

Racismo, Etnocentrismo Occidental y Educación. El Caso Venezuela*

María del Pilar Quintero
Universidad de Los Andes/mpzquin@yahoo.com
Aceptado: Julio 2003

Resumen

En este trabajo se exponen e interpretan tres estudios sobre programas escolares oficiales y textos escolares venezolanos, en los que se pone de manifiesto la trasmisión por la vía de la educación nacional, de una concepción eurocéntrica de la historia y la cultura, que estigmatiza a través de estereotipos, prejuicios y símbolos de estigma, a las poblaciones y culturas originarias de la nacionalidad venezolana. Trasmitiéndose así, un sistema de creencias que puede ser evaluado como racista de acuerdo a los criterios de la UNESCO, y que influye en la conformación de racismo, endorracismo y alienación cultural en la población venezolana actual.

Palabras clave: Racismo, etnocentrismo occidental, educación.

Abstract

RACISM, WESTERN ETHNOCENTRISM AND EDUCATION. THE CASE VENEZUELA

In this work, three studies on official scholar programs and Venezuelan school texts are exposed and interpreted. In these studies is shown the transmission followed by the route of the national education and the euro-centric conception of the history and the culture. This conception stigmatises through stereotypes, prejudices and symbols, to the populations and original cultures of the Venezuelan nationality. Thus, a system of beliefs is transmitted that can be evaluated as racist according to the criteria of UNESCO, and that influences in the conformation of racism and cultural alienation in the current Venezuelan population.

Key words: Racism, western ethnocentrism, education.

Résumé

RACISME, ETHNOCENTRISME OCCIDENTAL ET EDUCATION

Dans ce travail nous exposons et nous interprétons trois études sur des programmes scolaires officiels et des textes scolaires vénézuéliens dans lesquelles nous mettons en evidence la transmission à travers l'éducation nationale d'une conception eurocentrique de l'histoire et de la culture stigmatisant à travers de stéréotypes, de préjugés et de symboles de stigmatisant aux populations et cultures originaires de la nationalité vénézuélienne. En transmettant ainsi, un système de croyances qui peut être évalué comme raciste conformément aux critères de l'UNESCO, et en influant la conformation de racisme, d'endoracisme et d'aliénation culturelle dans la population vénézuélienne d'aujourd'hui.

Mots-clés: Racisme, ethnocentrisme de l'ouest, éducation.

* Investigación financiada por el C.D.C.H.T. Universidad de Los Andes

El problema del racismo

La UNESCO, desde el momento de su creación 1945 nunca ha dejado de estudiar cuidadosamente la naturaleza y los fundamentos del racismo. En 1950, 1951, 1964, 1967, 1978 y 1981, 1991, 2000, 2002, la UNESCO ha realizado declaraciones formales sobre las cuestiones sociales, fijando siempre una posición definida y sin embagues sobre la unidad fundamental de la humanidad y el hecho que todos los seres humanos pertenecemos a la misma especie.

Así mismo, en sus declaraciones de expertos de 1950 y de 1951, ha indicado que el concepto de raza, se ha construido como una representación social condicionada por la apariencia física de las personas y que no representa realmente una entidad relacionada con expresiones biológicas precisas de los seres humanos.

En 1964, la Declaración de la UNESCO titulada: «Propuestas sobre los aspectos biológicos de la cuestión racial», recuerda con mayor insistencia todavía «que los factores históricos sociales y culturales, predominan sobre los factores biológicos, en lo que respecta a la explicación de las diferencias observadas entre las diversas poblaciones del mundo. (Idem). Proclamaba al mismo tiempo que «los diversos pueblos de la tierra parecen poseer hoy iguales potencialidades biológicas para alcanzar cualquier nivel de civilización. Las diferencias entre los resultados logrados por los distintos pueblos parecen deberse enteramente a su historia cultural». (Idem).

En este marco de reflexiones, consideramos que la definición de la noción de racismo, debe contextualizarse en el seno de estas discusiones.

El racismo es un sistema de creencias y prácticas sociales que comprende varios planos: uno que corresponde a los procesos históricos, sociales, económicos, y políticos, otro que corresponde, a las representaciones sociales, sobre los grupos humanos, y comprende complejos procesos psicológicos que incluyen prejuicios, estereotipos, estigmas, creencias, actitudes y conductas que un grupo humano constituye y actúa sobre otro, e integra también un cuerpo de sistemas de ideas, que incluyen ideologías, religiones, narraciones y pseudociencia. La UNESCO, en su Declaración de 1967, afirma que el **Racismo**: «se manifiesta en ciencias y actos antisociales

basados en la falacia de que las relaciones discriminatorias entre grupos pueden justificarse por motivos biológicos».

La misma declaración de 1967 indica que el racismo sostiene sin razón que hay una base científica para la jerarquización de los grupos en función de características psicológicas y culturales, consideradas como inmutables o innatas. Trata así de presentar como inviolables las diferencias existentes con objeto de perpetuar las relaciones actuales entre grupos. (Idem).

La declaración de UNESCO de 1967, hace énfasis en la necesidad de destacar los orígenes históricos del racismo, así expone que numerosas formas de racismo se «han derivado de las condiciones creadas por conquistas, del deseo de justificar la esclavitud, y dominación sobre otros seres humanos». (Idem).

La declaración sobre la raza y los prejuicios raciales de 1978, la primera en ser aprobada por la conferencia general de la UNESCO, da la siguiente definición del racismo: «Toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos sociales o étnicos que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, como presuntos inferiores, o que haga juicios de valor, basados en una diferencia racial».

Esta declaración, le da una amplia acepción al concepto de racismo, y afirma que «el racismo engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, las disposiciones estructurales y las prácticas institucionalizadas que provocan la desigualdad racial, así como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente justificables».

En esta definición del **racismo** en 1978, la misma abarca tanto las convicciones y actitudes racistas como los determinantes estructurales e institucionales productores de la desigualdad racial. Por esta razón, representa el resultado final de una evolución en las investigaciones tendientes a demostrar que las **causas** primeras del **racismo** y los prejuicios sociales están ligados a circunstancias sociales, a estructuras económicas y políticas, a la existencia de grupos étnicos de distintos orígenes, desfavorecidos por la historia y sin defensa ante la humillación y la explotación. Si se toma en cuenta

esta concepción, se vuelve evidente, que el combate contra el racismo debe continuar y aún intensificarse en el campo político, social y cultural»

La sociedad venezolana, presume de ser una sociedad **no racista**, sin embargo, una larga investigación que se ha realizado sobre la enseñanza de la historia en la educación primaria, hoy básica, así como también los estudios sobre las percepciones y autopercepciones en niños y jóvenes, nos indican que en Venezuela ha estado presente, como cultura dominante, un sistema de ideas, etnocéntrico-occidental, **que puede definirse como racista**, de acuerdo a estos criterios de la UNESCO. El mismo ha reproducido por vía escolar, a través de la enseñanza de la historia y de la cultura, la descalificación y la discriminación sobre amplios sectores sociales de procedencia Amerindia, y afroamericana, incluso iberoamericana, y ha **construido** un problema de **endorracismo**, y alienación cultural en la población venezolana.

El racismo en la educación venezolana

A continuación expondremos de manera resumida, los resultados de varias investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Venezuela que comprenden el estudio de programas y textos escolares desde 1944, hasta 1997. (Quintero 1985) (Quintero 1998) (Merlach 1980)(Araque O, Carrero S. 1993).

En las investigaciones que hemos revisado sobre la enseñanza de la cultura e historia de América y Venezuela, en un largo período de la historia de Venezuela: los programas y los textos escolares correspondientes a los períodos 1944-1968-1969-1985-1997, encontramos fundamentalmente en los textos escolares la presencia permanente y repetida de estereotipos negativos, símbolos de estigma, definiciones, conceptos y toda una estructura conceptual, todo un sistema de ideas que descalifica y discrimina a las culturas indígenas afroamericanas e iberoamericanas (Quintero M. P. et al 1975; Quintero M. P. 1985) (Quintero 1998) (Merlach 1980) (Araque, Carrero 1993). Aún cuando puede reconocerse un esfuerzo por modificar algunos de estos aspectos en los programas escolares del período 1944-1968 y en el 1985-1997, pero no en los textos escolares.

A su vez los resultados de diversas investigaciones realizadas revisadas indican que estos estereotipos, símbolos de estigmas y sistemas de valora-

«La sociedad venezolana, presume de ser una sociedad no racista, sin embargo, una larga investigación que se ha realizado sobre la enseñanza de la historia en la educación primaria, hoy básica, así como también los estudios sobre las percepciones y autopercepciones en niños y jóvenes, nos indican que en Venezuela ha estado presente, como cultura dominante, un sistema de ideas, etnocéntrico-occidental, que puede definirse como racista, de acuerdo a estos criterios de la UNESCO».

ción transmitidos por el sistema escolar, a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales han sido internalizados por niños, adolescentes y adultos, y crean graves problemas de identificación individual y social, que inciden en la formación de conflictos en la construcción de la conciencia histórica y que se manifiestan en diferentes tipos de problemas: baja autoestima, autoimagen nacional negativa, desarraigo, desinterés por los aspectos culturales e históricos, tendencia patológica a copiar modelos extranjeros, **endorracismo**, y vergüenza étnica, represión de la creatividad, autoritarismo (Quintero 1998), violencia en la relación docente-alumnos (Quintero M.P. 1997), (Dugarte 1975), (Quintero 1975), (Potenza 1980), (Montañez 1993;02), (Juarez 1992), (Montero 1991)(Juarez 1992).

Este trabajo forma parte de una línea de investigación sobre construcción de identidad cultural, alienación cultural y formación de la conciencia histórica. Comprende la interpretación (hermenéutica) de los contenidos de programas educativos y textos escolares, y revisión de otros trabajos en este campo, en lo que concierne, a la concepción de la historia y la cultura de las tres vertientes culturales que conforman básicamente al pueblo venezolano: la indoamericana, la iberoamericana y la afroamericana.

1.- La ideologización comienza en la infancia

Las investigaciones de la psicología dinámica han puesto su acento en el estudio de la infancia como período de la vida en el cual se construyen las bases de la personalidad individual y de la identidad social y cultural y por ende las bases de las actitudes, los

«La gran mayoría de los estudios sobre la realidad venezolana y latinoamericana y sus graves dificultades, tienden a ubicarse en el campo de lo económico-social y lo histórico-documental, dejando de lado los aspectos subjetivos de la cultura, el espacio interior de la elaboración simbólica y del imaginario».

intereses y las motivaciones.

En la infancia se desarrollan los aspectos fundamentales de la socialización y gran parte de la responsabilidad de ésta es llevada a cabo por la Escuela.

La gran mayoría de los estudios sobre la realidad venezolana y latinoamericana y sus graves dificultades, tienden a ubicarse en el campo de lo económico-social y lo histórico-documental, dejando de lado los aspectos subjetivos de la cultura, el espacio interior de la elaboración simbólica y del imaginario.

La observación, la investigación y la experiencia social, nos han demostrado la necesidad de estudiar la subjetividad, a través del análisis e interpretación de las representaciones simbólicas y los conceptos, imágenes, descripciones, valoraciones, representaciones y significaciones, sobre nuestro pueblo, que son transmitidas a los niños en la educación formal e informal, a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, así como también la literatura, los programas televisivos, los video juegos, los juguetes, etc.

Partimos en esta investigación de una pregunta: ¿Cuáles son las representaciones simbólicas que el niño venezolano recibe sobre sus orígenes como pueblo?, ¿de dónde viene?, ¿quién es históricamente?, ¿quienes son sus antepasados?, ¿qué herencia cultural ha recibido?, ¿qué valor social tiene su cultura?

Desde nuestro punto de vista, estas representaciones simbólicas y los conceptos descripciones, omisiones y valoraciones del proceso histórico cultural, y las experiencias asociadas a ellas, constituyen aspectos fundamentales en la construcción de la identidad social y cultural, la alienación cultural y/o la formación de la conciencia histórica. Todo ello

va a tener gran importancia en la formación de diversos procesos psicológicos: expectativas, aspiraciones, metas, visión de sí mismo y del mundo que el sujeto pueda construir o manifestar más adelante, ya en la adolescencia, juventud o madurez.

En este proceso de socialización y de construcción del sujeto psicológico y del sujeto histórico-social: identidad individual, social y cultural, autoimagen individual y social, conciencia social, la escuela ocupa un lugar muy importante, tanto en el aspecto de la interacción social y la calidad socio-afectiva de las diferentes interacciones sociales que se dan en ella, como por los aspectos simbólicos que en forma de lenguaje, experiencias, valores e imágenes se transmiten a través de los lineamientos y contenidos de la práctica escolar, los programas educativos y los textos escolares.

Los contenidos, las informaciones y las experiencias cognoscitivas, valorativas y afectivas, relacionadas con el origen, características, realizaciones y limitaciones de un pueblo, serán recibidas e internalizadas, identificadas y asociados por los niño(a)s a su propia imagen personal y a la imagen y representación de su grupo social y de su pueblo, constituyéndose así un aspecto muy importante de la autoimagen nacional y de la autoimagen personal.

2.- ¿Cómo trabajamos?

La metodología para realizar esta investigación está fundamentada en la hermenéutica filosófica.

2.1.- En cuanto a los trabajos de Quintero 1985, 1998, éste comprendió los siguientes aspectos:

- a.- La recopilación de las fuentes a estudiar: Programas educativos de las asignaturas Historia y Ciencias Sociales de la Escuela Primaria y de la Escuela Básica, aprobados y vigentes entre los períodos de 1944 a 1968; de 1969 a 1984 y de 1985 a 1997. Así mismo se recopilaron y analizaron noventa y seis textos escolares de Historia y Ciencias Sociales de Escuela Primaria y Escuela Básica, correspondientes a la programación educativa de los períodos ya señalados.
- b.- El estudio de las orientaciones y modificaciones de los programas educativos y de los respecti-

vos textos escolares, presentados en diferentes períodos a lo largo de 53 años. Así como de los sectores políticos responsables de dichas concepciones y modificaciones.

- c.- El estudio de las diferentes concepciones de la filosofía de la historia y su manifestación en las concepciones de la historia y la cultura, y en su conversión en ideología. Esta base teórica es fundamental para poder interpretar y ubicar el sistema de ideas vertido y subyacente en los contenidos de los programas educativos y en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales.
- d.- El desarrollo de una metodología para la interpretación de contenido de los programas educativos y los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales.
- e.- Aplicación del sistema de interpretación de contenido a los programas y textos escolares.
- f.- Interpretación.

2.2.- La investigación de Merlach (1980), se realizó sobre una muestra de textos escolares de primaria y la de Araque y Carrero (1993), se llevó a cabo en programas y textos escolares del 8° grado de Educación Básica.

3.- ¿Qué conseguimos?

El trabajo de Quintero (1985, 1998) aporta lo siguiente:

3.1 En cuanto a la recopilación y clasificación de las fuentes.

La investigación de Quintero (1985)(1988) permitió ubicar los programas educativos vigentes en los siguientes períodos:

a) Programas educativos y textos escolares vigentes en el período 1944-1968.

Se revisaron 26 textos escolares correspondientes a este período. Estos programas se diseñaron bajo la dirección de Augusto Mijares. en el período del gobierno de Isaías Medina Angarita (gobierno conducido por el sector político denominado el Medinismo. Estos programas y textos escolares rigen la práctica educativa en períodos muy diferentes políticamente: el gobierno de Medina Angarita,

el de Marcos Pérez Jiménez, el de Rómulo Betancourt y el de Raúl Leoni (Quintero, M.P., 1985).

b) Programas educativos y textos escolares vigentes en el período correspondiente a los años 1969 y 1980.

Se revisaron 14 textos escolares vigentes para ese período. En el año de 1965 y hasta 1968, se inició una reforma educativa en el campo de la enseñanza de la historia, que se va a caracterizar por la reducción drástica (casi eliminación) de la enseñanza de la historia y de la geografía. Se sustituye la enseñanza de la historia por una suma de fragmentos informativos llamada Ciencias Sociales. Esta reforma se realiza bajo la responsabilidad del gobierno de Rafael Caldera (social-cristiano) y se llevó a cabo con la asesoría de expertos de la OEA, y asesores de la Universidad de Wisconsin (Espinoza, A. 1982), (Quintero, M.P., 1975, 1985). Estos programas continúan vigentes en la administración política de Carlos Andrés Pérez (primer período)(social-demócrata).

c) Período 1980 - 1985

En este período se utilizaron dos programas educativos oficiales: para algunas escuelas y grados se continúa con los programas y textos escolares correspondientes al período 1969-1985 y en otras escuelas se realiza un experimento a nivel de todo el país, en el cual se impone el enfoque de la microhistoria regional: Proyecto PASIN (Pensamiento, acción social e identidad nacional). Este experimento se realiza en el período del gobierno de Luis Herrera Campins (Social Cristiano). La coordinación de esta nueva orientación es asumida por Freddy Domínguez (Movimiento al Socialismo MAS, Departamento de Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico de Caracas).

Este proyecto de enseñanza de la microhistoria regional contribuye a la deshistorización de la población escolar venezolana en ese período. Para este proyecto no hay textos escolares, tampoco hay archivos regionales organizados. La población escolarizada en este período, culminó la primera y segunda etapa de escuela básica, casi sin ninguna información histórica, reproduciendo los estereotipos y estigmas que el docente aprendió en su educación primaria. El Ministerio de Educación realizó en esta época un programa de edición de textos de historia regional que pudieran servir a los docentes, pero no a los niño(a)s.

d) Período 1985 a 1997

Para este período se elaboran nuevos programas y nuevos textos escolares. Se estudiaron 20 textos escolares de este período.

El diseño de los nuevos programas se realiza en el período de Jaime Lusinchi (Social Demócrata), bajo la responsabilidad de Edmundo Marcano. En el diseño de esta nueva programación se intenta devolver la enseñanza de la historia como asignatura independiente y se introducen algunas modificaciones, pero no se elaboraron textos escolares acordes con la nueva orientación.

Se incorporan algunos aspectos orientados a una nueva valoración positiva de las culturas indígenas, para los contenidos programáticos de los primeros años de la Escuela Básica. Sin embargo, la información en los textos escolares continúa siendo muy breve y esquemática, y no se incorporaron los avances logrados en los programas que orientaban tímidamente hacia una concepción no eurocéntrica de la historia. (Quintero 1998) y la enseñanza de la historia se diluye en una sobrecarga de asignaturas: 11 asignaturas para los seis primeros años de educación básica.

4.- ¿Cómo se llevó a cabo la interpretación?

Se estudió la filosofía de la historia y de la cultura subyacente en los programas y los textos escolares

A. La filosofía y la ideología de la colonización, el pensamiento colonial.

La investigación realizada sobre los sistemas de ideas, presentes en la concepción de la historia y la cultura de Venezuela y América Latina transmitida por los programas y textos escolares de educación primaria y educación básica entre 1944, 1997, indicó la presencia de filosofías de la historia convertidas en un pensamiento colonizador, sistemático, y desarrollado en un continuo histórico desde la colonia hasta el Siglo XX, que discrimina y descalifica y define como inferiores a las culturas no europeas. (Quintero 1985).

Este pensamiento se define como pensamiento colonizador, y se ha caracterizado y periodificado en tres períodos históricos, en cada uno de estos períodos, este pensamiento colonizador presenta

matices específicos pero tiene como característica común en los tres períodos, **la negación y descalificación de las culturas no-europeas.** (Quintero M.P. 1985, 1997).

El etnocentrismo occidental

En cada uno de estos períodos los países dominantes han transmitido un enfoque evolucionista de la cultura: la teoría de que existe una sola cultura válida y superior, la europea, en sus logros y manifestaciones, y de esta manera de forma directa o indirecta, se califican las manifestaciones y creaciones de los pueblos no occidentales, como bárbaras, en estadios de evolución inferior, subdesarrolladas o en “vías de desarrollo”, esto es una expresión de lo que se denomina **etnocentrismo occidental.** A su vez gran parte de la «inteligencia» nacional ha asumido estos paradigmas acriticamente.

Estos sistemas de ideas comprenden el etnocentrismo hispano: Filosofía de la conquista (Zavala 1977) y las teorías evolucionistas sociales que comprenden entre otras el positivismo, el spencerianismo y el marxismo, (recordemos lo de “modo de producción primitivo”)(Quintero 1999b). Presentan diversos niveles de complejidad y se expresan y recrean como filosofías, como teorías sociales, como ideologías y como prácticas sociales fetichizadas, que al ser transmitidas por el sistema educativo en forma de conceptos, definiciones, imágenes, valores, valoraciones, descripciones de nuestra historia y nuestra cultura, han construido a través de estos siglos un complejo proceso de alienación cultural que se expresa a su vez en ideas, teorías, imágenes prácticas sociales, actitudes, sistemas de creencias y comportamientos que reproducen una situación colonial y colonizante, en el plano cultural y educativo. Este sistema de ideas al ser internalizado invade la interioridad de la población receptora enferma su imaginación, su noción de sí mismo, su autoestima, y socioestima sus posibilidades de crear, es decir coloniza su interioridad y viola sus derechos humanos, por el contenido racista, al impedirle asumirse como realmente es; un pueblo de población y patrimonio pluricultural: amerindio, afroamericano e iberoamericano.

Este complejo proceso se ha denominado: Educación Colonizadora. Como constantes de este proceso hemos encontrado: el eurocentrismo, el

etnocentrismo occidental y las concepciones de la historia y la cultura derivadas del evolucionismo social, el racismo y el neoevolucionismo, que a su vez se reproducen y cosifican en diferentes manifestaciones de la educación formal e informal. (Quintero M.P. 1985, 1997, 1998).

B.- El pensamiento anticolonial

A su vez la investigación sobre las concepciones de la historia y la cultura de Venezuela y América Latina, nos revela la existencia de otra línea de pensamiento en la cual la comprensión, definición y caracterización de las sociedades latinoamericanas de hoy, y sus culturas matrices indígenas, las culturas afroamericanas e iberoamericanas parte de una valoración positiva, de sus creaciones, su trayectoria cultural, y corresponde al proceso de asumirse como un sujeto histórico social pluricultural. A esta línea de pensamiento la hemos definido como pensamiento anticolonial (Quintero M.P. 1994b). Esta línea de pensamiento es muy poco divulgada, sólo es conocida por una élite cultural (que no élite política) y no llega a las aulas escolares y al común de la gente, mientras que el pensamiento colonizador que brevemente describimos anteriormente es hegemónico en la educación formal e informal (cine, TV, etc.)

Sin embargo debe reconocerse que los regímenes democráticos en los diversos países de América Latina han permitido incluso estimulado académicamente la reflexión y creación de un pensamiento crítico al colonialismo y la alienación cultural que ha dado lugar a una rica producción en el campo de la filosofía latinoamericana, la antropología crítica, la literatura y las artes. En las cuales se ha producido un proceso de autoconocimiento y autoafirmación del sujeto latinoamericano en general y del sujeto venezolano en particular, expresión de ello, lo encontramos en Venezuela en las obras de Mariano Picón Salas, Esteban Emilio Mosonyi, Marc de Civrieux, José Rafael Lovera, Maritza Montero, Elías Pino Iturrieta, Gustavo Pereira y muchos más.

Sin embargo es necesario decir que este pensamiento se desarrolla en élites culturales mas no en las élites políticas ya sean socialdemócratas, social cristianas, socialistas o comunistas quienes en su

mayoría continúan siendo fuertemente eurocéntricas.

El pensamiento autoafirmativo de América Latina es de gran riqueza conceptual y estética, y es un patrimonio no solo de América, sino del mundo entero, que debe ser transmitido por una nueva educación. (Quintero M.P. 1994 h). Y es necesario llevarlo a la escuela para propiciar un cambio psicosociocultural.

5.- Se ha elaborado una metodología para la interpretación del contenido de los programas educativos y textos escolares de historia y ciencias sociales.

Ella exige el estudio de la filosofía de la historia y sus múltiples concepciones presentes en el discurso sobre la interpretación de lo Americano, tanto como filosofía, como teoría social, como ideología y como praxis. Esas bases conceptuales permitieron elaborar una metodología para la hermenéutica de los programas educativos y los textos escolares de historia y ciencias sociales. Esta metodología comprende lo siguiente:

- 5.1** Definición de una serie de conceptos necesarios para la interpretación de los documentos: programas educativos y textos escolares de historia y ciencias sociales. Estos son: eurocentrismo, etnocentrismo, etnocentrismo occidental, estereotipo, prejuicios, estigma, símbolos de estigma, endorracismo, diferentes concepciones del concepto de historia y cultura, definicion colonialista de la historia y la cultura, definicion anticolonial de la historia y la cultura.
- 5.2** Selección de una serie de aspectos críticos en base a los cuales se enfocó la interpretación de los contenidos de los programas y textos escolares de historia y ciencias sociales, estos son:
 - 5.2.1** El problema de las periodificaciones.
 - 5.2.2** El problema de las caracterizaciones, definiciones y calificaciones de los procesos históricos y las expresiones culturales.
 - 5.2.3** El problema de la información fragmentaria y fuera de contexto.

5.2.4 El problema de la negación de las manifestaciones culturales, y la negación por omisión, la deshistorización (Quintero M.P. 1985).

6.- Resultados de la hermenéutica aplicada:

Los resultados de la interpretación del contenido de los programas y textos escolares, realizado en base al índice de especificaciones descritas en el apartado 5.2, se presentan en la investigación original, con una amplia argumentación histórica, filosófica y psicológica, (Quintero M.P. 1997), por razones de espacio presentamos a continuación una exposición resumida de esos resultados.

6.1 En cuanto a la periodización histórica.

Se encontró como un problema básico, el hecho de que los programas y los textos escolares, utilizan como criterio de periodización y como punto de partida de la historia del país y del continente americano, la referencia a la llegada del europeo a América. Este criterio de periodización, pone de manifiesto el problema del eurocentrismo y el etnocentrismo occidental, proceso ideológico y político, que ubica el centro del mundo y el punto de partida de la historia en la sociedad europea, y niega la existencia de más de 20.000 años de historia indo-americana comprobada por la arqueología. Este problema se presenta en los programas educativos y en los textos escolares de historia y ciencias sociales de los períodos 1944-1968 y 1969-1985. Sin embargo, no se presenta en los programas educativos del período 1986-1997, donde hay algunas modificaciones debidas al programa de intervención social que realizó, un sector de la intelectualidad venezolana, crítica al problema del eurocentrismo, pero que no implicó cambios en los docentes ni en los textos escolares. (Quintero 1998).

En los períodos de 1944-1968; 1969-1985, a los niños se les presentó el devenir de su pueblo organizado y periodizado de la siguiente manera: Descubrimiento de América, la conquista, la colonia, la república.

De esta manera se desconoce el valor de toda la experiencia cultural prehispánica y se coloca como punto de partida, como «origen» de la nacionalidad

la llegada del europeo a tierra americana.

Como expusimos anteriormente, esta periodización refleja la cosmovisión eurocéntrica del mundo, y el etnocentrismo occidental. Y las consecuencias psicosociales para la población de Venezuela derivadas de la internalización de esta concepción de la historia son: problemas en la identidad social y cultural, endorracismo, vergüenza étnica y autoimagen negativa: «somos pueblos sin historia», «somos inmaduros porque somos pueblos jóvenes».

6.2 En cuanto al problema de las caracterizaciones, definiciones y calificaciones de los procesos históricos y las manifestaciones culturales, encontramos los siguientes:

6.2.1 La definición del contacto entre la cultura europea y la cultura indígena como «descubrimiento».

6.2.2 El problema de la caracterización y definición de las guerras de invasión y ocupación europea como «conquista».

Consideramos que esta caracterización de «conquista», en los programas educativos del siglo XX, le da una connotación victoriosa a favor de las guerras de invasión y colonización de Europa en América.

6.2.3 En cuanto a la vertiente indígena o amerindia.

Encontramos el problema de las caracterizaciones de las poblaciones indígenas como: «primitivas, atrasadas, bárbaras, ignorantes, idólatras» a lo largo de toda la investigación (Quintero 1985, 1998) se encontró que en los textos escolares se han utilizado calificaciones peyorativas para caracterizar a las poblaciones indígenas; «tenían una cultura inferior», «desconocían casi la agricultura», «sus idiomas y dialectos eran en general pobres». (Quintero 1985, 1997).

La ideología de la colonización se manifiesta ampliamente a través de la transmisión por vía escolar, de una información fragmentaria y fuera de contexto, sobre las culturas indígenas, la cultura ibero-americana y la cultura afroamericana. Así en los textos escolares se exponen algunos rasgos o manifestaciones aisladas del contexto cultural, en el

que se produjeron, por lo cual pierden su verdadera significación o adquieren otra diferente a la originaria. Así, citamos a continuación algunos ejemplos extraídos de los textos escolares analizados: «Los indios eran muy dados a las fiestas», «Antes de los combates acostumbraban emborracharse», «Los indios se teñían las cejas con caruto y se pintaban todo el cuerpo para dar la impresión de ferocidad», «En cuanto a sus vestimentas advertimos que todos andaban completamente desnudos ...»; «Los indios no conocían al verdadero Dios y adoraban innumerables fetiches mal labrados». (Quintero 1985, 1997).

6.2.4 En cuanto a la vertiente iberoamericana

Observamos también, que en los textos escolares se transmitió una imagen esquemática y fragmentaria del español y del colonizador como un portador de cultura: «trajo el idioma, los cultivos, la religión», pero a su vez se le asocia a símbolos de estigma: codicia, crueldad y avaricia, esto fue muy acentuado en los textos escolares del período comprendido entre 1944-1968, lo que puede haber contribuido a formar también estereotipos positivos y negativos y prejuicios positivos y negativos sobre esa cultura y su población. Esta crítica no plantea alterar la verdad histórica, pero se considera necesario no estigmatizar a toda una población: “los españoles”. Posteriormente en los programas y textos escolares de los períodos 1969-1986, se deja de hacer referencia a España y los españoles y su relación con Iberoamérica, y en su lugar se presenta como contraste la cultura estadounidense y sus logros tecnológicos y económicos: «la industrialización, las naves espaciales, los astronautas” y **la vertiente española e iberoamericana se invisibiliza**, es decir se descalifica por omisión.

En el estudio realizado por Araque y Carrero (1993) se encuentra una profundización del eurocentrismo en los programas y textos escolares del octavo grado de educación básica y la llamada Historia Universal, se reduce a la historia de las culturas del mar Mediterráneo.

6.2.5 En cuanto a la vertiente afroamericana

Los programas y textos escolares, hacen referencias muy breves y fragmentarias acerca de la presencia de África en América, nunca se acerca al lector al conocimiento de las culturas africanas y a los complejos intereses de la trata de esclavos, y

«El afroamericano se presenta en los textos escolares sin historia, sin cultura de origen y sin cultura posterior, con la visión estereotipada de «fuertes para el trabajo» y «aficionados al baile y al alcohol»; lo cual es una expresión de racismo y etnocentrismo occidental».

menos a la complejidad y riqueza de la cultura afroamericana que se conforma en el continente en general y en Venezuela en particular. **El afroamericano se presenta en los textos escolares sin historia, sin cultura de origen y sin cultura posterior**, con la visión estereotipada de «fuertes para el trabajo» y «aficionados al baile y al alcohol»; lo cual es una expresión de racismo y etnocentrismo occidental. Para el estudio del tratamiento dado a la vertiente afroamericana consideramos conveniente reproducir aquí unos textos de la investigación titulada *«Retrato del negro en la historia oficial venezolana»*, realizado por la antropóloga Evelyn Merlach (1980), que nos permite hacer una lectura, minuciosa de la forma como el racismo se reproduce en una sociedad «no racista».

Así, nos expone Merlach (1980):

Se puede decir que la historia del «negro» en **Venezuela comienza y termina** con la esclavitud. Para los manuales de la Primaria, como de la Secundaria, el «negro» es básicamente un **esclavo**. No tiene pasado ni futuro específicos. Antes de su llegada a América, su historia se confunde con la del hombre primitivo, hundido en la inmutable noche prehistórica africana. Después de la abolición, su figura propia se diluye y su historia se confunde con la del «pueblo venezolano». «Todos van a confundirse poco a poco con la masa de mestizos que forma la mayoría de la población venezolana. Pasaron entonces a formar parte de la clase campesina. El período esclavista se puede estudiar en tres momentos distintos: la colonia, la guerra **de independencia** y las guerras **federales**. En todos, la institución de la esclavitud y la figura del esclavo se contemplan exclusivamente **desde el**

punto de vista esclavista. Se trata de un discurso sobre el esclavo-negro sin que éste pueda tomar la palabra alguna vez». (p. 23).

Encontramos en el estudio de los textos escolares revisados por Merlach lo siguiente:

a. La primera tarea de los autores consiste en justificar la praxis esclavista:

- a.1 La esclavitud **siempre existió.**
- a.2 La esclavitud era **legal** entonces.
- a.3 Negro = esclavo: «Eran esclavos, entonces no podían ser otra cosa». (Idem).
- a.4 La esclavitud era **necesaria:** «La América, al transformarse en gran depósito de materias primas requirió la mano de obra esclava». (Merlach 1980 p. 30).

Y la autora no encontró en ningún texto escolar una condena rotunda de la praxis esclavista, apenas expresiones como: un «aspecto negativo» de la conquista o una «peor consecuencia», seguida inmediatamente por un «Trajeron negros del Africa para ayudar a los indios». (Idem).

- a.5. **El esclavo es cosificado:** «En 1502, entran a América los primeros importados». Se habla de «situar» 4.000 esclavos africanos en Las Antillas. Se habla de «toneladas»: «cada tonelada la componían 3 esclavos» (Idem).
- a.6 Cuando no es objeto puro, el esclavo-negro es un **sujeto pasivo:** se dice que «fueron vendidos», «son comprados», «fueron traídos», «fueron utilizados», «fueron destinados», «fueron sacados», «fueron asentados», «fueron enviados», etc. (Idem).
- a.7 Sólo en las escasas rebeldías relatadas, se vuelve al negro-esclavo un sujeto activo: desgraciadamente, **el esclavo es un rebelde fracasado, es un vencido.**

Sus causas son indignas: proteger el contrabando holandés (en el caso de la rebelión de Andresote), etc. Se dice que el rebelde «destruye» a las fuerzas del gobierno, las cuales en cambio lo «apresan» y «condenan a muerte». (XXIV, 92). (Idem).

El estudio minucioso de los textos escolares realizado por Quintero 1995, 1997, por Merlach, (1980) (Araque y Carrero 1993), nos permite revelar como se reproduce la ideología racista al interior de la so-

ciudad y como ello contribuye a la formación del endorracismo.

7. El problema de la negación de las manifestaciones culturales y la negación por omisión, la deshistorización.

El problema de la deshistorización está presente como una constante en la formación del niño y el joven venezolano, a partir de la reforma educativa que impuso nuevos programas y textos escolares a partir de 1969. Esto lo han confirmado diferentes estudios entre ellos el realizado por la Fundación Polar (1997).

En Venezuela existe una desinformación permanente sobre el proceso histórico-cultural, lo cual se acentúa en nuestro país por el proceso de «modernización» de las ciudades, que implicó la destrucción del casco histórico de las principales ciudades: Caracas, Maracaibo, Barquisimeto, San Cristóbal, Mérida y la consecuente pérdida del patrimonio histórico-cultural arquitectónico y la memoria urbana.

La educación escolar está deshistorizada, y además también lo están las comunidades, son muy escasos los museos y los centros históricos de muchas ciudades han sido destruidos.

El análisis de estos estudios sobre programas y textos escolares, a lo largo de un período de la vida republicana de 53 años, nos permite afirmar que se ha transmitido una ideología racista a través de la educación oficial, que tiene, -por lo prolongado del período- un fuerte impacto en la formación de las mentalidades en Venezuela y que impregna por lo tanto la autopercepción y la percepción del otro en el tiempo actual, sus conflictos y confrontaciones. (Quintero 1993)(Montañez 1993)(Montañez, Sanchez 2002). Aun cuando la Constitución de 1961 ya prohibía explícitamente la discriminación por razones étnicas, sin embargo se ha practicado una discriminación en la práctica contra las comunidades indígenas, que tuvieron un status inferior, ante el estado venezolano. Ello se corrige en la Constitución de 1999. Sin embargo, los cambios jurídicos, no implican mecánicamente un cambio de mentalidades.

8.- Conclusiones. Necesitamos una educación para la afirmación del sujeto venezolano y

latinoamericano en su condición pluricultural.

Una educación para la autoafirmación del sujeto venezolano y latinoamericano definido como pluricultural, pasa por la deconstrucción del etnocentrismo occidental, que ha estado presente en las políticas culturales del Estado Venezolano y en particular en la educación oficial venezolana y latinoamericana, como resultado de una herencia colonial que no ha sido suficientemente estudiada y cuestionada y cuyo sistema de ideas, puede interpretarse como racista, de acuerdo a los criterios de la declaración de la UNESCO de 1978. Ahora bien esta reproducción mecánica y acrítica de las ideas de herencia colonial, ¿puede definirse en todo nuestro contexto cultural y genético pluricultural como racismo? ¿endorracismo? o ¿alienación cultural? Este es un problema para futuras discusiones. Ello exige a su vez, la investigación de las características psicosociales y culturales de la asimilación y reproducción de estas ideas y su resultado: el racismo, la alienación cultural, el endorracismo, la psicología de la dependencia (Montero 1991), la violencia circular (Fanon 1972) y lo que hemos denominado psicología del colonizado (Quintero 1993). Ello presenta una serie de matices y «cavernas»: cognoscitivas, emocionales, imaginarias, simbólicas, lingüísticas y práctico sociales que requieren de una atención psicosocial, psicoeducativa y de una terapéutica psicosocio-cultural muy específica (Quintero 2003), que se debe incorporar a la escuela, e introducir cambios radicales en programas y textos escolares. Así como de la divulgación, promoción e internalización por todas las vías especialmente estéticas del patrimonio pluricultural de Venezuela: el amerindio, el afroamericano, el iberoamericano y la síntesis y recreación de los mismos en antiguas y nuevas expresiones culturales.

En nuestra línea de investigación hemos venido desarrollando propuestas psicoeducativas y psicosociales, para la escuela y la educación no formal, orientadas a combatir el endorracismo y el racismo, dentro del marco de una visión histórica y cultural orientada a la recuperación de la memoria socio cultural, y la reconstrucción de la identidad cultural, en lo que atañe a la subjetividad y la reor-

ganización de la conciencia social (Quintero 1996a,b), de acuerdo a los postulados de la UNESCO y la ética que promueve la comprensión y el respeto a la dignidad de la especie humana como una y a la vez diversa culturalmente. (Camps, Guariglia, Salmerón, 1992) (Olivé, 1993) (Salmerón, 1998).

Referencias

Araque O. y Carrero S. (1993). El eurocentrismo en la enseñanza de la historia en el octavo grado de educación básica. Mérida. Venezuela. Universidad de Los Andes. Escuela de Historia. *Tesis de Grado*. (Tutor: Quintero, M.P.). Proyecto C.D.C.H.T. - ULA 240-93-E.

Dugarte D., y Quintero M. (1975). Estudio exploratorio sobre estereotipos y prejuicios en un grupo de niños de una escuela especial. En *Acta Científica Venezolana*. 26, 1.

Camps, V., Guariglia O. y Salmerón F. (1992). *Concepciones de la ética*. Madrid: Editorial Trotta

Espinoza G., A. (1982, Septiembre 30). La historia, la geografía y la cívica en la legislación escolar venezolana. *Diario Frontera*. p. 5.

Fanon, F. (1972). *Los condenados de la tierra*. México:F.C.E.

Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo de la guerra de las razas al racismo de estado*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.

Fundación Polar (1997). Encuesta sobre enseñanza de la historia de Venezuela. Análisis cualitativo y cuantitativo. Multicopiado.

Juárez R., P. (1992). Estudio sobre aspectos sociales y educativos que influyen en la formación de intereses para el estudio de la Historia. Mérida. Universidad de Los Andes. Escuela de Historia. *Tesis de Grado*. (Tutor: Quintero, María del Pilar).

Merlach, E. (1980). *Retrato del negro en la historia oficial venezolana*. Ponencia ante el *Congreso de Antropología*. Medellín, Colombia.

Montero, M. (1991). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas. Ediciones de la biblioteca de la Universidad Central.

Montañez, L. (1993). *El racismo oculto en una sociedad no racista*. Ediciones Tropikos. Caracas.

Montañez, L. y Sánchez, L. (2002). *Acerca de la imagen del negro en la Venezuela de hoy (resultado de una prueba piloto)*. Ponencia ante las *XI Jornadas Venezolanas de Psicología Social. Tolerancia y Convivencia*. Caracas.

Monsonyí, E. (1982). *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas: Editorial La Enseñanza Viva.

Perrot, D. y Preiswert, R. (1979). *Etnocentrismo e historia. América, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. México: Editorial Nueva Imagen.

Potenza, D. (1980). *Estudio exploratorio sobre actitudes y creencias de niños venezolanos ante los pueblos indígenas*. Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

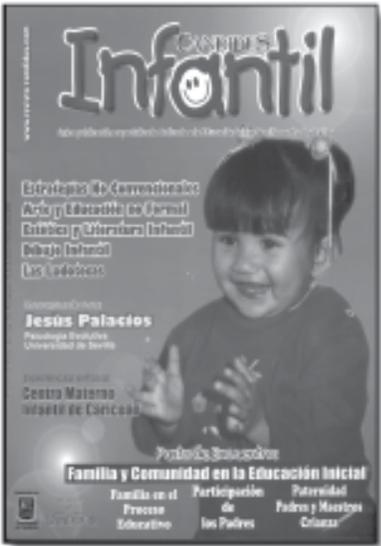
Programas de Educación Primaria. (1944). Ministerio de Educación. Editorial Canaima.

Programas de Educación Primaria. (1970). Ministerio de Educación Nacional. Editorial Caracas.

Programas de Educación Primaria. (1986). Ministerio de Educación. Caracas.

Quintero, M. del P. (1984, Septiembre - Octubre). El problema de la enseñanza de la Historia en la escuela venezolana. Cro-

- nología de su investigación en la Universidad de Los Andes. *Diario Frontera*.
- Quintero, M. del P. (1985). Filosofía de la Historia en el pensamiento de la Escuela Primaria venezolana. Períodos 1944-1968 y 1969-1984. Caracas. Universidad Central de Venezuela. Unidad de Estudios para Graduados. *Tesis de Maestría en Filosofía*. (Volúmenes I y II).
- Quintero, M. del P. (1991). Creatividad, cultura y descolonización. Un enfoque psicohistórico para el estudio de sus procesos en América Latina y el Caribe. San José de Costa Rica. *XXIII Congreso Interamericano de Psicología*.
- Quintero, M. del P. (1993). *Psicología del Colonizado*. Mérida, Ediciones del Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Quintero, M. del P. (1994). El pensamiento anticolonial y la construcción de la identidad cultural en los pueblos de América Latina y El Caribe. En: Mato Daniel: *Teoría y Práctica de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y El Caribe*. Editado por UNESCO y Nueva Sociedad. Caracas.
- Quintero, M. del P. (1996)(a). Una propuesta psicosocial y psicoeducativa son una conmemoración alternativa del 12 de octubre en la Escuela. En: *TRASIEGO*. Revista de la Facultad de Humanidades. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela N° 8.
- Quintero, M. del P. (1996)(b). Diseño de una propuesta psicosocial y psicoeducativa para la reconstrucción de la identidad cultural. En: *ENTRECIENCIAS*. Anuario de la Facultad de Humanidades. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela N° 1. P. 167-183
- Quintero, M. del P. (1997). Identidad Cultural, alienación y enseñanza de la historia. *Consejo de Publicaciones*. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. (En proceso).
- Quintero, M. del P. (1998). Aproximación al estudio de los programas de la enseñanza de la historia (1985-1997). Primera etapa de la Educación Básica. En *MEMORIAS del Primer Simposio de Historia Trujillana*. CRIHES-NURR-ULA p. 53-70.
- Quintero, M. del P. (1999a). Crisis en la educación. Necesidad de una educación descolonizadora. En *AGORA* N° 2 CRIHES. NNUR Universidad de Los Andes, p. 67 – 78.
- Quintero, M. del P. (1999b). La responsabilidad del evolucionismo social en la crisis contemporánea. En *Revista de Filosofía*. N° 11(1). Postgrado de Filosofía. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela p. 301-318.
- Quintero, M. del P. (1999c). El concepto de alienación en contextos culturales coloniales, neo-coloniales y postcoloniales. Ponencia en el *XIV Congreso Interamericano de Filosofía*. Puebla México. <http://www.afm.org.mx>
- Quintero, M. del P. (2003). Psicopedagogía socio-cultural: un modelo teórico y aplicado desde la transdisciplinaridad. Ponencia al *XXXI Congreso Interamericano de Psicología*. Lima Perú.
- Salazar, J. M. (1981): *Creencias y actitudes nacionales e ideología dependiente*. XVIII Congreso Interamericano de Psicología. Lima Perú.
- Salmerón, F. (1998). *Diversidad Cultural y Tolerancia*. México: Paidós y Ediciones UNAM.
- UNESCO: *Racismo, ciencia y pseudociencia*. Editado por UNESCO. París. 1984.
- UNESCO: Documentos varios. Editado por UNESCO. París. 1994.
- Zavala, S. (1977). *Filosofía de la Conquista*. México: F.C.E.



**REVISTA
CANDIDUS INFANTIL**

Infantil

Artículo de Convencional
Arte y Educación no Formal
Estética y Literatura Infantil
Dibujo Infantil
Las Ludotecas

Coordinador General
Jesús Palacios
Psicología Evolutiva
Universidad de Sevilla

Centro Materno
Infantil de Caricuao

Problemas Educativos
Familia y Comunidad en la Educación Inicial

Familia en el
Proceso
Educativo

Participación
de
los Padres

Paternalidad
Padres y Maestros
Crianza

**Punto de Encuentro:
Familia y comunidad
en la Educación Inicial**

- **Conversando con:**
Jesús Palacios
Psicología Evolutiva - Universidad de Sevilla
- **Experiencias exitosas:**
Centro Materno Infantil de Caricuao
- **Ideas**
Estrategias no Convencionales
Arte y Educación no Formal
Estética y Literatura Infantil
Dibujo Infantil
Las Ludotecas
- **Tips Educativos**

Revista especializada dedicada a
la educación inicial de niños de 0
a 6 años

Año 2, N° 5 y 6 / Enero - Junio 2003
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas - Venezuela
<http://www.revistacandidus.com>
E-mail: revistacandidus@hotmail.com