “científicos”, la inferioridad y decadencia de los pueblos americanos, incluyendo a los criollos, debido a la supuesta “degeneración” que causaba el clima, entre otros aspectos de la naturaleza americana, como bien lo ha analizado Brading (2003).

En el capítulo sobre la población, Lévy se extiende ampliamente sobre la teoría y clasificaciones raciales, y describe las características físicas de cada una de las diferentes “razas” que habitan nicaragua y las “consecuencias” o “debilidades morales” causada por la “mezcla” de éstas.

Al resumir “a grandes pinceladas” la situación antropológica de Nicaragua, el ingeniero francés se revela como un convencido racista y concluye que “la situación es mala”, o bien, expresado “en términos vulgares”, como él mismo afirma, “este admirable país no está bien poblado”. El principal problema que advierte es que “la población es esencialmente mestiza”, lo que considera grave porque “los mestizos son siempre seres inferiores, física y moralmente, a las razas puras que los han producido; [y] porque los mestizos actuales se sobrecruzan entre sí, y van, por consecuencia, inferiorizándose todos los días más y más” (Lévy, 1976: 193).

Lévy califica este hecho como “espantoso”, más aún porque “nadie pareciera ocuparse del asunto, ni siquiera sospechar el peligro que corre en eso la nacionalidad”. En este sentido, una de las pocas cosas que califica como positivas o buenas de la dominación española es “las preocupaciones de casta”, que restringían estos cruzamientos.

Para solucionar este “peligro”, en tono profético y alarmante, Lévy insiste que la única salvación de Nicaragua “es provocar a todo trance una inmigración blanca”; y llega al extremo de argumentar que por el bien de la humanidad, los nicaragüenses no tienen derecho a ser absorbidos por la raza india y retroceder con ella al estado primitivo. Así, considera un deber de los nicaragüenses cultos, vale decir las elites en el poder, “provocar lo más pronto posible una inmigración europea a este país” (1976: 194).

Por lo que sabemos, no se tomaron en serio esas recomendaciones, aunque —como ya mencionamos— su libro sí fue designado para que se utilizara en las escuelas nicaragüenses, a fin de que los estudiantes conocieran mejor a su país. Después de todo, su autor se jactaba de conocerlo mejor que los propios nacionales, y expresaba sus dudas de que en Nicaragua se encontrara otro hombre que hubiera recorrido todos los caminos de la república, tomando nota y haciendo observaciones de todos los pueblos, que hubiera colectado la cantidad de insectos, plantas, antigüedades y otras curiosidades como lo hizo él para enviarlas a Europa, o que hubiera hecho “la ascensión científica a algún volcán”, o que hubiera residido “en medio de los caribes” como lo hizo él (Lévy, 1976: 507).

Sin lugar a dudas, éste es otro mérito que debe reconocerse al autor: su estadía en las comunidades de la Costa Caribe nicaragüense, que él denomina “la parte no civilizada” del país. Todos los datos y pormenores que narra sobre las costumbres de estos pobladores se deben a esa verdadera investigación de campo que realizó el ingeniero francés; a partir de la cual nos ofrecerá otra visión muy sugestiva de esta porción de Nicaragua. Lévy manifiesta que “el salvajismo” de estos pueblos de ninguna manera es agresivo u hostil, porque opera bajo su propia lógica, una lógica que el autor francés no logra comprender ni compartir. Lévy se asombra porque los indígenas

Presentan ese fenómeno moral, tal vez único en el mundo, de ser salvajes con pleno conocimiento de causa y propósito deliberado. [...] No hay uno sólo entre ellos que no procure demostrar al viajero que son ellos los que tienen razón viviendo como viven, y que es él el que se equivoca, imponiéndose trabajos y cuidados, por medio de los cuales se compra la satisfacción de nuestras necesidades ficticias (Lévy, 1976: 210).

Esta perspectiva indígena que el ingeniero francés no logra entender ni aceptar se explica mejor cuando nos enteramos del conocimiento, la información histórica y la experiencia vivida acumulada por los indígenas “costeños”. Según Lévy,

Muchos creen que los españoles mandan todavía en Nicaragua, y les tienen mucho odio, y a la vez mucho miedo. Los pocos que saben que no hay más que nicaragüenses, les temen igualmente; incapaces de comprender la igualdad republicana, se imaginan que aquí [en la Costa Pacífico nicaragüense] hay dos clases, una que oprime y otra que está oprimida; y convencidos de que si se civilizan, los colocarán en la última clase, se empeñan poco en salir de su estado actual. Su mayor temor es que les hagan soldados y les manden después a hacerse matar por algún motivo desconocido de ellos. Lo que sentirían más sería verse obligados a trabajar, a no pintarse el cuerpo, a vestirse, y a no poder embriagarse casi permanentemente como lo hacen en su tierra (Lévy, 1976: 249).

Lévy desestima la comprensión e interpretación, hoy diríamos el análisis, que hacen los indígenas sobre la realidad de la costa del Pacífico nicaragüense; y hasta pareciera burlarse de ella. Sin embargo, en nuestros días resulta muy fácil apreciar que ésta era acertada, y no sólo desde la perspectiva indígena. Esa situación que Lévy considera o atribuye a mera “imaginación” de los indígenas responde a la experiencia que habían vivido esos pueblos, a su propia realidad histórica; era producto de su propia historia, y seguramente no estaban equivocados cuando afirmaban que serían oprimidos o se les convertiría en soldados para matar o morir por causas completamente ajenas a ellos. Esa era una realidad que ya habían experimentado, según lo relata otro historiador y memorialista nicaragüense, Francisco Ortega Arancibia (1974). En su recuento del sitio a León, en la guerra civil de 1844, Ortega Arancibia cuenta:

[los soldados conservadores] tomaron indios de los que de Matagalpa llegaron, y los cargaron con unos sacos llenos de arenas para que los pusieran en las calles, formando barricadas; los soldados [leoneses, sitiados] les hacían descargas de fusilería, y los mataban; y aunque atemorizados los demás no querían llevar más sacos de arena,

los amenazaban los oficiales [sitiadores]; y los indios morían; hasta que por fin, dispusieron hacerlas en la oscuridad de la noche; con los demás indios reponían las bajas, armándolos con los fusiles que los muertos y heridos dejaban desocupados (Ortega, 1974: 61).

Las numerosas citas del texto de Lévy que nos hemos permitido introducir en este artículo nos sirven para precisar la imagen de Nicaragua y los nicaragüenses que se ofreció en ese primer discurso textual histórico sobre el país; una imagen que es particularmente reveladora.

Una primer conclusión que cabe extraer es que los escolares nicaragüenses que estudiaron con ese texto, patrocinado y financiado por el gobierno, fue que Nicaragua se dividía en dos partes: una “civilizada” y la otra no. El libro expresa de forma clara que los nicaragüenses eran los que vivían en la parte “civilizada”, mientras que el resto de la población, es decir los indígenas, no estaban incluidos en la nación, no eran nicaragüenses, ni ciudadanos. De hecho, ni siquiera todos los habitantes de la parte “civilizada” eran ciudadanos, pues la Constitución vigente en la época, reproducida en el mismo texto de Lévy, establecía que para serlo se debía de poseer “una propiedad que no baje de cien pesos, o una industria o profesión que, al año, produzca el equivalente” (Lévy, 1976: 260).

Lo que no resulta claro es si realmente los estudiantes compartieron esa imagen de su nación. Debemos notar también que, en todo caso, el público que habría tenido acceso a este texto no fue muy grande. Según las cifras publicadas en el propio libro, el universo estudiantil de Nicaragua en esa época apenas era de 4,403 alumnos en primaria (3,871 niños y 532 niñas), y en los niveles de secundaria y universitarios era incluso más escaso.

“En este momento [principios de 1872] —escribe Lévy—, en las tres facultades de la universidad de León asistían 66 alumnos; en tanto que la universidad de Granada contaba con 162 estudiantes”. En León, la principal ciudad del país en esa época, la enseñanza intermedia, equivalente a secundaria o bachillerato, ascendía a 102 alumnos. De

las otras ciudades no ofrece datos. Las cifras anteriores indican que poco menos del 2% de una población estimada en 236 mil habitantes (Lévy, 1976: 196-197),⁶ es decir que sólo veinte de cada mil niños asistían a un centro de enseñanza, según los cálculos realizados por el propio Lévy (1976: 310). Por otra parte, el autor señala que no existían cifras oficiales sobre las personas que sabían leer y escribir (1976: 237).

El panorama que en un aspecto cultural más amplio presenta Lévy también es desolador: “Se ve que el nivel general intelectual no puede ser muy elevado. Aun las personas que tienen un título académico están lejos de poseer los conocimientos que la posesión de dicho título deja suponer”. Luego agrega que no existen bibliotecas públicas y que las pocas particulares consisten “en un corto número de libros”, además de que tampoco existen museos, escuelas de bellas artes ni jardines botánicos (1976: 311).

Con toda la información que ofrece, Lévy revela la pervivencia de una realidad de la colonia a medio siglo de la ruptura de los lazos de subordinación a España, y es el hecho de que, “en general”, las familias ricas o con mayores recursos económicos enviaban a sus hijos a estudiar a Europa o a Guatemala, según las posibilidades, de la misma manera en que se hacía previo a la independencia.

Esa deprimente descripción de la realidad nicaragüense, probablemente muy cercana a la verdad y quizás por ello mismo, prácticamente fue aceptada sin objeciones. Por eso consideramos que los grupos en el poder —en ese entonces, los conservadores, aunque algunos con ideas liberales— sí se identificaron y en buena medida compartieron la imagen de Nicaragua presentada por el ingeniero francés en sus *Notas*, pues como dice el viejo refrán, “el que calla otorga”, y las elites nicaragüenses, en su generalidad, guardaron un elocuente silencio.

⁶ Esta cifra también es un estimado ofrecido por el ingeniero francés, quien asegura que él tuvo en sus manos el material del censo realizado en 1867, con el que se estableció que Nicaragua contaba con 153 mil habitantes. Sin embargo, cuando la Gaceta oficial publicó los datos, éstos aparecían alterados. La nueva cifra que se ofrecía era de 258 mil habitantes, una diferencia que se debía, asegura Lévy, a que el primer total “pareció irrisorio al gobierno” (Lévy, 1976: 197-198).

El único que dejó sentado su rechazo a varios aspectos del libro fue el historiador y memorialista Jerónimo Pérez. En una carta a Lévy, Pérez protestó porque consideró que el ingeniero francés presentaba una “mala, inexacta y pérfida descripción” del país (Lévy, 1976: 517).⁷ El memorialista también señaló algunos errores, principalmente de fechas, que aparecen en el resumen histórico elaborado por Lévy. Pero su indignación mayor se manifestó contra lo que consideró una difamación contra las autoridades nicaragüenses, cuando Lévy se refirió al pésimo mantenimiento de las calles, la falta de un cuerpo policial, la “simplicidad patriarcal” y la ineficiencia de los funcionarios.

En la protesta de Pérez, más que un reclamo histórico o patriótico, lo que se advierte es cierto chauvinismo político, pues su amor propio resultó herido por las críticas a los gobiernos conservadores, a los que él, después de todo, era afín. En este sentido podríamos pensar que lo que defiende Pérez no es otro concepto o una idea diferente de su patria, pues también resulta revelador que no hizo ninguna referencia a lo que Lévy señaló como el principal problema que enfrenta Nicaragua: lo “mal poblada” que estaba, ni al “espantoso” cruzamiento de la población mestiza entre sí, con lo cual se “inferiorizaba” cada vez más. Su silencio ante esa visión racista también es muy significativo.

Más de un siglo después, cuando el Fondo de Promoción Cultural del Banco de América reeditó la obra, tampoco hubo mayor análisis ni una seria refutación de este planteamiento de Lévy. En la introducción que para esta reedición escribió el eminente científico nicaragüense Jaime Incer Barquero, uno de los pocos que existen en el país, se elogia al texto de Lévy porque “hizo historia”, pues “comprendió en un solo volumen casi toda la información que en aquel entonces (1873) se tenía sobre la historia, la geografía, la sociología y la economía nicaragüenses”. Luego, refiriéndose a la clasificación que hizo Lévy de la población nicaragüense, Incer Barquero afirma que “no nos cabe más que dispensarle [estas especulaciones racistas] pues tales ideas eran muy aceptadas en el siglo pasado, llegando a estimular en otras partes de la América Tropical un flujo de migraciones europeas con relativo éxito” (Lévy, 1976: xi).

⁷ En carta dirigida a Lévy e incluida en la edición en español del texto del ingeniero francés publicado en 1976, y que nos ha servido de principal fuente para este ensayo.

La parte que más atrajo la atención del eminente geógrafo nicaragüense fue el capítulo v, sobre etnología —costumbres, tradiciones, arquitectura y cultura nicaragüenses—, porque para “todos aquellos que nacimos hace algún tiempo, y gozamos de la solariega vida pueblerina y patriarcal de nuestros abuelos, la meditación de este capítulo nos traerá la evocación de aquellas épocas de rústica simplicidad e inocencia” (Lévy, 1976: xi).

Contra la opinión de Incer Barquero, consideramos que el estudio del texto de Lévy no sólo es útil como entretenimiento o para satisfacer la curiosidad. También nos ofrece claves sobre las raíces de muchos de los problemas que se enfrentan actualmente en Centroamérica y en otras naciones latinoamericanas: la concepción del estado como una entidad excluyente, al servicio de una pequeña elite que mira hacia el exterior y omite, anula o prescinde de la vasta mayoría de población, algo que aún se mantiene vigente. Por consiguiente, también puede sugerirnos pautas para la construcción de una historia diferente.

FUENTES CONSULTADAS

- ACADEMIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DE NICARAGUA, “Símbolos Patrios”. Notas disponibles en línea en <http://www.aghn.edu.ni/simbolos.html>, 23 de Octubre de 2007.
- ÁLVAREZ LEJARZA, E. (1965), “El liberalismo en los treinta años” en *Revista Conservadora del Pensamiento Centroamericano*, núm. 51, Diciembre de 1964, Managua , pp. 23-33
- ANDERSON, B. (1993), *Comunidades Imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRADING, D. A. (2003), *Orbe Indiano. De la monarquía a la república criolla, 1492-1867*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO, J y DEL BARRIO, C. (2006) “La trama generacionista: sobre el valor civilizatorio de la historia y otros cuentos”, en Mario Carretero y María Fernanda González, (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, pp. 223-250.

- DEVOTO, F. (1998), “Relatos históricos, pedagogías cívicas e identidad nacional. El caso argentino en la perspectiva de la primera mitad del s. XX”, en Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coordinadores), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México: ICSI-BUAF/El Colegio de San Luis/Georg Eckert Institute, pp. 37-59.
- FERRO, M. (1990), *Cómo se enseña la historia a los niños del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HOYOS, O. y DEL BARRIO, C. (2006) “El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles”, en Mario Carretero y María Fernanda González (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, pp. 145-167.
- IBARRA MAYORGA, M. (1964), *Monografía del Himno Nacional de Nicaragua*. Managua: Ministerio de Relaciones Exteriores.
- KINLOCH TIJERINO, F. (2001), “La idea de nación en la Nicaragua de 1858”, en *Memorias del IV Simposio Panamericano de Historia*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, pp. 193-210.
- LA ESTRELLA DE NICARAGUA (2007) (diario), “Historia de los Himnos Nacionales de Nicaragua”. Artículo en línea disponible en <http://www.estrelladenicaragua.com/Simbolos%20Patrios/Historia%20de%20los%20Simbolos%20Patrios-Himno.htm>, 24 de Octubre de 2007.
- LÉVY, P. (1976), *Notas geográficas y económicas sobre la república de Nicaragua*. Managua: Fondo de Promoción Cultural/Banco de América.
- MORADIELLOS, E. (2001), *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- ORTEGA ARANCIBIA, F. (1974), *Cuarenta años de Historia de Nicaragua. 1938-1978*. Managua: Fondo de Promoción Cultural/Banic.
- SARLO, B. (1998), *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.

Fecha de recepción: 31/10/2007

Fecha de aceptación: 8/09/2008