



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

**El Eurocentrismo: (Una mirada interdisciplinaria de la
enseñanza de la Historia y las Artes en la Educación
Media General)**

Integrantes:

Lic. David Arcía C.I. 6.051.434

Lic. José Jiménez C.I. 15.830.691

Tutor: Adalberto Castellanos

Caracas, 14 de Junio del 2012



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

**El Eurocentrismo: (Una mirada interdisciplinaria de la
enseñanza de la Historia y las Artes en la Educación
Media General)**

**Trabajo presentado en la Universidad Central de Venezuela para optar a la
Licenciatura en Educación Menciones Artes e Historia**

Caracas, Junio, 2012

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

El Eurocentrismo: (Una mirada interdisciplinaria de la enseñanza de la Historia y las Artes en la Educación Media General)

Tutor: Adalberto Castellanos

Integrantes:

Lic. David Arcila C.I. 6.051.434

Lic. José Jiménez C.I. 15.830.691

Resumen:

La presencia de una marcada perspectiva eurocéntrica en los contenidos, programas vigentes presentes en la enseñanza de la Historia en Venezuela y Educación Artística en la Educación Media General, ha sido parte de nuestras angustias y reflexiones al repensar la Educación e intentar originar una visión pedagógica integral sobre la enseñanza de las asignaturas antes mencionadas. Esto nos lleva a enfrentarnos a un enfoque socio-cultural impuesto desde 1498 que ha sido dominante dentro de nuestro paradigma historiográfico y nuestro imaginario colectivo que se denota con la simple cuestión de autodenominarnos “occidentales” sobre la huellas de nuestro pasado indigenista, por supuesto que esta aproximación se origina del estudio documental de los programas oficiales vigentes emanados del Ministerio de Educación y de nuestras experiencias como docentes de aula. En esta investigación intentamos captar los contenidos fundamentales presentes en los programas oficiales a partir del rol y significación histórica del indígena, las implicaciones de su incorporación en el proceso socio-histórico venezolano y su valor artístico dentro de la identidad cultural venezolana.

Palabras Claves: Educación, eurocentrismo, Interdisciplinarietà, Valores, Historia, Artes y etc.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Faculty of Humanities and Education

School of Education

**The Eurocentrism: (A look interdisciplinary teaching of History and Arts in
Education Media General)**

Tutor: Adalberto Castellanos

Integrantes:

Lic. David Arcila C.I. 6.051.434

Lic. José Jiménez C.I. 15.830.691

Summary:

The presence of a strong Eurocentric perspective in the content, existing programs present in the teaching of History and Art Education in Venezuela in Education Media General, has been part of our anxieties and thoughts to rethink education and try to lead a comprehensive educational approach on the teaching of the subjects mentioned above. This leads us to confront a socio-cultural tax since 1498 has been dominant in our historiographical paradigm and our collective imagination that is denoted by the simple question of ourselves "Western" on the footsteps of our indigenous past, of course this approach stems from the desktop study of existing government programs emanating from the Ministry of Education and our experiences as classroom teachers. In this research we try to grasp the fundamental contents present in the official programs from the role of indigenous and historic significance, the implications of their incorporation into the socio-historical and artistic value Venezuela in Venezuelan cultural identity.

Keywords: Education, Eurocentrism, Interdisciplinarity, Values, History, Arts and so on.

DEDICATORIAS

*Al Cristo Redentor, liberador de la conciencia. A mis padres José Jesús y Marianella.
De igual forma a ti bernis, un amor profundo en mi vida.*

Lic. José A. Jiménez O.

*A mis hijas Estefanny y Albani, luceros de mi vida y la motivación más importante para
lograr mis metas.*

Lic. David Arcila Salvatierra

ÍNDICE

PORTADA

PORTADILLA

RESUMENES.....3 pp.

DEDICATORIA.....5 pp.

INTRODUCCIÓN.....8 pp.

I. PROBLEMA DE INVESTIGACION:

- **Planteamiento del Problema..... 12 pp.**
- **Justificación.....27 pp.**
- **Definiciones Operacionales.....29 pp.**
- **Objetivo General.....29 pp.**
- **Objetivos específicos.....29 pp.**

II. MARCO TEORICO:

- **Antecedentes..... 30 pp.**
- **Bases Teóricas.....34 pp.**
- **Marco Conceptual.....48 pp.**

III. MARCO METODOLOGICO:

Metodología.....51 pp.

IV. RESULTADOS:

Análisis del enfoque eurocéntrico presentes en los Contenidos y Programas Vigentes de Historia de Venezuela y Educación Artística.....59 pp.

Textos escolares consultados para la enseñanza de la Historia de Venezuela y Educación Artística.....72 pp.

V. RECOMENDACIONES.

Conclusiones.....88 pp.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....96 pp.

ANEXOS

INTRODUCCIÓN:

El estudio de la enseñanza de la Historia y la Educación Artística, cualquiera sea la noción que de ellas tengamos, son unas áreas de estudio que no aparece como prioritaria si se toma como parámetro en el Currículum de la modalidad de Educación Media General. En los espacios dedicados a la enseñanza de Historia y Educación Artística, estas suelen quedar relegadas al anecdotario marginal, si es que se le tiene en cuenta. El espacio señalado por los diseños curriculares de la Educación Media General como el lugar específico para la enseñanza de la Historia y la Educación Artística es “*Educación Estética*”. Una de las principales aristas de nuestro trabajo consiste en indagar en torno a las nociones de Historia y Artística que operan como fundamentos de los diseños curriculares, así como los docentes que se desempeñan en las áreas relacionadas con la enseñanza de la Historia y la Educación Artística. Este estudio se centra en la propuesta titulada “**El Eurocentrismo: Una mirada interdisciplinaria de la enseñanza de la Historia y las Artes en la Educación Media General**”; se escogió este nivel educativo de los varios existentes en el país, por ser el primordial o esencial en la educación del ser humano, y porque parece que la crisis educativa al nivel de Media General es más dramática y resaltante, y se reflejan, entre otros aspectos en el tratamiento de nuestros pueblos indígenas, como culturas de raíces ancestrales . Es difícil para un país interactuar en un mundo globalizado si su población carece de una consustanciación de los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afro descendiente y universal, rasgo en la que siempre y necesariamente debe estar presente la educación media general.

Esta investigación está estructurada en cinco (5) capítulos estrechamente vinculados entre sí: El Capítulo I, con el cual comienza, por lo general todo estudio, es El Problema, comenzando por el planteamiento del problema, la presencia de una marcada perspectiva eurocéntrica en los contenidos presentes en los textos escolares de Historia en Venezuela y Educación Artística, ha sido parte de nuestras angustias y reflexiones al repensar la

Educación e intentar originar una visión pedagógica integral sobre la enseñanza de las asignaturas antes mencionadas. Continuando con la justificación, donde la problemática del eurocentrismo ha sido uno de los puntos que más inquietudes originan entre los pensadores pedagógicos, no sólo por sus matices ideológicas, sino también por su permanencia, como concepción dominante en los programas oficiales para la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística para el 1° y 2° año del Subsistema de Educación Media General. La visión eurocéntrica del pasado y el manejo superficial de las culturas aborígenes de Venezuela dentro de la enseñanza de la Historia y la Educación Artística, entendiendo que su reflejo se percibe en nuestros textos escolares, no son mera casualidad. Y para finalizar llegamos a los objetivos planteados.

El Capítulo II, considerado la parte central de toda investigación, es el Marco Teórico, conformado por los antecedentes de la investigación, que parte de la problemática del Eurocentrismo en la enseñanza de la Historia y la Educación Artística, en la manera como ha sido abordada por distintas ópticas y enfoques, que son visibles en la abundante heurística sobre el tema. Se ha establecido una periodización y un análisis profundo de los textos escolares, que permite ubicar los programas vigentes y la problemática eurocéntrica en distintos periodos del sistema educativo venezolano, en lo que se puede destacar los periodos entre 1969-1997. 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 eurocentrismo.

Se incorporaron algunos aspectos orientados a una nueva valoración positiva de las culturas indígenas, para los contenidos programáticos de los primeros años de la Escuela Media General. Las bases teóricas que se circunscribe a la visión eurocéntrica del pasado y el manejo superficial de las culturas aborígenes de Venezuela dentro de la enseñanza de la Historia y la Educación Artística, entendiendo que su reflejo se percibe en nuestros textos escolares, no son mera casualidad. Partiendo de un análisis exhaustivo del proceso socio-

histórico venezolano, se hace denotar que nuestra Historia desde sus primeras luces fue escrita por europeos, siendo las *Cartas relativas al Tercer viaje del almirante Cristóbal Colón* de 1498 en las cuales se nombran estos territorios como *Tierra de Gracia* y se hacen las primeras descripciones de los pobladores aborígenes, el germen de una historiografía que describe a nuestras culturas originarias a través de los ojos de Europa.

El marco referencial parte del abordaje reflexivo del fenómeno del eurocentrismo en la enseñanza de la Historia de Venezuela en la Educación Media General, aquí nos vemos en la necesidad de definir algunos conceptos que son importantes para la comprensión de la temática en estudio, brindando herramientas epistemológicas que aclaren las inquietudes que surgen ante un complejo objeto de estudio como la problemática eurocéntrica. El Capítulo III, es el Marco Metodológico, en el cual se explica el tipo de investigación, el análisis a realizar, las técnicas y el instrumento para la recolección de datos directos o primarios. Partimos de la necesidad de abordar el fenómeno del eurocentrismo desde una visión interdisciplinaria, para referirnos acerca de esta problemática en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en la Educación Media General, como una demanda imperiosa de la realidad social de la Venezuela de hoy. Es de notar que esta investigación se realizara a través del método de Ex Post Facto, término que proviene del latín y significa después de ocurridos los hechos. Fue necesario sistematizar cada una las fases a desarrollar para el logro de los objetivos planteados sobre nuestro objeto de estudio. Sin duda, una investigación de base documental de esta envergadura comenzó por el análisis de fuentes primarias o de primera mano.

El Capítulo IV, es el análisis de los Programas Vigentes de Historia de Venezuela y Educación Artística en la Educación Media General. Estos análisis son utilizados de manera que reflejen datos recabados importantes en la investigación. El Capítulo V, es las recomendaciones y consideraciones, con la cual ésta investigación tiene su parte práctica o útil en beneficio de la educación y así, pueda servir para algo más que ser archivados, para rara vez ser consultados, como es el destino de la mayoría de las investigaciones en un mundo caracterizado por el pragmatismo. Las limitaciones están dadas por que la propuesta implica cambio, y hay resistencia a ello, por la rutina, por no querer perder poder ni

ventajas más aparentes que reales. Entendemos que el problema no es la escasa presencia de lo nacional o americano, sino que lo que debe repensarse es esa relación poder-saber que atraviesa los criterios de selección y enseñanza: si no se cuestionan los supuestos coloniales que sostienen estas construcciones, difícilmente se llegue a resultados descolonizadores.

En conclusión, nuestro objeto de estudio es la enseñanza de la Historia y Educación Artística en la educación Media General, focalizando nuestro análisis en el lugar de la producción asociada a lo “nacional” en el currículo y la práctica de los docentes del área. Esto obliga a indagar en las concepciones tanto explícitas como implícitas de los educadores y funcionarios en torno a la Historia y el arte, su enseñanza, así como las tensiones entre lo local-nacional-universal. Es necesario abrir el debate en torno a los cánones artísticos y sus efectos de poder sobre distintos saberes locales, partiendo del carácter situado de la construcción de toda espíteme. Las propias categorías naturalizadas como parte de la extrapolación de lo occidental como sinónimo de lo universal están en la base de la imposibilidad de aprehender la especificidad de los saberes locales, que por lo general son expulsados al lugar del exotismo y la artesanía.

Sin renunciar a pensar el problema en términos generales, hemos desarrollado nuestra investigación tomando como referentes empíricos observaciones en aulas de clase y las propias experiencias como docentes de aula.

CAPITULO I

Planteamiento del problema:

En el proyecto de investigación procuramos identificar los elementos en que se sustenta una tendencia desde la enseñanza de la Historia y de la Educación Artística de pensar a Venezuela desde la mirada de Europa. Los programas oficiales vigentes desde 1980 y los contenidos de Historia de Venezuela y Educación Artística en Educación Media General, son los principales instrumentos del proceso de aprendizaje-enseñanza y los mecanismos más efectivos para transmitir, no sólo los conocimientos, sino también el conjunto de valores que hacen vida en las representaciones colectivas de la formación socio-histórica venezolana.

Es posible apreciar a una sociedad que se representa a sí misma como igualitaria, una auto-calificación que es asumida desde la escuela, los medios de comunicación y hasta en las leyes. Sin embargo, al profundizar los programas vigentes, contenidos y textos escolares de Historia de Venezuela y Educación Artística en Educación Media General, es posible valorar rasgos marcados desvalorización hacia nuestras raíces indígenas, que dificultan el avance hacia una educación intercultural. En su obra Europa, Modernidad y Eurocentrismo, el autor Enrique Dussel, (2000) nos afirma:

“La civilización moderna se auto comprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica). Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial)”. (DUSSEL, 2000: p.49.)

El concepto de civilización viene acompañado del valor histórico de la implantación de la Sociedad Colonial y del manejo superficial de nuestro pasado aborígen. Sabemos que la base conceptual de la historiografía de Venezuela, tiene sus raíces más cercanas en la ilustración del siglo XVIII y el positivismo del siglo XIX, cuando nace la “ciencia histórica”, de allí que existen conceptos casi inamovibles como, por ejemplo, la diferenciación entre Pre- hispánica y Colonial, siendo el llamado Descubrimiento de Venezuela en 1498, el hito histórico que limita, el proceso socio-histórico venezolano. Así, existen otros conceptos que susceptibles de revisión, pues por los paradigmas de la actualidad estamos conscientes de la temporalidad del conocimiento, y, por ende, de los conceptos, tal y como lo enfatiza Paul Feyerabend, (1974):

“la idea de un método fijo, de una (teoría de la) racionalidad fija, surge de una visión del hombre y de su contorno social demasiado ingenua”
(FEYERABEND, 1974: 23).

Dentro de este enfoque se plantea el concepto de civilización y progreso vinculado al mito de la Modernidad centralizado en Europa, estableciendo que fenómenos exo-europeos, como el Descubrimiento de la Isla de Cubagua y de Tierra Firme en 1498 por los Conquistadores hispanos, son determinaciones fundamentales para el inicio Modernidad en la Historiografía de Venezuela. Por lo tanto, la Historia de Venezuela en la etapa de implantación de los núcleos de poblamiento efectivo hispano, es vista como el centro de una universalizada radical del proceso histórico centralizado en Europa, la historia prehispánica y Colonial de Venezuela representa el apéndice de la Historia de España, colocando a la Cultura Europea sobre el desarrollo histórico de las culturas Caribes, Arawak y Timoto cuicas, un hecho que en el presente proyecto de investigación, pretendemos hacer evidente. El autor Enrique Dussel, (2000), nos afirma:

“Si se entiende que la modernidad de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su centralidad en la Historia Mundial y la constitución de todas las otras culturas como su periferia, podrá comprenderse el que aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo es el único que puede pretender identificarse con la universalidad-mundialidad” (Ob. Cit., p.48.)

El reconocer las ideas de civilización y progreso en la óptica de la Historia de Venezuela y la Educación Artística desde el mito de la modernidad centralizado Europa, representa el comienzo para detectar el problema del eurocentrismo y la negación del mito. En la Educación Artística en la Educación Media General de forma superficial ¿se ha dado el reconociendo a las especificidades e importancia de nuestra culturas aborígenes desde sus procesos históricos y sus cosmovisiones colectivas, reconociendo la praxis de la violencia de la Conquista y la imposición de una cultura sobre la otra, con lo cual se ha nutrido desde 1980, los programas vigentes de Educación Artística y Historia de Venezuela en la Educación Media General, que encuentra en el positivismo su máxima expresión. El autor Edgardo Lander, (2004) nos señala:

“es otra la mirada que podemos dar a llamada crisis del Sujeto si asumimos que el exterminio de los “nativos” y la esclavitud transatlántica y exclusión del Otro, no fueron sino la otra cara, el espejo necesario para la construcción de sí mismo, condición y contraste indispensable para la constitución de las identidades modernas”.
(LANDER; 2004; p. 5-6)

El primer aspecto para reconocer la existencia del eurocentrismo en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en los primero niveles de la Educación Media, es la negación del problema. Los programas oficiales vigentes desde 1980, como los contenidos de Historia de Venezuela y Educación Artística no han sufrido modificaciones sustanciales en el tiempo desde la década de los 80, manteniendo su vigencia, aún más preocupante, una característica común en las asignaturas, es el ejercicio memorístico de los conceptos y no la búsqueda de los significados. Por lo que desde el enfoque de los programas oficiales y vigentes, no se ha vinculado el cambio del paradigma pedagógico del conductismo al constructivismo expresado en la Ley Orgánica de Educación del 2009, la Educación en la Historia y las Artes, como enseñanza liberadora y formativa del ciudadano mantiene los preceptos en que sustenta la visión eurocéntrica del pasado de Venezuela. El autor Edgardo Lander, (2004) nos señala:

“Toda cultura es etnocéntrica, pero el eurocentrismo moderno es el único que ha contado con el sistema discursivo y las estrategias de poder para identificarse y proyectarse como modelo cultural universal. Asumir

conscientemente esta realidad nos permitiría hallar una alternativa a la injusticia estructural que desde hace cinco siglos ha condicionado la dinámica del planeta, esto es, trascender el modelo racional europeo...” (Ob. Cit., p.48.)

En esta investigación intentamos captar la base ideológica fundamental en la que se sustenta el eurocentrismo presente en los programas vigentes desde 1980 y los contenidos de Educación Artística e Historia de Venezuela en la Educación Media General a partir del rol y significación histórica del indígena, las implicaciones de su incorporación en el proceso socio-histórico venezolano y su valor artístico dentro de la identidad cultural venezolana. El tema indígena es determinante para la comprensión histórica del pasado Venezolano, en una sociedad de implantación colonial nacida de la síntesis particularmente intensa de componentes étnicos diversos que se diluyen en ese proceso multicultural llamado *mestizaje*. Por ello, el balance de los programas vigentes desde 1980 y contenidos, a partir de los cuales los estudiantes comienzan a conocer y aproximarse al pasado venezolano y su proyección en el estudio del arte, y en específico aquel aspecto que comprende la presencia del indígena, resulta de sumo interés para una sociedad implantada colonial que alcanza 500 años desde la llegada hispana a la llamada *Tierra de Gracia*. Los docentes Diana Soto Arango y Víctor Manuel Prieto (1992), nos dejan visualizar esta problemática al señalar:

“Los mitos y tergiversaciones que expresan los manuales sobre el tema deben ser motivo de reflexión para los docentes de Historia que aspiren a guiar la enseñanza de la asignatura, no juzgar el pasado, sino a comprenderlo para entender mejor el presente y proyectar el futuro con una mentalidad dispuesta a la tolerancia y el respeto por la identidad cultural de los pueblos” (SOTO Y PRIETRO; Agosto-1992; p56)

¿Qué hace una sociedad que se dice igualitaria, posea rasgos que indican una discriminación solapada, pero discriminación al fin? Debemos recordar que en este proceso socio-político planteado con la Constitución de 1999, se intenta redimensionar la importancia de la base indígena en nuestro proceso socio-histórico, partiendo no sólo de su reconocimiento constitucional, sino del intento de cambio de concientización que es visible en lo significativo de reajustar la celebración del día de la Raza, por el día de la resistencia indígena. Pero que al parecer observando los rasgos de nuestro modelo socio-cultural, existe una negación de nuestra herencia aborígen. En los programa oficiales vigentes desde

1980de Historia de Venezuela y Educación Artística de Media General revisados, es posible apreciar la preocupación por exponer una sociedad plural desde el punto de vista étnico, que intenta reajustar con el reconocimiento constitucional en función de las desigualdades sociales existentes, ya que la sociedad venezolana dentro de sus representaciones colectivas se auto-percibe y desea ser esencialmente igualitaria.

Estos nos lleva a abordar la compleja pregunta ¿Qué es cultura?, ya que es necesaria la comprensión de un concepto de cultura para entender nuestro modelo socio-cultural, más específicamente los instrumentos de reproducción de este modelo, en que la escuela juega un papel prioritario. Desde la Antropología, es posible empezar a diseccionar la complejidad del concepto de cultura, que para algunos antropólogos nace de las características particulares de una nación y para otros se asocia con civilización, el concepto de cultura se refuerza en la concepción de valores que se fundamenta en la ética y que radica en la conciencia, mientras que la civilización se refiere a los procesos de progreso técnico y material. El concepto de cultura es complejo, es el conjunto de rasgos distintivos que caracteriza a una sociedad en un periodo concreto. La definición engloba los modos de vida y sistema de valores de las sociedades humanas. Sin duda, un acercamiento al concepto que se ajusta a nuestra aproximación la señala el antropólogo Leslie White, (1964) al afirmar:

“La cultura es un continuum, una corriente e hechos que fluye libremente a través del tiempo de una a otra generación y lateralmente de una raza o hábitat a otro. La cultura puede ser considerada así como un proceso autónomo y el contenido en sí mismo” (White, 1964, p.76)

El Eurocentrismo, se entiende como 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” (Unesco, 1967, p.4)

En la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación artística, el concepto civilizatorio, se vinculo a un modelo de universalidad, que se refleja desde el estudio del pasado de Venezuela con la superficialidad del manejo del tema indígena y desde las Artes, con la focalización de las expresiones del imaginario humano centralizadas en Europa. El proceso de formativo que encierra la Educación Media en sus primeros niveles en Venezuela, se desarrolla a partir de la idea de universalidad del hombre dimensionado a una estructura de pensamiento racional Europeo. Desde la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística, no ha surgido la idea clara, de repensar la historia y las artes desde una visión latinoamericana. Por lo tanto, el enfoque eurocentrico sobre la identidad socio-histórica y cultural de Venezuela, se ha venido transmitiendo dentro del sistema educativo nacional, sin preocupación y sin interés de generar una reforma curricular coherente hacia el rescate de nuestras raíces ancestrales aborígenes. EL autor Enrique Dussel, en el 2000 nos afirma:

“En 1492 ocurrió la determinación fundamental del mundo moderno, esto es, la Europa latina adquirió "centralidad" en la Historia Mundial al constituir, por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su "periferia". La voluntad del ego conquiro luso hispano, "Primera Voluntad de Poder Moderno” (DUSSEL, 2000; p.46)

Este manejo básico de los conceptos de cultura y eurocentrismo, nos permite acercarnos al proceso de construcción de la mirada occidentalizada sobre nuestro proceso socio-cultural, una visión de superioridad de una raza sobre otra articulada en nuestros programas oficiales de Historia de Venezuela y Educación Artística del 1 y 2 año emanado por Ministerio para el poder popular de Educación. En este sentido, los programas vigentes desde 1980 y los contenidos transmiten parte de la cultura, describen un tipo de realidad social, unas formas de organizar la evolución histórica de la formación socio-histórica venezolana. Estos modelos socio-culturales, si bien no son objetos de la asignatura estudiada, subyacen en los procesos de enseñanza- aprendizaje y van conformando una identidad colectiva, lo cual es de alguna manera son eco de los valores compartidos en la

sociedad venezolana. Los programas vigentes desde 1980 y los contenidos Historia de Venezuela y Educación Artística en la Educación Media General, más allá de su perspectiva didáctica, desde ángulos diferentes, permite develar las representaciones colectivas explícitas e implícitas, que han contribuido en la formación de nuestros estudiantes reforzando los sesgos eurocéntricos que en nada ayudan a la consolidación de una sociedad democrática, diversa y tolerante como aspiración legítima de una sociedad. La imagen refuerza la noción de sociedad implantada colonial integrada plenamente desde el punto de vista étnico, carente de conflictos y perjuicios raciales, con una clara tendencia hacia el igualitarismo. En esta percepción genérica, el indígena aparece como el aspecto casi ausente en un discurso histórico que conduce a la nación a una fachada de igualdad, que muy a pesar de las intenciones mantiene en el texto escolar la visión eurocéntrica.

Las múltiples valoraciones y juegos interpretativos que se expresan en los programas oficiales de Historia de Venezuela para el 1° año y el 2° año del Subsistema de Educación Básica tienen una asociación directa con lo que ha sido una de las fuentes de discrepancia en la historiografía venezolana desde el siglo pasado, presente en las llamadas *Leyenda Negra* y *Leyenda Dorada*. Ambas con fuertes resonancias en el análisis interdisciplinario, tienen como epicentro de ponderación diversa de la significación de Europa en el proceso socio-histórico venezolano, la evaluación de su idioma y su cultura, la manera como ese legado histórico y artístico se proyecta en la actualidad a través del eurocentrismo. La leyenda negra, latente hasta la actualidad y en sintonía clara con las posturas decimonónicas no ha dejado de pasar factura a la península ibérica y de emitir lamentaciones de lo funesto de la llegada hispana a un continente que yacía en una especie de utopía. La dorada, vigente, destaca la labor positivamente civilizadora de la presencia de España, de su religión y su idioma en la formación de la sociedad implantada colonial en Venezuela y no deja de eximirla de responsabilidades en las acciones del proceso de conquista y colonización que eventualmente son reprochadas.

Los programas oficiales de Educación Artística 1° y 2° del Subsistema de Educación Media General, han colocado al arte en un lugar decorativo y prescindible dentro del

currículo. De ahí la importancia de revisar concepciones, elaborando una alternativa, que entienda que la enseñanza del arte constituye una instancia fundamental para la relación de los estudiantes con su entorno cultural y para su proyección individual. En la enseñanza artística, la valoración de determinadas producciones artísticas por encima de otras (a partir del criterio de su valoración tradicional, porque han sido validados por alguna elite), o en la creencia de que la materia debe “volver culto” al estudiante, como si éste fuera un objeto inanimado y desprovisto de identidad cultural. Esta creencia puede llevar a que se ignore el marco de referencias, los saberes previos no escolares y los ámbitos de socialización de los estudiantes por considerarlos inadecuados o faltos de valor para la materia. Por otra parte, estas prácticas parten de la idea de que existe una esfera delimitada que es “lo cultural” o “el mundo del arte” y que la misma se circunscribe a la producción artística occidental desde la antigüedad hasta el siglo XXI, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela expone este reconocimiento oficial en el artículo 126, en 1999, al señalar:

“Artículo 126: Los pueblos indígenas, como culturas de raíces ancestrales, forman parte de la Nación, del Estado y el pueblo como único, soberano e indivisible. De conformidad con esta Constitución tienen el deber de salvaguardar la integridad y la soberanía nacional. El término pueblo no podrá interpretarse en esta Constitución en el sentido que se le da en el derecho internacional”. (CRBV, Art. 126, 2009)

En este punto, se revitaliza la lucha de los pueblos indígenas por sus reivindicaciones y su reconocimiento por el Estado Nacional, pero en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística, sigue siendo una de las deudas no saldadas. El currículo nacional como eje rector del sistema educativo en sus Subsistemas, debe atenderlos cambios de paradigma planteados por los desafíos en las nociones de interculturalidad y rescate de nuestras herencias ancestrales, tal como está establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en su artículo 126 y en la LOE en sus principios establecidos en el artículo 3. De allí que resulte menester la revisión curricular constante, bien sea a nivel teórico y en la dinámica de los aprendizajes dentro de los laboratorios sociales que representan las aulas, en el campo curricular venezolano, la resistencia a los cambios de paradigma educativo desde el punto de vista de la interculturalidad ha mostrado su mayor fuerza en la longevidad de los programas oficiales

de formación de la Educación Media General en el Área de Historia de Venezuela y Educación Artística. En el planteamiento del problema que orienta la presente investigación se observa la distancia entre los principios enunciados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Educación del 2009, con los programas de las asignaturas de Historia de Venezuela y Educación Artística aún vigentes. De allí surge nuestra propuesta acerca de una nueva perspectiva en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en la Educación Media General, rompiendo con el esquema tradicional de la visión eurocéntrica de nuestra historia y de nuestra cultura. Esta intención queda demostrada en el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación en el 2009, al afirmar:

*“Artículo 14: La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve de la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de los nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, **consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afro descendiente y universal...**”(LOE:2009, p.4).*

El estudio del problema eurocentrico en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en la Educación Media General, desde un enfoque interdisciplinario, implica una mirada tridimensional, en conjunto sobre el mismo objeto de estudio, ayudando a desentrañar el problema de la europeización de nuestra identidad socio- Cultural desde tres dimensiones:

- La Dimensión Pedagógica; es decir la práctica de la enseñanza en los laboratorios sociales que representan las aulas de la Educación Media General.
- La Dimensión Epistemológica: cuando se refiere a la praxis una mirada teórico-científica, es decir la reflexión desde dos asignaturas del problema del eurocentrismo.

- La Dimensión Metodológica: El análisis de los diseños curriculares vigentes y sus contenidos que se mantienen sin modificaciones transcendentales.

El currículo nacional como eje rector del sistema educativo, debe atender los cambios planteados por los desafíos arriba nombrados, so pena de quedarse rezagado ante la dinámica general. De allí que resulte menester la revisión curricular constante, bien sea a nivel teórico y práctico o de contenidos. Siempre se dice que el derecho positivo es expresión de una sociedad dada dentro de un momento determinado, en el campo curricular venezolano no parece ocurrir una situación análoga, puesto que el planteamiento curricular no interpreta las demandas de los desafíos ya referidos, tal como observaremos en los casos particulares de Educación Artística e Historia de Venezuela.

En una breve retrospectiva sobre las asignaturas en estudio se tiene que bajo la Presidencia de Jaime Lusinchi (1984-1989) se inició la reforma curricular donde se estableció el nivel de Educación Básica en nueve grados obligatorios. En tal sentido, se realizó la implantación progresiva de los Programas de Estudio y Manuales del Docente: en año escolar 1985-1986 de 1º, 2º y 3º grado de la Primera Etapa del nivel; 1986-1987 de 4º, 5º y 6º de la Segunda Etapa; y se finaliza en el año escolar 1987-1988 con la Tercera Etapa, 7º, 8º y 9º grado. Dichas reformas son aplicadas a los sectores Urbano, Rural, Indígena y Fronteras. En la Presentación del Programa de Estudio y Manual del Docente, de la Tercera Etapa, el Ministro de Educación Pedro Cabello Poleo resaltaba los propósitos del mismo:

“Todos estos Programas y Manuales proporcionarán a los docentes una vía para la actualización de su labor y un nuevo instrumento de orientación metodológica que facilite a los alumnos el acceso directo a fuentes de información científica, humanística y tecnológica.” (Programa de Estudio y Manual del Docente: 1987).

En nuestro sistema educativo venezolano, el constructo didáctico de los estudios de la Ciencias Sociales, ha concedido papel preeminente al concepto de “*actividad*”, como herramienta fundamental del aprendizaje. Esto se manifiesta en los Programas vigentes de estudio a través de mecanismos didácticos basados en la presentación de objetos (cartelera,

láminas, documentos, mapas e ilustraciones), en dinámicas de grupo, en representaciones culturales (teatro, danza), en medios tecnológicos convertidos en prácticas triviales que no trascienden lo meramente formal del proceso pedagógico, al presentarse ajenas a un referente epistemológico que oriente el desarrollo del conocimiento y otorgue sentido a los procedimientos. De esta manera, la “*actividad*” hegemoniza lo sensible/perceptivo del conocimiento, sustituyendo a la elaboración compleja del saber. El carácter instrumental de esta concepción de “*actividad*” conduce a privilegiar principios empíricos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Historia de Venezuela y la Educación Artística.

El modelo tradicional de enseñanza de la Historia de Venezuela en la Educación Media General, es asociado a una visión lineal y desconflictivizada del desarrollo social, sin referente socio-político contextualizado que apunten a revelar la densidad histórica de los procesos, mediatiza la posibilidad de acceder al pensamiento categorial, a la complejidad del pensamiento social. Un ejemplo ilustrativo pudiera ser la interpretación de la categoría *secuencia histórica*, la cual, desde una postura neopositivista, concibe la Historia como el ordenamiento regulador de singularidades (hechos, etapas, hitos, coyunturas) en relevancia cronológica, aceptándose como un enlace de pasos, sucesos, unos detrás de otros, como sucesión automática de formaciones históricas orientadas hacia la consecución del progreso o de modelos sociales. En la enseñanza de la Historia de Venezuela de 1º año, se observa la infravaloración atribuida a las culturas prehispánicas en los programas de la Primera y Segunda Etapa, vigentes para 1985 y 1986, por la historia oficial, se reitera en este texto programático. En efecto, el estudio de las sociedades precolombinas se adapta a una concepción ahistórica de su existencia, porque, en lugar de contextualizarlas en el tiempo y el espacio, en atención a la interpretación de su organización política y económico-social, se alude con simplismo a ciertas formas culturales, las cuales comentamos en la revisión de programas de cursos anteriores. La autora Carmen Aranguren en 1997, nos afirma:

“Ello se observa en una ruptura conceptual y metodológica establecida entre lo prehispánico y la vida posterior a la llegada de los europeos, que aparece en los contenidos programáticos con un tratamiento diferenciado por lo sesgado y prejuiciado” (ARANGUREN: 1997, pp. 118-119).

En la enseñanza de la Historia de Venezuela de 2° año, se orienta sobre las bases políticas y legales que posibilitaron el surgimiento de “Venezuela como nación independiente” y las contingencias enfrentadas por nuestro país al “iniciarse la vida republicana”, pero ese hecho no se plantea como un proceso histórico sino como un acto, pues aparece desvinculado de los antecedentes correspondientes. En efecto, la imagen que se proyecta al alumno es que la ruptura del vínculo político colonial implica una solución de continuidad con las instituciones y la cultura heredadas de la Colonia y no se le explica la pervivencia y las consecuencias de los rezagos institucionales y culturales del colonialismo en la constitución del nuevo orden republicano.

La enseñanza de la Historia Universal del 2° año va dirigida a puntualizar los hechos históricos que han perturbado la paz después de la Segunda Guerra Mundial. Entre esos hechos se mencionan, en la sección de contenidos programáticos, la Guerra de Corea, la Guerra de Vietnam y el Conflicto Árabe-Israelí. En las estrategias metodológicas y de evaluación sugeridas se consignan las actividades orientadas a concretar el alcance de dichos objetivos. Es obvio que el programa se propone fomentar una cultura de paz entre los educandos. Pero también es evidente que sus contenidos necesitan actualización, a fin de incorporar otras variables contemporáneas que atentan contra la paz del mundo.

La Educación Artística de 1° y 2° año de la Educación Media General está centrada en la enseñanza de las artes. A veces se puede desperdiciar la oportunidad de usarla como herramienta didáctica para formar en otros conocimientos, promover el desarrollo de la personalidad y estimular para el trabajo, entre otras cosas. El docente de educación artística ha adoptado como tarea principal cumplir con los alcances en el dominio de instrumentos artísticos, técnicas y la integración de ambos aspectos. En algunos casos enseñan sobre el origen y significado de las diferentes manifestaciones artísticas de Europa y de otras partes del mundo y como información adicional la de Latinoamérica y más específicamente Venezuela. Como consecuencia de ello el profesor se limita y no ayuda a reforzar en los ejes transversales; es por eso que deja en el docente integral la mayor carga de ésta responsabilidad, en el caso de que la asuma, o deja a los alumnos con carencias en este sentido.

Los valores representan la manera más idónea de abordar la realidad, dándole al educando una formación con dimensión más humana. La asignatura de educación Artística, como componente de la educación estética en el currículo básico nacional, forma parte de los recursos que dispone el docente para la formación en valores. En lo que se refiere a Identidad Nacional, es donde se expresa a plenitud el orgullo de ser Latinoamericano y venezolano, manifestado en todo lo que ello significa, como el conocimiento y aprecio de las tradiciones y costumbres de la comunidad, región y el país. Se debe incentivar a los alumnos la necesidad de conocer los recursos culturales propios, las personas que han contribuido y contribuyen hoy día al desarrollo de nuestra identidad como país y su proyección al exterior. El Currículo Básico Nacional, producto de la reforma educativa implementada por el Ministerio de Educación en 1997, establece los siguientes objetivos generales para el área de educación estética, en la cual está inmersa la música.

La segregación que históricamente ha sufrido la enseñanza de la educación artística, respecto de otras instancias consideradas más relevantes en la formación de los sujetos tiene su sostén en un recorte ideológico que *proviene del romanticismo europeo* es decir, que quien no traiga consigo esa predisposición “natural” no tendría posibilidades de comprender el mensaje del genio.

Éste es un modo en la relación entre artistas, obras y público que plantea el romanticismo: la obra del genio no debe ser comprendida sino admirada. Un imaginario constituido a partir del Renacimiento y consagrado durante el siglo XIX. Este enfoque asigna a las artes una función particular, la de operar como espacio de expresión de lo sensible y lo emotivo.

Así se está afirmando que no hay posibilidad de comprender críticamente el hecho estético: la creación se toma o se deja, y su comprensión no pasaría, desde esta concepción, por una relación interpretativa basada en códigos, lenguajes y un marco cultural occidentalizado, sino por la posesión de una sensibilidad particular. La imagen refuerza la noción de sociedad implantada colonial integrada plenamente desde el punto de vista étnico, carente de conflictos y prejuicios raciales, con una clara tendencia hacia el igualitarismo.

El Diseño Curricular del Plan de Estudio del Nivel de Educación Media General (1997) aborda una redimensión del proceso educativo venezolano a partir de los Ejes Transversales: Lenguaje, Desarrollo del pensamiento, Valores, Trabajo y Ambiente; los ejes impregnan todas las áreas académicas, dándole así al proceso de enseñanza – aprendizaje un sentido global.

En concordancia con las bases legales, los lineamientos del Modelo Curricular plantean como finalidades del nivel de Educación media general, entre otras cosas, el fomento de valores tales como el amor, la identidad nacional, el respeto por la vida, la libertad, la perseverancia, la honestidad, la convivencia, la comprensión, la tolerancia y demás actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana (Ministerio de Educación [ME],1997).La justificación para la presencia del eje transversal Valores se basa en la crisis moral que marca a la época actual; en Venezuela es motivo de preocupación la pérdida de valores que se observa progresivamente en los diferentes sectores que conforman nuestra sociedad.

Entre los objetivos que debe alcanzar el estudiante al culminar el nivel medio general tenemos: el conocer, comprender y apreciar las distintas manifestaciones de su entorno cultural, mediante la sensibilidad estética; de manera tal que desarrolle la capacidad humanística y artística que le permita tener una vida integral de la vida y el mundo.Las artes cumplen una función esencial en el desarrollo del estudiante , tanto en el ámbito personal (es decir yo creo, yo hago) como social (para que hago y para quien hago), que están estrechamente vinculados entre sí, constituyendo un todo inseparable que es sin duda el principio. La enseñanza de todo lo referente a las artes se encuentra dentro del bloque de contenido de la Educación Estética, como lo señala Abdala, en el 2005 al afirmar:

"La educación con las artes es útil, eficaz y necesaria, por las posibilidades prácticas y metodológicas que ayudan a un desarrollo objetivo y material, y por los valores éticos y espirituales que nos llevan a momentos supremos del intelecto, en una conformación y confrontación de la razón y los sentimientos, para la sensibilidad de la persona y la sociedad" (Abdalá, 2005; 49).

El presente proyecto de investigación busca incentivar a los docentes a utilizar la enseñanza de las artes como herramienta efectiva para la formación en valores y se cumpla de ésta forma con los objetivos del Currículo Básico Nacional. Es importante hacer constar que ésta investigación se enmarca dentro de una investigación documental-descriptiva. El autor Hernández Sampieri (1998), nos afirma:

"En base a materiales ya elaborados, de tipo secundario, que posibilitan cubrir una amplia gama de fenómenos y abarcar una experiencia mayor sobre el tema, para a partir de allí describir algunas características fundamentales, utilizando criterios sistemáticos para destacar elementos esenciales del tema tratado" (Sabino, 1976), por lo que éste análisis se realizó a través de la técnica de análisis de contenido, ya que "permite hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto, de manera objetiva, sistemática y cuantitativa"(Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998).

El Ministerio de Educación inició un proceso de reforma educativa en el año 1997, con miras a mejorar la calidad de la educación ofrecida a los alumnos de educación básica. Ésta reforma concibe al diseño curricular con una visión integral, basada en los Ejes Transversales que unen a todos los otros componentes del diseño curricular, permitiendo organizar e integrar los contenidos de las distintas áreas académicas. Dentro de los ejes transversales encontramos el eje Valores, motivado por la necesidad de cultivar y afianzar en los alumnos una conciencia ética que le permita valorar su entorno social, desarrollar competencias para transformarlo, a partir de sí mismo, y de ésta forma construir una sociedad mejor (ME, 1997). Los valores son cualidades que permiten encontrar sentido a lo que hacemos, a responsabilizarnos por nuestras acciones, a tomar decisiones con serenidad y de acuerdo a lo que pensamos, resolver problemas personales y a definir con claridad los objetivos que nos planteamos. Para Arteaga Quintero (1998):

"la presencia de una directriz ética para la educación es, más que nunca, la directriz inequívoca de la pedagogía del Siglo XXI, ante las necesidades de un pueblo que sufre de la más agobiante pobreza, en medio de las desigualdades más evidentes; la presencia del eje valores asegura una base que podrá responder ante los reclamos de la sociedad futura".

Los valores representan la manera más idónea de abordar la realidad, dándole al educando una formación con dimensión más humana. La asignatura de educación Artística,

como componente de la educación estética en el currículo básico nacional, forma parte de los recursos que dispone el docente para la formación en valores. En lo que se refiere a Identidad Nacional, aquí es donde se expresa a plenitud el orgullo de ser Latinoamericano y venezolano, manifestado en todo lo que ello significa, como el conocimiento y aprecio de las tradiciones y costumbres de la comunidad, región y el país. Se debe incentivar a los alumnos la necesidad de conocer los recursos culturales propios, las personas que han contribuido y contribuyen hoy día al desarrollo de nuestra identidad como país y su proyección al exterior. El Currículo Básico Nacional, producto de la reforma educativa implementada por el Ministerio de Educación en 1997.

Justificación:

La problemática del eurocentrismo ha sido uno de los puntos que más inquietudes originan entre los pensadores pedagógicos, no sólo por sus matices ideológicos, sino también por su permanencia, como concepción dominante en los programas oficiales y contenidos para la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en la Educación Media General. La visión eurocéntrica del pasado y el manejo superficial de las culturas aborígenes de Venezuela dentro de la enseñanza de la Historia y la Educación Artística, entendiendo que su reflejo se percibe en nuestros textos escolares, no son mera casualidad. Un acercamiento a la historiografía de Venezuela, deja varias inquietudes que apuntalan hacia nuestra identidad histórica, la narración en estas obras pasan por las descripción de nuestros aborígenes y su cultura con claro menosprecio por los dominados, resaltando el valor civilizador de los conquistadores europeos que llegaron a estas tierras para traer los evangelios de Cristo y castigar con el látigo en su obcecación por el oro, en aquellos tiempos en que nuestros aborígenes eran vistos como seres inferiores.

La importancia de la investigación radica no solo en traer una vez más al tapete del debate, la revisión de los programas de estudio vigentes Historia de Venezuela y la Educación Artística en Educación Media General, con una visión de inclusión y pluralidad en el manejo de los conceptos históricos y artísticos, donde cabe la realidad latinoamericana. También contribuiría a la formación de una conciencia histórica más

incluyente, a través de una enseñanza de los procesos de la Historia de modo más coherente y del estudio del valor artístico de nuestra culturas ancestrales, al mismo tiempo, contextualizados, aspectos que no se pueden visualizar en la actualidad con la perspectiva eurocentrista. De esta manera se espera poder contribuir a la formación de un ciudadano que se sensibilice con los principales problemas que aqueja a nuestra sociedad multiétnica, y al mismo tiempo, como rasgo distintivo dentro de la educación de los niños, niñas y adolescentes, es importante contribuir a su formación dentro de la identidad socio- histórica venezolana y latinoamericana.

En consecuencia, la justificación del presente trabajo se fundamenta en el estudio de una historia y el estudio de la expresiones artísticas de la identidad venezolana coherente que se expresa en un principio de continuidad, permitiendo no sólo conocer los hechos del pasado, sino una mejor comprensión del presente en aras de poder contar con un futuro ciudadano, identificado con los valores de la solidaridad, del Respeto, del amor y de la integración latinoamericana. Esta misión no es posible con el currículo y textos de Historia de Venezuela y Educación Artística disponibles en la actualidad, en los cuales se estudia la historia como un todo fragmentado, y las expresiones artísticas sin significado alguno, donde nuestras culturas aborígenes y su conocimiento ancestral parecen menospreciadas. En este escenario parece una empresa muy difícil, contribuir la formación de un ciudadano, capaz de comprender o asimilar los hechos de la actualidad y menos aún, de poder ser persona activa dentro de la sociedad tolerante y de solidaridad.

Lo novedoso de la propuesta de investigación radica en un enfoque interdisciplinario de nuestro objeto de Estudio, de proponer la reorientación de los programas oficiales de Historia de Venezuela y Educación Artística de la Educación Media General hacia la revalorización de nuestro pasado indigenista, estableciendo la cooperación entre la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística, conformando un lenguaje unívoco del problema del eurocentrismo desde las Ciencias Sociales y un axioma que resulte del entendimiento mutuo de la praxis pedagógica, que no sólo intenta innovar desde la reestructuración de los contenidos curriculares de ambas asignaturas para la Educación Media General, sino también de un profundo cambio en los procesos enseñanza-

aprendizaje, reflexionando sobre el valor de nuestras raíces aborígenes y sus manifestaciones artísticas, repensar a Venezuela desde sí misma.

Definiciones operacionales:

Para nuestro proyecto de investigación entenderemos:

La Interdisciplinarietà: como la cualidad de interdisciplinaria (aquello que se realiza con la cooperación de varias disciplinas). La interdisciplinarietà supone la existencia de un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, que evitan desarrollar sus actividades en forma aislada, dispersa o fraccionada. Se trata de un proceso dinámico que busca solucionar distintos problemas de investigación.

Objetivo General:

- Proponer la reorientación del enfoque sobre los contenidos de aprendizajes de los programas oficiales de Historia de Venezuela y Educación Artística de 1° y 2° año vigentes desde 1980 del Subsistema de Educación Básica hacia la revalorización de nuestro pasado indigenista, desde un enfoque interdisciplinario.

Objetivos específicos:

- Identificar en los programas de Historia de Venezuela y Educación Artística de 1° y 2° año vigentes desde 1980, los contenidos eurocéntricos y los rasgos más resaltantes en el aprendizaje.
- Analizar la profunda visión eurocéntrica en los contenidos de los programas oficiales vigentes desde 1980 de Historia de Venezuela y la Educación Artística de 1° y 2° año del Subsistema de Educación Básica.

- Caracterizar la concepción eurocéntrica que da en los contenidos de aprendizaje presentes en los programas vigentes desde 1980 de Historia de Venezuela y la Educación Artística desde la interdisciplinariedad para su manejo integral e integrado.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes:

La problemática del eurocentrismo en la enseñanza de la Historia y la Educación Artística, ha sido abordada por distintas ópticas y enfoques, que son visibles en la abundante heurística sobre el tema. Entre los autores más destacados nos encontramos a la pedagoga María Pilar Quintero (1984) y estudios posteriores, ha establecido una periodización y un análisis profundo de los textos escolares, que permite ubicar los programas vigentes y la problemática eurocéntrica en distintos periodos del sistema educativo venezolano. Se incorporaron algunos aspectos orientados a una nueva valoración positiva de las culturas indígenas, para los contenidos programáticos de los primeros años de la Escuela Media General. 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. En el texto antes mencionado se señala:

En este sentido, se ha propagado entre los docentes e investigadores con formación histórica, una honda preocupación, substanciada en una matriz de opinión colectiva en torno al deficiente conocimiento de nuestra historia por parte de los niños y jóvenes en proceso de formación escolar, expresión del rechazo, desmotivación y menosprecio por la Historia como valor formativo y de aprendizaje necesario en la comprensión global de los procesos vividos por el conjunto de venezolanos en su devenir social, político, económico y cultural, inmersos en los procesos contemporáneos de América Latina. (Pilar Quintero, 1984, p.94)

Se 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, 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 **eurocentrismo**. A su vez gran parte de la “*inteligencia nacional*” ha asumido estos paradigmas críticamente. Estos sistemas de ideas comprenden el eurocentrismo hispano: Filosofía de la conquista y las teorías evolucionistas sociales que comprenden entre otras el positivismo, el spencerianismo y el marxismo.

Dentro de los planteamientos de la autora se presentan diversos niveles de complejidad que 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 socio-estima 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.

“En el caso particular de los Programas de Historia de Venezuela se observa una concepción ahistórica de esta ciencia, al explicar los fenómenos del proceso social de manera parcelada, acrítica y desvinculados de la dialéctica del contexto global donde se producen. El sentido de la Historia aparece como estudio de un pasado estático y contemplativo” (Ob. Cit., 65.)

Otro de los autores manejados para el abordaje de la problemática eurocéntrica, ha sido Tulio Ramírez (2002), quien a través de su estudio minucioso de los textos escolares de Historia de Venezuela, nos ha permitido observar el manejo de las imágenes como elementos significativos en resaltar al conquistador sobre el conquistado. En este punto, el autor resalta el valor de la imagen como elemento reforzante del aprendizaje, llevando de forma cuantitativa un análisis de cada una de las imágenes presentes en los textos escolares de Historia de Venezuela en la que se identifican el aspecto eurocéntrico. En la obra antes mencionada se afirma:

Así pues, en los remotos tiempos de la conquista y de la colonia deben buscarse los antecedentes que permitan explicar la presencia de elementos de discriminación racial con respecto al negro y al indio en la Venezuela de hoy. En aquellos tiempos, tanto el negro como el indio fueron asumidos como poco menos que subhumanos, seres inferiores, casi bestias de carga sólo aptas para trabajos físicos brutales. Superada la época esclavista, las diferencias sociales derivadas de la posición de las personas ante el aparato productivo agregó un nuevo matiz a esas diferencias. Las clases sociales no privilegiadas surgidas con el modo de producción capitalista (trabajadores asalariados del campo y las ciudades), más aquéllas producto de rezagos semifeudales (campesinado al servicio de grandes terratenientes), todas ellas engrosadas en gran medida por los descendientes de negros e indios, sumado a la marginalización creciente de las etnias indígenas, conformaron un cuadro sociológico que sedimentó los prejuicios raciales preexistentes con la desvalorización clasista propia de las sociedades capitalistas. (Ramírez, 2002, p.25)

Uno de los trabajos cercanos a la concepción del manejo del eurocentrismo en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística, los historiadores Pedro Calzadilla y Zalena Salazar (2000), señalan la problemática del eurocentrismo a través de las imágenes. Sin duda, los autores refuerzan el discurso que se ha venido manejando desde la enseñanza de la Historia y la Educación Artística. En la obra antes mencionada se afirma:

El tema del negro y la esclavitud, es determinante para la comprensión histórica del pasado venezolano. En una sociedad nacida de la síntesis particularmente intensa de componentes étnicos diversos, es de decisiva importancia la evaluación y ponderación de los términos de la incorporación de cada uno de sus componentes. Por ello, el balance de

las imágenes a partir de las cuales los niños y jóvenes comienzan a conocer y aproximarse al pasado venezolano, y en particular a aquel aspecto que comprende la presencia del negro, resulta de sumo interés para una sociedad que alcanza casi los dos siglos de independencia. (Calzadilla y Salazar, 2002, p.12)

Sin dudar, la mayoría de los autores consultados ha visualizado el reforzamiento del fenómeno del eurocentrismo en imágenes del negro y la esclavitud, que pueden atribuirse también al sometimiento de los pueblos indígenas y las ausencias de los aspectos más significativos de las culturas aborígenes originarias antes de la Conquista Hispana dentro de los programas y contenidos de Historia de Venezuela y Educación Artística de 1º al 2º año de Educación Media General.

Desde el enfoque curricular en la programación vigente desde 1980, de Historia de Venezuela y Educación Artística en la Educación Media General, nos hemos apoyado en las investigaciones de los pedagogos Carmen Aranguren y Eladio Bustamante (2004), , en señalan la legitimación de un ejercicio memorístico de la Historia de Venezuela y una desvalorización de la Educación Artística, reforzando una visión parcial de los fenómenos históricos en la que se sustenta la identidad socio-histórica de los venezolanos . A través de las categorías desarrolladas por los autores, hemos podido abordar el fenómeno del eurocentrismo en los programas vigentes de Historia de Venezuela y Educación Artística en la Educación Media General. En la obra antes mencionada se señala:

“Es evidente que el estudio de los problemas históricos- educativos ha de plantearse en la perspectiva de las tendencias políticas hegemónicas, en la reconceptualización del modelo de democracia, en la lógica del proyecto liberal y su determinismo globalizador en la revolución tecnológica y la nueva era del conocimiento, en los aportes de la resistencia. Y en ese contexto en donde tenemos que preguntarnos ¿Qué es la Enseñanza de la Historia, para que, a quién y cómo enseñar Historia?” (Aranguren, 2003, p. 133)

No es menos importante para el abordaje curricular del fenómeno del eurocentrismo, ha sido la investigación de los diseños curriculares de los programas de Ciencias Sociales desarrollada por el pedagogo Eduardo Morales Gil para la Evaluación de los programas de

enseñanza de la Historia y la Ciencias Sociales entregados en un informe muy completo a la Comunidad Andina durante el transcurso del mes de Julio del 2006. En el mismo informe nos señala:

“La Historia debe ser integral abarcando todas las relaciones con los otros pueblos de cualquier carácter que fueren, sin mutilar ni deformar la realidad. Se debe desterrar toda valoración unilateral y tendenciosa, evidenciando aquellas relaciones que surgen de una común historia americana hasta la emancipación de los Estados, como las que explican la unión y solidaridad de los mismos en la realización de los fines superiores de democracia y cultura”.(Morales Gil, 2006, p.48)

Bases teóricas:

La reflexión sobre el concepto de eurocentrismo, nos permite acercarnos al proceso de construcción de la mirada occidentalizada sobre nuestro proceso socio-cultural, una visión de superioridad de una raza sobre otra articulada en nuestros programas oficiales vigentes desde 1980, de Historia de Venezuela y Educación Artística en la Educación Media General emanados por Ministerio para el poder popular de Educación. Estos modelos socio-culturales, si bien no son objetos de la asignatura estudiada, subyacen en el manejo de los contenidos y van conformando una identidad colectiva, los cuales de alguna manera son eco de los valores compartidos en la sociedad venezolana. Los programas vigentes desde 1980, han contribuido en la formación de nuestros estudiantes reforzando los sesgos eurocéntricos que en nada ayudan a la consolidación de una sociedad democrática, diversa y tolerante como aspiración legítima del ciudadano republicano. La autora María Pilar Quintero, (2003), nos afirma:

*“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”.*(QUINTERO; Julio, 2003; P.6)

En esta percepción dominante, el indígena aparece como el aspecto casi ausente en un discurso histórico y artístico que conduce a la nación a una fachada de igualdad, que muy a pesar de las intenciones mantiene en los programas oficiales de Historia de Venezuela y Educación Artística para el 1 y 2 año del Subsistema de Educación Básica, la visión eurocéntrica. Esta intención queda demostrada en el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación, al afirmar:

*Artículo 14: La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve de la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de los nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, **consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afro-descendiente y universal...**LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, Agosto del 2009, p.19.)*

Se expresan a través de los programas oficiales de Historia de Venezuela de Educación Media General, una asociación directa con lo que ha sido una de las fuentes de discrepancia en la historiografía venezolana desde el siglo pasado, las llamadas *Leyenda Negra* y *Leyenda Dorada*. Ambas con fuertes resonancias en el análisis histórico actual, que tienen un epicentro de ponderación diversa de la significación de España en el proceso socio-histórico venezolano, la evaluación de su idioma y su cultura, la manera como ese legado histórico se proyecta en la actualidad a través del eurocentrismo. La leyenda negra, latente hasta la actualidad y en sintonía clara con las posturas decimonónicas no ha dejado de pasar factura a la península ibérica y de emitir lamentaciones de lo funesto de la llegada hispana a un continente que yacía en una especie de utopía. La dorada, vigente, destaca la labor positivamente civilizadora de la presencia de España, de su religión y su idioma en la formación de la sociedad implantada colonial en Venezuela y no deja de eximirla de responsabilidades en las acciones del proceso de conquista y colonización que eventualmente son reprochadas, una visión persistente en los textos escolares. El autor Jorge Bracho, (2000), nos afirma:

“El discurso tiende hacia lo narrativo y anecdótico, propicio para la adecuación a una máxima positivista, como es la de tomar en cuenta el

cómo y no la explicación del por qué se suscitan ciertos fenómenos. En este orden, poco importa la génesis de éstos ni el papel que puedan desempeñar la esfera económica o social dentro de una sociedad”
(BRACHO; 2000; P. 112)

Los programas oficiales de Educación Artística de Educación Media General, han colocado al arte en un lugar decorativo y prescindible dentro del currículo. De ahí la importancia de revisar concepciones, elaborando una alternativa superadora, que entienda que la enseñanza del arte constituye una instancia fundamental para la relación de los estudiantes con su entorno cultural y para su proyección individual. En la enseñanza artística, la valoración de determinadas producciones artísticas por encima de otras (a partir del criterio de su valoración tradicional, porque han sido validados por alguna elite), o en la creencia de que la materia debe “volver culto” al estudiante, como si éste fuera un objeto inanimado y desprovisto de identidad cultural. Esta creencia puede llevar a que se ignore el marco de referencias, los saberes previos no escolares y los ámbitos de socialización de los estudiantes por considerarlos inadecuados o faltos de valor para la materia. Por otra parte, estas prácticas parten de la idea de que existe una esfera delimitada que es “lo cultural” o “el mundo del arte” y que la misma se circunscribe a la producción artística occidental desde la antigüedad hasta el siglo XXI.

La visión eurocéntrica del pasado y el manejo superficial de las culturas aborígenes de Venezuela dentro de la enseñanza de la Historia y la Educación Artística, entendiendo que su reflejo se percibe en nuestros textos escolares, no son mera casualidad. Partiendo de un análisis exhaustivo del proceso socio-histórico venezolano, se hace denotar que nuestra Historia desde sus primeras luces fue escrita por europeos, siendo las *Cartas relativas al Tercer viaje del almirante Cristóbal Colón* de 1498 en las cuales se nombran estos territorios como *Tierra de Gracia* y se hacen las primeras descripciones de los pobladores aborígenes, el germen de una historiografía que describe a nuestras culturas originarias a través de los ojos de Europa. Este escenario historiográfico fue poco a poco alimentado por el imaginario hispano desde las manos de Juan de Castellanos en su obra *Elogias a los varones ilustres de las Indias* de 1522, hasta las descripciones del jesuita Joseph Gumilla de

los paisajes amazónicos en su obra *El Orinoco ilustrado* de 1731. La autora María Elena Del Valle de Villalba, (2009), nos señala:

“... la concepción eurocéntrica supone la supervaloración de la organización económica, social y política de las naciones colonizadoras, como cualidades y aptitudes intrínsecamente óptimas y con una misión ecuménica: trasplantar a los pueblos “descubiertos” sus valores y patrones culturales. La pregunta a este respecto sería, ¿cuánto de este eurocentrismo queda todavía en los textos escolares? Hasta qué punto se siguen repitiendo estos nocivos credos al presentar la Historia a los estudiantes? ¿Ha logrado desterrarse de la Historiografía contemporánea esta carga de subestimación de lo nacional? ¿Y lo que es más grave aún, cuáles son las inferencias que el estudiante hace con respecto a nuestra posición en el mundo?” (DE VILLALBA; 2009; P. 102.)

Estos acercamientos a la Historia de la historiografía de Venezuela, nos dejan varias inquietudes que apuntalan hacia nuestra identidad histórica, la narración en estas obras pasan por las descripción de nuestros aborígenes y su cultura con claro menosprecio por los dominados, resaltando el valor civilizador de los conquistadores que llegaron a estas tierras a traer los evangelios de Cristo y castigar con el látigo en su obcecación por el oro, en aquellos tiempos en que nuestros aborígenes eran vistos como seres inferiores. El autor Tulio Ramírez, (2002), nos señala:

“Primero el indio y después el negro fueron considerados subhumanos, y como tales, destinados a realizar los trabajos más duros y degradantes que el europeo se negaba a realizar por su condición de dominador y racional” (RAMÍREZ, Tulio, Vol.17, N° 1, año 2002).

La importancia de estos señalamientos de la historiografía de Venezuela, nos concluir que conocemos a nuestras culturas aborígenes sólo a través de las narraciones de los conquistadores, una Historia sesgada y encuadrada por los ojos europeos y aún más trascendente es que esta realidad historiográfica, es transmitida a nuestros estudiantes a través de los programas vigentes desde 1980.

Después de la instauración de la República a mediados del siglo XIX, los Historiadores venezolanos despreciaron el aporte hispano en la conformación socio-cultural del venezolanismo, construyendo una historiografía esencialmente *criollizada* que además relegaba tangencialmente la cuota de responsabilidad indígena.

En esta visión en que los historiadores conservadores Juan Vicente González, Rafael Baralt y otros en sus obras daban los principales aportes, prácticamente actuaba el protagonismo criollo, era imposible el conflicto étnico. Los conflictos se restringían al periodo colonial en el cual el criollo se enfrentó a la dominación de España, la historiografía posterior encabezada Gil Fortul modificó estas concepciones ponderando de manera distinta el aporte de cada uno de los grupos étnicos, las corrientes del positivismo le otorgaron el permiso al componente hispano para ingresar del elenco de culturas a la formación del ser venezolano y muy fieles a su visión eurocéntrica de la Historia y consecuentes con la idea de superioridad que sostiene a la leyenda dorada, continuaron relegando a los aborígenes y los negros de la Historia nacional.

Estas percepciones de la sociedad de igualdades y sin abismos étnicos se presentan en algunos textos de la Historia de Venezuela utilizados en la etapa media de Educación Básica. No queremos decir con ello que el manejo de los contenidos no se mencionen los aspectos problemáticos de la Historia de Venezuela, pero pareciera que beligerancia adquirida en algunos episodios de la Historia, especialmente cuando se fundan en diferencias étnicas, son embellecidas alterando su exacta. En su obra Currículum, identidad, nacionalidad, el autor Jorge Bracho, en el 2000, nos señala:

“... presentar el hecho histórico de esa manera debilita la conformación desde edades tempranas de una conciencia nacional, porque la Historia narrada en los textos, parece una aproximación a la genética de la nación, a su origen, pero ese origen no es explicado en las razones intrínsecas de su formación”.(BRACHO; 2000; P. 109)

El profesor Alberto Arias Amaro en sus obras *Historia de Venezuela de 7° grado y lecciones de Historia moderna y contemporánea* reconoce que la sociedad venezolana no tiene un único origen, sino que resulta de la mezcla del indígena, el blanco español y el

negro africano. Cuando explica el origen de los grupos étnicos en el territorio venezolano lo hace mediante la mera descripción, la violencia que implicó el proceso de colonización y conquista del territorio llamado Venezuela, no está evidenciado en los textos del autor. Por el contrario, apela a recursos positivos. La explicación del proceso multicultural del mestizaje es sintetizado de manera simple, transmitiendo un clima de amor entre las partes. El componente europeo es quien propicia el mestizaje al no oponer prejuicios étnicos a la hora de decidir uniones afectivas y sexuales, el autor reconoce la existencia de clases diferentes, pero no están fundadas en las diferencias étnicas sino en razones de origen económico. El autor Arias Amaro, (1991), nos señala:

“Dado que los españoles no tenían prejuicios raciales dieron en mezclarse con los indígenas e incluso estimularon a unos y otros para que también lo hicieran entre sí. De esta mezcla, cada vez más complicada al mezclarse también los hijos de unos y otros, resultó la población venezolana” (ARIAS AMARO, Alberto, 1991, p.35.)

El autor a abordar el manejo de la temática indígena venezolana en relación de las culturas Caribes, Timoto-Cuicas, waraos y otros, no se especifican períodos de desarrollo, sólo se reseñan su organización socio-económica y ubicación en función de la llegada de los conquistadores, dedicando pocas páginas en las cuales se hacen valoraciones bastante ambiguas. Esos enunciados permiten que los estudiantes capten características culturales y de desarrollo desiguales haciendo referencia a su desarrollo elemental de recolectores-cazadores hasta agricultores sedentarios. Estos planteamientos nos permiten argumentar que nuestros indígenas son casi ausentes en la enseñanza de la Historia de la Educación media o son limitadas las páginas que se refieran a nuestras raíces.

Tomaremos en este punto el modelo de México que impulso desde 1940, una conciencia sobre su herencia ancestral con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) para reivindicar la cultura aborigen. Esta situación se ve reflejada en la enseñanza de la Historia mexicana que pondera eficientemente su herencia cultural nahua en el manejo de los contenidos en las etapas de primaria y secundaria, se entiende que la cultura de occidente se enfrenta a la cultura aborigen, era de esperar que el encuentro de estas dos

culturas se diese un proceso de aculturación, que los aborígenes absorbieran por la vía de la evangelización y violenta los rasgos culturales de los dominadores, eso es entendido en los programas oficiales de educación en México. Los docentes Diana Soto Arango y Víctor Manuel Prieto₂ (1992), nos señalan este escenario al afirmar:

“Los textos no mencionan políticas de poblamiento por parte de los españoles, ni suministran datos o cuadros estadísticos sobre el desarrollo de la población; las referencias al mestizaje, tan sólo se limitan al aspecto racial, dejando a un lado la consideración del mestizaje cultural”. (SOTO ARANGO Diana y PRIETO Víctor Manuel, Agosto-1992, p.59.)

Para no caer en el error de la divagación señalaremos dos culturas aborígenes venezolanas que son casi ausentes de los contenidos de Historia en el primer nivel de educación media; los arawak y los caribes. En el caso de los Arawak manejados de manera superficial por el autor Arias Amaro, se ubicaron según la etnólogo Alberta Zucchi entre 6.000 y 5.000 años en la región del Amazonas Central y se adjudica las migraciones por causas climáticas a los territorios que se conocen como Venezuela, conformando una unidad cultural o confederaciones multiétnicas creadas por alianzas matrimoniales. La cosmovisión de los Arawak no señalada por el autor, parte de la creencia en dos cielos o mundos, el primero regido por *Iñapirrikuli* y su esposa *Amarru*, es el origen de los primeros animales-pensantes, es el mundo que corresponde en la tierra un sistema igualitario de descendencia, los linajes procedentes del territorio ancestral se reparten de manera equitativa los bienes y las relaciones pacíficas o bélicas entre parientes.

El segundo mundo *Kúwai*, creado por *Iñapirrikulirige* la vida política en toda su extensión. Los cambios sociales, las alternativas en momentos de crisis, las innovaciones tecnológicas y etc. Es importante destacar que algunos textos escolares de Historia obvian estos aspectos englobando a la diversidad cultural de los aborígenes en función de la conquista y colonización hispana. Siguiendo esta idea, el primer contacto documentado con los Arawak ocurrido en la aldea de Guaipunavi con el recibimiento que le da Cacique Cuzurú a José Solano, Apolinar Díaz de la Fuente y José Iturriaga, integrantes de la Comisión de Límites de la Corona Española, que fueron recibidos pacíficamente con una

comitiva de 35 personas para fundar la villa de San Fernando del río Atapabo en honor al rey Fernando VI en 1758. Esta descripción nos permite valorar una cultura aborigen como los Arawak que mantuvo su aislamiento de los hispanos hasta mediados del siglo XVIII, estos aspectos no son manejados por el autor Arias Amaro en su obra de enseñanza de la Historia. El hermano Nectario María, (1971), se afirma:

“...habían violado los primeros conquistadores los tratados, que los indígenas perdieron para siempre toda confianza en la palabra de los blanco, y en la perspectiva de convertirse en esclavos, preferían resistir hasta ser completamente exterminados” (MARÍA, Nectario, 1971, p.113).

En el caso de la cultura Caribe, muy poco es el manejo en los contenidos en la enseñanza Historia se debe a la falta de datos veraces en la historiografía que fueron desentrañándose en las investigaciones contemporáneas del hermano Nectario María, el autor Arias Amaro en su obra no maneja aspectos como las cosmovisión Caribe, la organización social y aún más importante la fiera resistencia que estas naciones le dieron a la conquista de los hispanos. En nuestros textos escolares rara vez, se habla de Guaicaipuro que se convirtió en líder de la nación de los Teques planteando batalla a los conquistadores durante 1530-1568 desde su pueblo natal de *Suruapo*, siendo Juan Rodríguez Suárez el fundador de la ciudad de Mérida quien primero sucumbió ante las hordas indígenas de Guaicaipuro. Para después con el fuego y el cañón de Diego de Losada se fundara la ciudad de Santiago de León de Caracas en 1567, dándole muerte a líderes aborígenes como Terepaima y el mismo Guaicaipuro.

La visión eurocéntrica de la historiografía sobre las culturas caribe se demuestran la obra *Historia de la Conquista y población la provincia de Venezuela* de José Oviedo y Baños articulando una mirada al pasado aborigen sesgada por valorar más la llamada leyenda dorada de la Conquista, que se refleja en nuestros textos escolares contemporáneos.

La Educación Artística en Venezuela que comprende el estudio contenidos que descansan en los programas vigentes desde la década de los 80. Se encuentran saturados estereotipos, símbolos de estigmas y sistemas de valoración transmitidos por el sistema

escolar, a través de la enseñanza las ciencias sociales que 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: autoimagen nacional negativa, desarraigo, desinterés por los aspectos culturales e históricos, tendencia a copiar modelos extranjeros, endorracismo, y vergüenza étnica,.

Este abordaje del fenómeno del eurocentrismo forma parte de una línea de investigación, de muchos años y diversas reflexiones en Venezuela sobre construcción de identidad cultural, alienación cultural y formación de la conciencia histórica. Comprende la hermenéutica de los contenidos de Educación Artística e Historia de Venezuela en la Educación Media General. Se hace necesario la construcción de una concepción de la historia y Educación Artística de las tres vertientes culturales que conforman básicamente al pueblo venezolano: la indoamericana, la iberoamericana y la afroamericana. En su obra Eurocentrismo y Descolonización de la Historia, el autor Morales S. en 1997, nos afirma:

“El peso de la concepción eurocentrista despliega por las principales arterias del organismo sociocultural: la enseñanza oficial, la radio, la televisión, la prensa, los guías de turismo, se convierten en reproductores de estas formas de colonialismo cultural. Por supuesto, el surgimiento de este eurocentrismo en los manuales de historia y en los textos históricos en general, tiene cierto sentido, si nos detenemos en el hecho de que quienes tienen la posibilidad de narrar lo ocurrido, son los que primero tienen la posibilidad de escribirlo en los textos y además legitimarlo en las diferentes casas de estudios. Desde esta perspectiva todo aquello diferente a lo que ellos representan, es aquello que se descubre, aquello que de manera muy sutil consideramos inferior”. (MORALES; 1997; P.98.)

El autor Eric Wolf, ha señalado críticamente la tendencia de las ciencias sociales hegemónicas a pensar la enseñanza de la Historia y la Educación Artística de una forma reduccionista, en una sucesión que parte de Grecia, para continuar en Roma, la Europa cristiana, el Renacimiento (Wolf E. 1993, p. 17, *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires: Argentina. Fondo de Cultura económica). Occidente termina siendo, para estas

concepciones, el agente de una historia que tiene como contrapartida la existencia de “*pueblos sin historia*”; “*primitivos*” según diferentes esquemas clasificatorios.

Una educación para la autoafirmación del sujeto venezolano y latinoamericano definido como pluricultural, pasa por la deconstrucción del eurocentrismo 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 la violencia circular y lo que hemos denominado psicología del colonizado.

Ello presenta una serie de matices y cavernas: cognoscitivas, emocionales, imaginarias, simbólicas, lingüísticas y práctico sociales que requieren de una atención psicosocial, psico-educativa y de una terapéutica psicosocial-cultural muy específica, 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 las mismas en antiguas y nuevas expresiones culturales. Un elemento final que se merece destacar dentro de esta concepción basada en el estudio del eurocentrismo es el referido al poder. Cuando dentro de una civilización dada no surge una respuesta efectiva a las incitaciones del contorno, la carencia de creatividad es sustituida por formas opresoras por parte de una minoría dominante, tal como es por explicado por Toynbee en 1975:

“El gaitero que ha perdido su poder seductor, no puede hacer mover los pies de la multitud en una danza; y si en medio de la cólera y el pánico trata

de convertirse en un sargento instructor o un negrero, y coactar por la fuerza física a un pueblo que no puede ya dirigir por su antiguo encanto magnético, entonces destruirá segura y rápidamente su propia intención, pues los seguidores que habían vacilado y perdido el paso cuando se extinguió la música celestial serán estimulados por un latigazo a declararse en rebelión activa.” (Toynbee, 1975: 366)

Las tendencias educativas suelen ser fundamentalmente de orientación crítica, en la que se engloba también a la llamada Pedagogía crítica. La Pedagogía crítica” es, a su vez, un movimiento que surge de la Nueva Sociología de la Educación en Gran Bretaña y los Estados Unidos, e intenta desvelar la ideología de la práctica educativa tradicional. Este movimiento irrumpe con fuerza en la vida pública a finales de la década de los setenta (Young, 1971; Bernstein, 1977; Bowles y Gintis, 1976; Appel, 1977).

El objetivo de estas corrientes y movimientos críticos en torno al currículum escolar es fundamentalmente la explicación de los procesos por los que los grupos sociales que participan en la educación seleccionan los conocimientos y las creencias, cómo sus discursos pasan a formar parte de la escuela y, en último término, de la ideología social dominante. Los estudios en torno a esta disciplina sitúan a la escuela dentro del conjunto de instituciones sociales que legitiman –mediante sus procesos de producción de conocimiento– el régimen económico de la sociedad y la cultura eurocéntrica hegemónica.

La clave de los estudios sobre el currículum escolar reside, pues, en los procesos de producción de conocimiento, procesos que se concretan en la constitución de saberes y contenidos curriculares, producción de libros de texto, procesos de evaluación de los contenidos curriculares, etc. Los principios de esta corriente crítica de orientación sociológica han influido poderosamente en la teoría de enseñanza constructivista de nuestro sistema educativo, y, en concreto, en su idea de conocimiento. La tesis central del planteamiento sociológico de esta corriente educativa en lo relativo al currículum escolar es que los profesores tradicionalistas –apegados a la educación tradicional– legitiman el enfoque eurocentrico hegemónica mediante la exclusión de la reflexión sobre la naturaleza socio- cultural de la enseñanza pública. La raíz de la legitimación ideología, se afirma, reside en el modo de concebir el lenguaje pedagógico y la producción del conocimiento.

Los discursos en torno a la educación, está determinado por los supuestos teóricos y las relaciones socio-políticas y socio-económicas del grupo social que los produce. Por tanto, se afirma, no se puede ser neutro ante el conocimiento, ni ingenuo ante el currículum escolar. Desde esta perspectiva, las tesis desde las que se concibe el currículum escolar son las siguientes:

El significado es construido socialmente; el lenguaje es un constructo que reproduce la mentalidad de la clase social que las produce; la racionalidad no es neutra; la estructura conceptual de los discursos oculta valores, intereses, prejuicios (acerca de la sociedad, la política, organización social, etc.); de modo que la pedagogía debe ser fundamentalmente crítica con los “discursos” y “conocimientos” del “currículum tradicional”, poniendo de relieve sus falsedades, prejuicios, mitos, relaciones injustas, etc.

En consecuencia, la pedagogía, no puede ser ajena a la forma en que se producen los conocimientos. Un modelo de enseñanza que se basa en la transmisión de conocimientos ya fabricados, listos para su consumo en las aulas, es una enseñanza reproductora de la ideología dominante, porque esos conocimientos, según este planteamiento curricular, encierran la visión del mundo de la clase social que los ha producido, y los intereses de la sociedad capitalista en que se produce. Por tanto, el modelo de currículum tradicional reproduce, a través de sus conocimientos y procesos curriculares, las injusticias sociales y los mecanismos de exclusión social de la sociedad capitalista

La marcada perspectiva eurocéntrica es relevante a la hora de considerar los contenidos humanistas del currículum escolar, y sería interesante estudiar en qué medida este enfoque influye en el proceso de arrinconamiento de la Historia de Venezuela y de la Educación Artística del currículum escolar en nuestro sistema educativo. Frente a este proceso de disolución de las Humanidades en el currículum escolar se ha venido reivindicando la necesidad de que la enseñanza se entienda también como un crecimiento en la cultura, integrando en los contenidos curriculares, entre otros, (De la Vega, 1994; Inclán, 1994; Borquesi, 2005).

Habría que plantear, pues, al discurso que defiende la construcción social de la enseñanza si acaso el crecimiento en la cultura no supone un crecimiento en humanidad, y si acaso la disolución de todo conocimiento no deja sin resolver necesidades básicas de la existencia humana, esto es, si acaso no deja al alumno desprovisto de las posibilidades y recursos que fortalecen su libertad y su uso de razón (Penalva, 2005). En este sentido, habría que plantear si acaso la educación no debería de ofrecer al alumno las condiciones de posibilidad para actuar racionalmente. Los diferentes modelos y enfoques de evaluación de contenidos y programas de Historia de Venezuela y Educación Artística se pueden ubicar en una escala que va de la subjetividad a la objetividad. En el extremo de la subjetividad está la evaluación como opinión o crítica del experto, en el de la objetividad, la evaluación como medición.

En la evaluación entendida como la opinión o crítica del experto (Barrios, 1983:109-110; House, 1994:33-35) el concepto de programa escolar queda implícito en los criterios de evaluación del propio experto y éstos pueden cambiar de un especialista a otro. La evaluación como opinión o crítica de un experto se centra, de manera natural, en el evaluador; éste realiza su trabajo con una herramienta básica: su experiencia y su intuición directa de los problemas fundamentales de los programas. En este tipo de evaluación se mantienen implícitos los fundamentos, criterios y procedimientos metodológicos; los resultados de la misma, en consecuencia, son difícilmente reproducibles. En este caso, no existen reglas o metodologías determinadas para llegar a un resultado, ni se exige la identificación explícita de los valores y criterios en los que se sustenta el juicio emitido.

La evaluación como opinión excluye a la mayor parte de la comunidad involucrada en el programa y la acción de evaluar se concentra en pocas personas. Desde esta perspectiva, lo esencial de la evaluación es la selección de los expertos que evaluarán. La labor de éstos con dificultad puede ser valorada ya que, por definición, es espinoso que haya quien evalúe a un experto. Así, la propia evaluación de programas es difícil de revisar, evaluar y, en consecuencia, de mejorar de manera permanente.

En contraste, la evaluación como medición (Barrios, 1983:110-111) se caracteriza por lo explícito de su objeto y de sus procedimientos, metodologías e instrumentos. En este contexto, el modelo teórico de referencia o definición conceptual del objeto de evaluación tiene una importancia incalculable, dada la trascendencia que adquiere para la construcción de instrumentos de evaluación válidos y confiables. En la evaluación como medición el foco de la evaluación se desplaza del evaluador a la metodología de evaluación y, en última instancia, al modelo teórico de referencia del objeto evaluado, que es el que da la validez de construcción a la metodología. La ventaja de la evaluación como medición es que facilita su desarrollo teórico y mejora su práctica de manera permanente.

Una modalidad intermedia entre la evaluación como opinión de expertos y la evaluación como medición es aquella que, sin atender al modelo teórico de referencia del objeto de evaluación, construye instrumentos sobre la opinión de los expertos. Es una modalidad en la que se pasa del criterio de un experto al acuerdo entre varios. A través de este procedimiento se obtienen elementos de evaluación consensuados, lo que, de ninguna manera, asegura su validez.

La validez de construcción lógica (Ary, 1987: 208) es uno de los atributos que debe tener todo buen instrumento de medición y evaluación. Ésta se refiere a la coherencia que hay entre los diferentes elementos de un instrumento y el modelo de referencia teórica del objeto que se evalúa. La validez total de construcción lógica de un instrumento de evaluación se logra cuando contiene los mismos elementos, ni más ni menos, que los considerados en el modelo de referencia teórica. La validez de construcción disminuirá si al instrumento le faltan o le sobran elementos de acuerdo con el modelo de referencia. Si no hay un modelo teórico de referencia o éste es breve e insuficiente para orientar la construcción del instrumento de evaluación, éste carecerá de validez de construcción lógica. ¿Cómo puede ser de calidad una evaluación si su propio objeto no está definido de manera amplia y clara?

El modelo teórico de referencia del objeto, además de determinar el número y tipo de elementos e ítems que debe incluir el instrumento para su evaluación, guía sobre el orden en que se evaluarán, la importancia que se les dará a cada uno de ellos y, en consecuencia,

la jerarquía de las recomendaciones derivadas de los resultados de la evaluación y la disposición lógica en que éstas deberán ser atendidas.

Marco Conceptual:

Dentro del abordaje reflexivo del fenómeno del eurocentrismo en la enseñanza de la Historia de Venezuela en la Educación Media General nos vemos en la necesidad de definir algunos conceptos que son importantes para comprensión de la temática en estudio, brindando herramientas epistemológicas que aclaren las inquietudes que surgen ante un complejo objeto de estudio como la problemática eurocéntrica.

Eurocentrismo: Es la Tendencia a considerar los valores culturales, sociales y políticos de tradición europea como modelos universales. Según la autora María Elena Del Valle de Villalba en su artículo Los Textos de Historia: Una constante preocupación en la producción de Jorge Bracho, en el 2009, se define como:

“...la supervaloración de la organización económica, social y política de las naciones colonizadoras, como cualidades y aptitudes intrínsecamente óptimas y con una misión ecuménica: trasplantar a los pueblos “descubiertos” sus valores y patrones culturales” (DE VILLALBA; 2009; P. 102.)

Enseñanza-aprendizaje: Es la relación dialéctica por la cual un sujeto adquiere un conocimiento sobre una realidad, acción o cosa. Según la autora Williams, Linda V. En su obra Aprender con todo el cerebro, en 1995, se puede afirmar:

“El proceso de aprender es el proceso complementario de enseñar. Aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información. Él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto”. (WILLIAMS; 1995; P. 52.)

Valores: Son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como individuos. Según Juan Carlos Jiménez en su obra El Valor de los Valores en las Organizaciones, en el 2008, nos afirma:

“Los valores se traducen en pensamientos, conceptos o ideas, pero lo que más apreciamos es el comportamiento, lo que hacen las personas. Una persona valiosa es alguien que vive de acuerdo con los valores en los que cree”. (JIMENEZ; 2008; P. 21)

Discriminación: Es el acto de separar o formar grupos de personas a partir de criterios determinados. En su sentido más amplio, la discriminación es una manera de ordenar y clasificar. Puede referirse a cualquier ámbito, y puede utilizar cualquier criterio. Según los autores Becerra, S., Tapia, C. y Barría, C. y Orrego, C, en su *artículo Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión* de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, se puede definir como:

“toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas”. (BECERRA, TAPIA y ORREGO; 2008, P.210)

Educación intercultural: Esta expresión no se alude a la mera coexistencia, sino que se hace hincapié en el intercambio entre culturas. Concretamente, hablaremos de que la escuela y la sociedad son de hecho y el enfoque educativo deseable es intercultural. Según la autora María Teresa Aguado Odina en su obra *La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones*, se puede definir:

“enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social”. (AGUADO; 1991; P. 167.)

Historiografía: Es el registro escrito de la historia, la memoria fijada por la propia humanidad con la escritura de su propio pasado. En nuestras propias reflexiones, se podría definir como:

El arte de escribir la historia, pero también la ciencia de la historia. El énfasis en su condición de arte o ciencia es uno de los objetos de debate metodológico más importante entre los historiadores, con abundante participación de todo tipo de intelectuales que han reflexionado sobre ello.

Mestizaje: Es un proceso multiétnico, con el cual se interrelacionan varias etnias entre sí, según el autor Gargarella, Roberto en su obra Derecho y Grupos Desaventajados, en 1999, nos afirma:

“Es el encuentro biológico y cultural de etnias diferentes, en el que éstas se mezclan, dando nacimiento a nuevas razas. Se utiliza con frecuencia este término para describir el proceso histórico sucedido en Iberoamérica que la llevó a su estado racial y cultural actual. Sin embargo, puede también referirse a otros pueblos que hayan atravesado un proceso de encuentro entre varias etnias, en lugares como Filipinas, Sudáfrica o Estados Unidos” (GARGARELLA; 1999; P.80)

Etnocentrismo: Es la actitud o punto de vista por el que se analiza el mundo de acuerdo con los parámetros de la cultura propia. Según el autor Edgardo Lander en su obra la colonialidad del saber, en el 2000, se puede afirmar:

“... puede ser entendido como un universal humano en la medida en que puede ser ejercido por los miembros de cualquier raza, sociedad o grupo. En este sentido, la gente o los pueblos en diferentes culturas tienden a describir las creencias, las costumbres y los comportamientos de su propia cultura en términos estereotípicamente positivos, mientras que las costumbres y creencias de las otras son descritas negativamente”.(LANDER; 2000;P.12)

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Metodología:

Nuestro proyecto de investigación desde un enfoque metodológico está centrado en la interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales y la relación teoría- praxis. En primer lugar partimos de la necesidad de abordar el fenómeno del eurocentrismo desde una visión interdisciplinaria, para problematizar acerca de esta problemática en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en la Educación Media General, como una demanda imperiosa de la realidad social de la Venezuela de hoy. La intención de este proyecto de investigación, es la revisión documental de los programas oficiales vigentes para generar futuras discusiones entre los docentes educadores de las Ciencias Sociales en el micro estructura escolar. Intentamos de alguna manera realizar aportes reflexivos y críticos desde distintas miradas y lecturas de los programas oficiales vigentes que posibiliten a futuros docentes desentrañar lo complejo de la problemática del eurocentrismo en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en la Educación Media General desde una postura crítica- hermenéutica. En su obra El proceso de la investigación científica, el autor Mario Tamayo y Tamayo, en el 2004, nos afirma:

“Frente al problema del reduccionismo científico y la necesidad de integrar los aportes de diversas disciplinas y elementos del sistema, aparece la interdisciplinariedad como una metodología dinámica y científica. Japiassu considera que la contribución de Piaget está justamente en considerar la interdisciplinariedad como un principio de organización o de estructuración de los conocimientos, capaz de modificar los postulados, los conceptos, las fronteras, los puntos de unión o los métodos de las disciplinas científicas”. (TAMAYO y TAMAYO; 2004; P.24)

El concepto de interdisciplinariedad acuñado en el campo de la investigación científica en las últimas décadas del siglo XX, se ha propagado al campo educativo, no sólo para enunciar un nuevo tipo de abordaje de los contenidos curriculares, sino también para encontrar puntos de encuentros comunes, que subyacen a las disciplinas científicas. La interdisciplinariedad implica analizar, desde distintas miradas científicas, problemas o conjuntos de problemas, cuya complejidad es tal, que con el aporte de cada una de las disciplinas a la interdisciplinariedad, ayudaría a desentrañar distintas dimensiones de la realidad social. La sociedad venezolana en el auge de la globalización está requiriendo que actuemos interdisciplinariamente, cuando se plantean problemas complejos como el eurocentrismo en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en la Educación Media General, para aproximarnos de alguna manera a generar posibles alternativas. Este siglo XXI genera incertidumbre y nuevos paradigmas. Si bien, somos conscientes de los problemas que se generan en la convergencia de la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística. Se hace perentorio intentar prudentemente, la cooperación y combinación de teorías, métodos y sus implicaciones, desde diferentes perspectivas. En las Ciencias Sociales, este enfoque de la interdisciplinariedad se hace un reto permanente. Entendemos que el salto sobre los muros es cuestión ya real hacia una permeabilidad interdisciplinaria, que tiende a superar el asilamiento impuesto por algunos investigadores y academias. La mirada interdisciplinaria supone, desde una perspectiva, múltiples relaciones, no sólo de hecho sino también de una cooperación posible entre la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística, desde un plano teórico-pedagógico y metodológico-epistemológico. En la obra enfoque interdisciplinar en la Educación Ambiental del Programa Internacional de Educación Ambiental de la UNESCO y PNUMA, en 1994, se nos afirma:

“Actualmente la interdisciplinariedad sigue siendo cosa de un grupo de profesores que practican nuevas pedagogías, y que motivados por la innovación hacen constantemente proyectos a pesar de las dificultades de todo orden: ello afecta por lo tanto a un número restringido de clases. Aunque a nivel institucional se llevado a cabo algunas tentativas promovidas por las autoridades locales, a fase experimental no le ha seguido una generalización del sistema escolar”. (UNESCO; 1994; P.23)

El Paradigma Positivista es el enfoque predominante del proyecto de investigación sobre el eurocentrismo en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en la Educación Media General, la teoría de la ciencia que sostiene el positivismo se caracteriza por afirmar que el único conocimiento verdadero es aquel que es producido por la ciencia, particularmente con el empleo de su método. En consecuencia, el positivismo asume que sólo las ciencias empíricas son fuente aceptable de conocimiento. En efecto, el positivismo supone que la realidad está dada y que puede ser conocida de manera absoluta por el sujeto cognoscente, y que por tanto, de lo único que había que preocuparse, era de encontrar el método adecuado y válido para descubrir esa realidad. En particular, se asume la existencia de un método específico para conocer esa realidad y propone el uso de dicho método como garantía de verdad y legitimidad para el conocimiento. Por tanto, la ciencia positivista se cimienta sobre el supuesto de que el sujeto tiene una posibilidad absoluta de conocer la realidad mediante un método específico. Según el autor Xavier Hernández Cardona en su obra Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en el 2007 nos afirma:

“Conocemos el pasado y el presente a partir de evidencias, de documentos, en definitiva, a partir de determinadas fuentes de información. En general, los conocimientos y saberes de las ciencias sociales, la geografía y la historia provienen del análisis de diferentes tipos de fuentes de información. No podía ser de otra manera en unas disciplinas de carácter científico” (HERNÁNDEZ; 2007; P.72)

Los científicos positivistas suponen que se puede obtener un conocimiento objetivo del estudio del mundo natural y social. Para ellos las ciencias naturales y las ciencias sociales utilizan una metodología básica similar por emplear la misma lógica y procedimientos de investigación similares. Desde esta perspectiva se considera que el método científico es único y el mismo en todos los campos del saber, por lo que la unidad de todas las ciencias se fundamenta en el método: lo que hace a la ciencia es el método con el que tratan los “hechos”. De acuerdo con Zúñiga y García (1998) el positivismo se caracteriza por postular lo siguiente:

- 1. El sujeto descubre el conocimiento.*
- 2. El sujeto tiene acceso a la realidad mediante los sentidos, la razón y los instrumentos que utilice.*

3. *El conocimiento válido es el científico.*
4. *Hay una realidad accesible al sujeto mediante la experiencia. El positivismo supone la existencia independiente de la realidad con respecto al ser humano que la conoce.*
5. *Lo que es dado a los sentidos puede ser considerado como real.*
6. *La verdad es una correspondencia entre lo que el ser humano conoce y la realidad que descubre.*
7. *El método de la ciencia es el único válido.*
8. *El método de la ciencia es descriptivo. Esto significa, según Abagnaro, que la ciencia describe los hechos y muestra las relaciones constantes entre los hechos, que se expresan mediante leyes y permiten la previsión de los hechos.*
9. *Sujeto y objeto de conocimiento son independientes: se plantea como principio la neutralidad valorativa. Esto es: que el investigador se ubique en una posición neutral con respecto a las consecuencias de sus investigaciones.*

La investigación sobre la enseñanza de la Historia y la Educación Artística en la Educación Media General en Venezuela, requiere de variedad de acercamientos, en cuanto a las perspectivas de nuestras experiencias como docentes de aula que intervienen en el proceso de enseñanza, en cuanto a las inquietudes y temas que afloran durante el proceso de planificación y aplicación de los mismos. Por lo que esta investigación intenta describir e interpretar esa problemática para adoptar sugerencias que puedan mejorar la planificación y aplicación de la enseñanza de la Historia, junto a la Educación Artística en el caso de los estudiantes de Educación Media General en el contexto venezolano. Para atender estos propósitos nos hemos valido las aportaciones e impresiones resultadas de las experiencias como docentes de aula.

De acuerdo a la naturaleza del proyecto de investigación sobre el eurocentrismo en la enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística en la Educación Media General, será esencialmente cualitativo, que según Tejada (1997), *esta " orientada a los significados de las acciones, utiliza metodología interpretativa a partir del análisis interpretativo de los datos "*, por lo que utilizaremos instrumentos de recolección de datos diversos, como son composiciones escritas, pictóricas y carteleras. Es de notar que esta investigación se realizara a través del método de Ex Post Facto, término que proviene del latín y significa después de ocurridos los hechos.

De acuerdo con Kerlinger (1983) la investigación Ex Post Facto *es un tipo de investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables*. En la investigación Ex Post Facto los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador social tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Es muy importante destacar que en una investigación experimental la variable independiente se manipula y por eso se le llama variable activa mientras que en la investigación Ex Post Facto la variable independiente no es susceptible de manipulación. El investigador social empieza con la observación de hechos que ya se han presentado y que se han manifestado en una serie de eventos. En su obra Aprender a enseñar fundamentos de Didáctica General de la autora Alicia Escribano González, en el 2004, nos afirma:

“En realidad, esta investigación es el fenómeno inverso a la experimental: una investigación ex post-facto se inicia con grupos que ya son diferentes en algún aspecto y busca retrospectivamente el factor que ocasionó la diferencia: mientras que la experimental propiamente dicha se toman grupos que sean equivalentes y se les somete a diferentes tratamientos para observar las diferencias en las variables dependientes”. (ESCRIBANO; 2004; P.350)

Los diseños Ex Post Facto se denominan así porque estudiamos las variables una vez ocurrido el fenómeno, o por la imposibilidad de manipular la variable independiente., los diseños Ex Post Facto utilizan otras reglas para estudiar estos fenómenos, el objetivo es buscar indicios que permitan hacer inferencias razonables acerca de cuáles son las posibles causas de este fenómeno. Existen dos grandes categorías de diseño Ex Post Facto, una cuando la variable independiente tanto como la dependiente han ocurrido y que se denominan retrospectivas, y otra, cuando la variable independiente no puede ser manipulada, pero que pueden ser estudiadas para determinar en qué medida influyen estas variables en la aparición de variables dependiente, a estos diseños se les denomina

prospectivos. En nuestro caso sería el retrospectivo, ya que lo que tratamos de buscar son posibles variables independientes, que coincidan entre los sujetos de estudio. En su obra Metodología de la investigación educativa el autor Rafael Bisquerra Alzina, en el 2009 nos señala:

“Los diseños Ex post facto, de gran tradición historicista al centrarse en el análisis de causas de situaciones que se dan en la actualidad. Son útiles para hacer revisión de programas y políticas institucionales al relacionar los resultados conseguidos con variables anteriores”.
(BISQUERRA; 2009; P.68.)

Se realizó un análisis crítico de los programas oficiales de la Historia de Venezuela y Educación artística en 1º y 2º año de Educación Media general, así como en una muestra de textos escolares de las mismas disciplinas respectivas. En este nivel se hizo el diagnóstico de 6 programas oficiales, catorce (14) textos escolares.

El proyecto de investigación ha sido elaborado fundamentalmente desde la perspectiva de la integración de dos disciplinas Historia de Venezuela y Educación Artística en 1º y 2º año de Educación Media General, asumida en una concepción que trascienda el marco ideológico e incorpore otras variables, como la cultural, razón por la cual se han incorporado al diagnóstico de los programas la consideración de la diversidad cultural (entendida como el conocimiento, respeto y valoración de las diferentes culturas que comparten un espacio geográfico) y las relaciones de interculturalidad, que atienden a la promoción del intercambio social entre las diversas culturas, en un marco de solidaridad, igualdad, dignidad y tolerancia. Simultáneamente se ha hecho una evaluación de la formación de los educandos para una cultura de identidad nacional. Sin embargo, también se incluyen algunas consideraciones generales sobre aspectos teórico-conceptuales que informan los enfoques metodológicos, didácticos y curriculares, particularmente en lo que atañe a la primera etapa de escolaridad, por las razones que consignamos en la exposición de las ideas y el desarrollo de los argumentos, en la respectiva sección. En todos los niveles el diagnóstico es acompañado de conclusiones parciales y de las correspondientes propuestas, las cuales están estrechamente correlacionadas con las conclusiones finales y las recomendaciones.

También se ha realizado la revisión de una muestra significativa de los textos escolares de Historia de Venezuela y Educación Artística de mayor circulación entre los estudiantes de Educación Media General, siguiendo la misma metodología de análisis (en total se evaluaron 8 textos escolares elaborados por distintas editoriales, entre ellas: COBO, ENEVA, Santillana, ARTEGRA, Salesiana, Laresense, Romor). También se incorporan en esta sección algunas conclusiones parciales y las pertinentes propuestas. Además, se ofrecen algunas consideraciones y recomendaciones sobre las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), de creciente utilización en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Al comienzo del proyecto de investigación estimamos conveniente presentar una línea de evolución cronológica respecto a los planteamientos que se han formulado en América y Europa sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela y Educación Artística, relacionados con la temática de la cultura aborígen, la comprensión, cooperación e integración en los ámbitos regional, subregional e internacional, con el propósito de visualizar los cambios conceptuales que se han operado enriqueciéndolos y con el fin de experimentar la satisfacción de observar la cercanía en la concretización.

Aún cuando el proyecto de investigación ha sido elaborado en condiciones de apremio nada recomendables y propicias para la investigación, en una auténtica carrera contra el reloj, debido a las fechas límites de entrega establecidas en el calendario operativo, esperamos haber cumplido de manera satisfactoria con la responsabilidad que nos fue encomendada. El mérito fundamental que atribuimos a nuestro trabajo es la contribución prestada a la sistematización de información dispersa sobre la temática tratada en trabajos especializados y distintas fuentes, así como el de formular una exhortación a los decisores políticos del Estado, con el fin de modificar radicalmente los diseños curriculares, los contenidos y métodos de enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística, porque de mantenerse el actual estado de cosas estaremos formando a nuestros estudiantes, las generaciones de relevo, para la desintegración de nuestra cultura aborígen venezolana, y entonces el mandato establecido en nuestras Constituciones y normativas legales para promover y fortalecer el proceso de integración entre nuestros pueblos, así

como el llamado unionista de Simón Bolívar, el Libertador, no pasarán de ser una ilusión, un anhelo, una quimera.

El mérito fundamental que atribuimos a nuestro trabajo es la contribución prestada a la sistematización de información dispersa sobre la temática tratada en trabajos especializados y distintas fuentes, así como el de formular una exhortación a los decisores políticos del Estado, con el fin de modificar radicalmente los diseños curriculares, los contenidos y métodos de enseñanza de la Historia de Venezuela y la Educación Artística, porque de mantenerse el actual estado de cosas estaremos formando a nuestros estudiantes, las generaciones de relevo, para la desintegración de nuestra cultura aborígen venezolana, y entonces el mandato establecido en nuestras Constituciones y normativas legales para promover y fortalecer el proceso de integración entre nuestros pueblos, así como el llamado unionista de Simón Bolívar, el Libertador, no pasarán de ser una ilusión, un anhelo, una quimera.

. Sin duda, una investigación de base documental de esta envergadura debe comenzar por el análisis de fuentes primarias o de primera mano. En este sentido, la primera fase de nuestra investigación parte de selección de bibliografía adecuada sobre la temática del eurocentrismo en la enseñanza de la Ciencias Sociales dentro una abundante literatura y el análisis de los programas oficiales de Historia de Venezuela y Educación Artística de Educación Media General vigentes. Para luego de esta discriminación de fuentes primarias y secundarias, hacer uso del aparato crítico, que no es otra cosa que la crítica interna y externa de cada una de las fuentes para lograr una hermenéutica más cercana a la objetividad sobre el tema estudiado.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y PROCEDIMIENTOS

Análisis del enfoque eurocéntrico presentes en los Contenidos y Programas Vigentes de Historia de Venezuela y Educación Artística en la Educación Media General:

El diseño curricular asume orientaciones epistemológicas incompatibles en la concepción del sujeto y del objeto del conocimiento, siendo el eclecticismo, la postura adoptada con mayor frecuencia para matizar las incoherencias teóricas. Esta síntesis aparente de modelos divergentes de análisis, anula la reflexión crítica sobre los distintos modos de pensar la Historia y de enseñar la Educación Artística, obstaculizando la posibilidad de desarrollar procesos cognitivos- valorativos para comprender históricamente y culturalmente la realidad social de Venezuela. El autor José Bernardo Carrasco (1997), nos señala:

“El currículo escolar es un proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir los aspectos del desarrollo personal y de la cultura que la escuela trata de promover; y un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos. Pretende, pues, relacionar eficazmente las intenciones educativas y la practica pedagógica”.
(CARRASCO; 1997; P.13.)

El modelo tradicional de enseñanza de la Historia y la Educación Artística en la Educación Media General, están asociado a una visión lineal y desconflictivizada del desarrollo social, sin referente socio-político contextualizado que apunten a revelar la densidad histórica de los procesos, mediatiza la posibilidad de acceder al pensamiento categorial, a la complejidad del pensamiento social. Un ejemplo ilustrativo pudiera ser la interpretación de la categoría *secuencia histórica*, la cual, desde una postura neopositivista, concibe la Historia, como el ordenamiento regulador de singularidades (hechos, etapas, hitos, coyunturas) en relevancia cronológica, aceptándose como un enlace de pasos,

sucesos, unos detrás de otros, como sucesión automática de formaciones históricas orientadas hacia la consecución del progreso o de modelos sociales.

Todo estudio sobre el ámbito educativo debe partir del análisis del currículo. Cómo bien lo define J. Gimeno Sacristán, (1995):

“Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada.” (Sacristán, 1995: 18).

Con este marco vemos la función mediadora del currículo al tratar de conciliar los fines del Estado y la concreción de los mismos en la práctica. De igual modo deben considerarse dentro del currículo como instrumento, los contenidos, pues estos constituyen los principales elementos referenciales de la realidad. No obstante, desde la reformulación del nuevo modelo político nacional planteado en la constitución de 1999 no se ha realizado, al presente, la correspondiente reforma curricular y por lo tanto, los contenidos están en riesgo de caer en la obsolescencia. Es importante hacer mención al hecho que aún con la obsolescencia de los programas de estudio en el nivel que estudiamos, el currículo no es neutral, por el contrario, insiste reproducir antiguos esquemas políticos y educativos. El propio Sacristán advierte al respecto:

“ningún currículo, por obsoleto que sea, es neutro. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de currícula insignificantes para ellos es todo un currículo oculto.” (Ob. Cit.)

En el artículo 102 de nuestra Constitución Nacional se define la educación:

“La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la elaboración ética y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal”

Al partir de esta definición y en atención a lo expuesto hasta ahora en nuestro papel de trabajo concebimos la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza política. En consecuencia, el docente debe asumir, al mismo tiempo un rol político. ¿Por qué? Porque para poder cumplir efectivamente con los fines planteados, enunciados de manera explícita en la concepción de la educación según el artículo 102 arriba citado, implica asumir un compromiso social. Esta idea apoya el enfoque dado por el Plan Liceo Bolivariano con la integración de áreas del conocimiento, ya que con la fragmentación por áreas del conocimiento del currículo tradicional, aún vigente, no constituye sino un medio de alienación que asume una concepción neutral de la educación. De allí la importancia de la integración curricular para llevar a cabo la actividad transformadora de lo social. Este punto es explicado, en el folleto que describe el Plan Liceo Bolivariano:

“El currículo por disciplina privilegia el estudio de los problemas que interesan a la ciencia, en cambio, el currículo integrado por área, sin desconocer a la disciplina, privilegia el análisis de los problemas de la sociedad a partir de las diversas aportaciones del conocimiento. El currículo integrado por áreas favorece las opciones didácticas que posibilitan la aproximación del (la) adolescente y joven a un pensamiento crítico, al objeto de poder intervenir en la realidad social.”
(Plan Liceo Bolivariano, 2004: 27).

Como enfoque educativo capaz de interpretar y guiar la acción conforme a los requerimientos del modelo educativo del país, asumimos la Pedagogía Crítica. En tal sentido seleccionamos dos autores que recogen las ideas esenciales de dicha concepción, desde una perspectiva crítica con énfasis en la social y además nos proporcionan una visión integral a nuestra propuesta, mas aun si tomamos en consideración sus lugares de procedencia: Los citaremos, conforme a la antigüedad de los orígenes de sus trabajos dentro de sus áreas respectivas: de Europa, Jurgen Habermas, y de Latinoamérica, Paulo Freire

El Pensamiento crítico de Habermas como vía para la transformación social:

Desde este modelo el hombre es un individuo capaz de comunicación y acción para intervenir la realidad quien establece, a su vez, una relación dialéctica entre teoría y praxis. A continuación veremos el papel de la teoría en esta relación:

“La teoría indica las condiciones bajo las cuales ha sido objetivamente posible una autorreflexión de la historia del género; y nombra al mismo tiempo el destinatario que, con ayuda de la teoría, se puede ilustrar sobre sí y sobre su papel potencialmente emancipativo en el proceso histórico” (Habermas, 2000: 13)

En pensamiento de Habermas el fin último de la relación dialéctica entre teoría y praxis es la transformación:

“En un caso se trata de la praxis social que en tanto que síntesis social hace posible el conocimiento; en el otro, de una praxis política que conscientemente aspira a subvertir el sistema de instituciones existente”. (Habermas, 2000: 14)

En el siguiente diagrama podremos observar cómo se expresa la relación antes descrita:

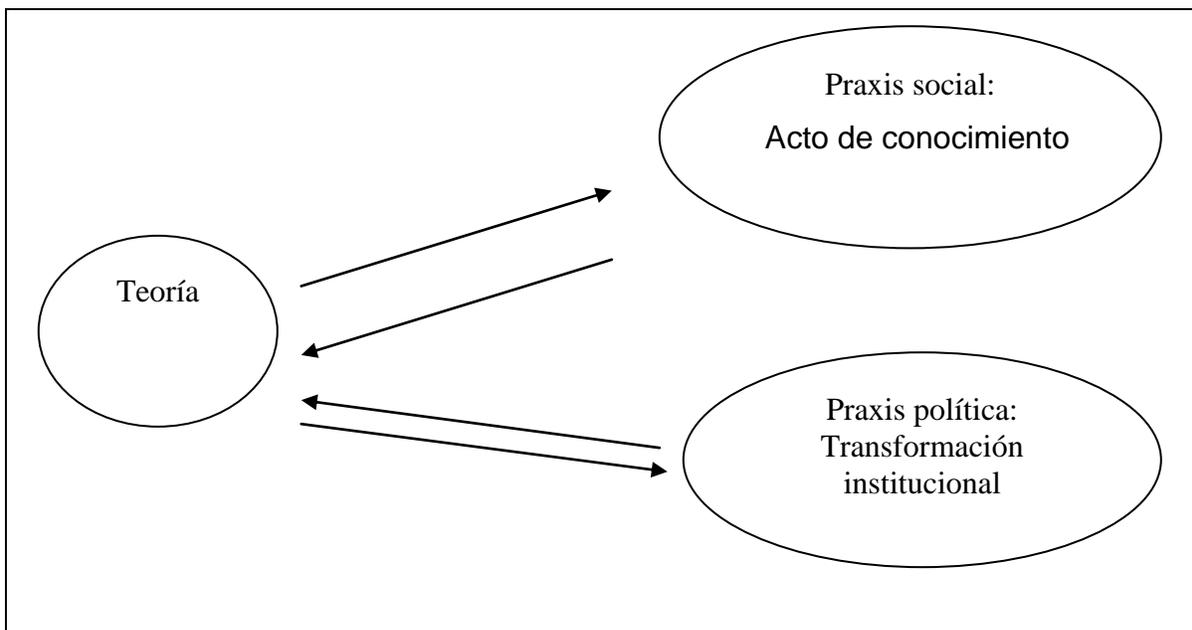


Diagrama. Explica la doble relación ente teoría y praxis

Vemos en la teoría de la sociedad de Habermas, entonces, una reconstrucción social del conocimiento que es estructurado en su praxis social mediante una relación dialéctica con la teoría y esta, a su vez, orienta la transformación de un determinado esquema institucional. La teoría crítica de Habermas declara sus intenciones transformadoras a través de las estructuras de la comunicación como espacios de poder:

“Desde una perspectiva crítico-ideológica pone en cuestión el consenso habitual desde un punto de vista fáctico (...) en atención a las relaciones de poder introducidas secretamente en las estructuras simbólicas de los sistemas lingüístico y de acción.” (Habermas, 2000:22)

En la Teoría Crítica se introduce al hombre en el centro del sistema social tomando en cuenta “la relación de intersubjetividad y la relación entre identidad del Yo y la identidad del grupo”. (Habermas, 2000: 23). Resumiendo, tenemos dos ideas fundamentales de Habermas que contribuyen a la formulación del marco teórico de nuestra propuesta desde lo educativo: el papel fundamental que puede jugar la educación en la mediación para que la persona participe en la síntesis social que produce el conocimiento, y luego, mediante la praxis política, sea una persona capaz de transformación.

Paulo Freire y la opción política de la educación:

Freire asigna a la educación un carácter decididamente político y revolucionario, característica que consideramos esencial para el presente trabajo. En explicación de lo anterior, se debe indicar que para Freire la educación va más allá del acto mecánico que resulta de la transmisión de conocimiento, lo cual no hace sino profundizar la “burocratización”, donde:

“La escuela, sin importar su nivel, se convierte en un ‘mercado de saber’; el profesor, en un especialista sofisticado, que vende y distribuye un ‘conocimiento empaquetado’; y el alumno, en el cliente que compra y ‘come’ este conocimiento’. (Freire, 1977: 20).

El modo de evitar la reproducción de este sistema didáctico es colocar en un papel preponderante a la crítica, donde el estudiante que aprende debe ser capaz de interpretar la realidad circundante, en todos sus órdenes: político, económico, social y cultural. Sólo así, en un medio educativo donde el estudiante es estimulado por la interacción social en su escuela, es capaz de entender y por lo tanto plantear posibles respuestas a los desafíos presentados, tanto a nivel personal como social en un radio local, nacional o internacional.

La clave para superar el enfoque tradicional educativo, basado en la simple transmisión de conocimientos, es la problematización previa del tema objeto de estudio. (Freire, 1977: 18-19). En su crítica al sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje y en la necesidad de adquirir un compromiso en lo educativo, tanto a nivel curricular como en la práctica educativa, Freire explica:

“La organización del contenido programático de la educación, lo mismo si se trata de la primaria, secundaria, y universitaria que de la que se da en el nivel de una campaña de alfabetización de adultos, es un acto eminentemente político, cómo es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea. El carácter político de tal quehacer existe independientemente de que tengamos conciencia de él o no. (...) No hay, por eso mismo, especialistas neutros, “propietarios” de técnicas también neutras, en el campo de la organización curricular ni en ningún otro campo”. (Freire, 1977: 137)

Finalmente, debemos indicar que el modelo educativo propuesto por Freire se complementa con el pensamiento de Habermas, pues define el fondo del mismo, es decir, orienta los contenidos en la formulación de la didáctica, desde lo curricular hasta la práctica educativa y, al mismo tiempo, se adhiere a los principios esbozados en la Constitución Nacional en cuanto al proyecto de sociedad que se desea configurar. De igual modo, Freire apunta contra el modelo tradicional elitista instaurado desde la independencia de los países latinoamericanos en el siglo XVIII y que aun sigue vigente:

“La preservación del carácter elitista de la educación, con todo lo que este carácter implica, tiene sentido para la sociedad que, al salir de su dependencia colonial, se inserta en una dependencia neocolonial y es “gobernada” por una élite dominante nacional, enganchada a los intereses imperialistas. “ Freire advierte que este no es el caso de Guinea-Bissau. (Freire, 1977: 138)

En nuestro modelo educativo vigente, el constructo didáctico de los estudios sociales ha concedido papel preeminente al concepto de *actividad*, como herramienta fundamental del aprendizaje. Esto se manifiesta en los Programas de estudio a través de mecanismos didácticos basados en la presentación de objetos (cartelera, láminas, documentos, mapas e ilustraciones), en dinámicas de grupo, en representaciones culturales (teatro, danza), en

medios tecnológicos convertidos en prácticas triviales que no trascienden lo meramente formal del proceso pedagógico, al presentarse ajenas a un referente epistemológico que oriente el desarrollo del conocimiento y otorgue sentido a los procedimientos. De esta manera, la *actividad* hegemoniza lo sensible/perceptivo del conocimiento, sustituyendo a la elaboración compleja del saber. El carácter instrumental de esta concepción de *actividad*, conduce a privilegiar principios empíricos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su obra Diseño y desarrollo Curricular, el autor Miguel A. Zabalza, en 2000, nos señala:

Se entiende que el currículo escolar concreta todo el conjunto de oportunidades de desarrollo personal y de nuevos aprendizajes que la escuela ofrece a los sujetos en edad escolar. En él específicamente el compromiso del Estado con respecto a la Educación, expresado en términos de intenciones- exigencias (lo que los sujetos escolarizados han de aprender) como recursos puestos a su disposición para lograrlo (profesorado, instituciones, organizaciones de la escolaridad, recursos materiales, etc.) (ZABLAZA; 2000; p. iii prologo)

No se trata de negar la importancia educativa que pueda tener el desarrollo de *actividades* didácticas, sino de exigir que se las entienda desde otra concepción, en condición científica-pedagógica que propicie su reconocimiento como preparación para conceptualizar y valorar el saber e indagar su consistencia interna en el por qué y para qué del conocimiento. De este modo, la *actividad* y los recursos didácticos superarían el carácter de operativización que los ha definido en las reformas educativas implantadas en nuestro país. El problema se presenta complejo, pues, al no estar claramente expresado el marco teórico-conceptual de la programación, se producen contradicciones en enfoques, posturas, criterios, que inciden en las cuestiones curriculares tales como objetivos, contenidos, metodologías y evaluación. La carencia de una teoría del Contenido impide identificar los procesos ideológicos y didácticos que lo determinan como objeto de enseñanza para formar el pensamiento, la conciencia, las valoraciones y las actitudes del sujeto-estudiante que le permita detectar fenómenos socio-históricos, como el eurocentrismo.

El estudio del diseño curricular de Educación Artística que abarca, desde el 1º año a 2º año. Conforme a los principios de dichos niveles, al desarrollo biológico, psicológico y social del estudiante y al basamento conceptual del área. En estos años se afianza todo el

contenido teórico-práctico de la primera y segunda etapa, complementando así la formación de un ser humano que esté consciente de su sensibilidad y potencialidad creativa, identificada con su nacionalidad y capaz de valorar, disfrutar y preservar el Patrimonio Artístico del País como a las expresiones plásticas de su Continente y del Mundo.

Esta asignatura se orienta a lograr que cada manifestación, cultura y período artístico sea canalizado a través de sus obras más relevantes, a fin de desarrollar en el educando un criterio plástico sobre el arte, de manera que, mediante vivencias personales llegue a reconocer, no solo los lazos que unen el arte de hoy con el pasado, sino que los lleve a observar la creación de obras artísticas, legadas por las generaciones precedentes, como la realización creativa, producto de los medios, los recursos y los propósitos que el momento y la situación económica, social y política ofrecían al artista

El programa de Historia de Venezuela en 1º año (julio de 1987).

La organización de la asignatura en este programa comprende 17 objetivos específicos distribuidos de la siguiente manera 3 dedicados a la etapa prehispánica, 8 al proceso de conquista y colonización española, cuatro 4 a la independencia y dos 4 al periodo de la Gran Colombia.

El eurocentrismo se hace presente a través de la infravaloración atribuida a las culturas prehispánicas en los programas de la Primera y Segunda Etapa, vigentes para 1985 y 1986, por la historia oficial, se reitera en este texto programático. En efecto, el estudio de las sociedades precolombinas se adapta a una concepción eurocéntrica sobre su existencia, porque, en lugar de contextualizarlas en el tiempo y el espacio, en atención a la interpretación de su organización política y económico-social, se alude con simplismo a ciertas formas culturales, las cuales comentamos en la revisión de programas de cursos anteriores. En su obra *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*, la autora Carmen Aranguren, en 1997, nos afirma:

“Ello se observa en una ruptura conceptual y metodológica establecida entre lo prehispánico y la vida posterior a la llegada de los europeos, que aparece en los contenidos programáticos con un tratamiento diferenciado

por lo sesgado y prejuiciado” (ARANGUREN, Carmen: 1997, pp. 118-119).

En los Objetivos 2.1 y 2.2 del programa subyace la idea de la superioridad de la cultura europea (percepción eurocéntrica), correlacionada con el progreso y los avances científicos, hecho que reafirma la visión neocolonial predominante en los programas de Historia de Venezuela en la educación básica. Este es un planteamiento distorsionante para la formación de los educandos, considerando que, como lo afirma la profesora Aranguren en su obra, ya citada:

“los logros alcanzados por algunos pueblos no pueden utilizarse como parámetros para evaluar otras sociedades, pues tal valor sacraliza la posición que divide al mundo en culturas antagónicas: las adelantadas y las atrasadas” (Ob., Cit., p. 119).

De nuevo se caracteriza el *“Mestizaje”* en este programa como una *“mezcla de razas”*, categoría cuestionada por la antropología crítica. Al respecto se expresa que éste tiene sus orígenes en diferentes elementos humanos, particularmente con la llegada de los españoles y africanos, los cuales se mezclaron con los aborígenes y se propone investigar los siguientes aspectos: *“organización social de la colonia, actividades de cada uno de los diferentes grupos que conformaba la sociedad colonial y relaciones entre ellos; proceso de mestizaje y su importancia”* (M.E., 1987, p. 37). Como se observa, se pretende presentar el *“Mestizaje”* como un proceso de síntesis armónica de la sociedad venezolana, omitiendo los antagonismos de clase implícitos en ese intercambio social, enfocando el fenómeno desde una perspectiva biológica que ignora el despojo etno-cultural y social sufrido por nuestras primigenias comunidades. El programa debería, más bien, enfocar las relaciones interculturales desde la perspectiva de la diversidad, reivindicando el patrimonio histórico-cultural de nuestros antepasados indígenas, así como el de los representantes de las etnias africanas, insertados de modo violento e involuntario en la realidad sociocultural americana por los colonizadores esclavistas.

Los Objetivos 5.1 y 5.2 del programa se dedican al estudio de la *“Gran Colombia”* (1821-1830), destacando la integración geográfica como causa principal del origen de esa

entidad política. En tal sentido, se recomienda como actividad la elaboración de “un resumen ordenado sobre el proceso de integración territorial que condujo a la creación de la República de Colombia”; la elaboración de “*un cartograma relacionado con la unidad territorial en estudio*”; “*observar en un mapa la unidad territorial en estudio (extensión, límites)*” y “*elaborar un esquema sobre el proceso de integración territorial que dio lugar a la República de Colombia*” (M.E., 1987a, p. 46). Transmitir a los educandos la visión de que ese proceso de integración obedece, fundamentalmente, a propósitos de unidad territorial, es un enfoque erróneo que implica negar la necesidad histórica del momento, la cual exigía la unificación de todos los esfuerzos y voluntades a fin de concretar la emancipación americana, con el propósito de presentar una América unida y fortalecida en el concierto de las naciones, como lo planteó Bolívar.

El programa de *Educación Artística* en 1º año (julio de 1987).

La organización de la asignatura en este programa comprende 10 objetivos específicos distribuidos de la siguiente manera 2 dedicados a reafirmar en el estudiante sus conocimientos acerca de los elementos de expresión plástica y a identificar como han sido utilizados en diversas épocas, 1 al análisis de las modalidades que adquieren, el espacio y la forma, en diferentes expresiones de las artes plásticas,³ a lograr que el estudiante aprecie la forma, en relación con el espacio plano y tridimensional, abarcando su conceptualización, observación y aplicación, 2 que pretenden, por una parte, afianzar los principios de la percepción visual, y por el otro, afinar la comprensión e interpretación de los elementos de expresión, los cuales se vienen desarrollando desde etapas anteriores determinando a su vez la importancia de los principios de la percepción visual en el diseño gráfico y 2 a la identificación y valoración del patrimonio artístico como una determinante cultural mediante su apreciación, estudio y conservación.

En cuanto al material de trabajo, en general en las instituciones educativas hay muy poco y desactualizado, y los manuales disponibles presentan una visión eurocentrista de las artes. Esto se combina con las escasas instancias de capacitación docente y la falta de

espacio de reflexión específicos para la asignatura y su articulación con otras. En su obra *América Latina en sus artes*, el autor Damian Bayón, en 2006, nos afirma:

América ha sido incorporada a nivel continental en la cultura occidental y aquellas expresiones originales, que plasman sus creadores plásticos e intelectuales, son modalidades regionales o maneras particulares de expresión que corresponde a la sensibilidad y a la situación latinoamericana” (BAYÓN, Damian: 2006, pp. 166-167).

En los Objetivos 3.1 y 3.2 del programa subyace la idea de la superioridad de la cultura europea (percepción eurocéntrica), al señalar la evolución de la composición, mostrando ejemplos significativos de las formas compositivas usadas en los períodos más relevantes de la Historia del arte: prehistoria, edad antigua, época medieval y renacimiento. En cuanto al motor que mueve las interpretaciones artísticas de una sociedad García Canclini (2006, p. 33) plantea que “ el lugar privilegiado que conceden a las obras los historiadores y críticos de arte (...) es un seri obstáculo para que la historia del arte latinoamericano sean algo más que cronología de los pintores, sus cuadros y sus viajes, descripciones subjetivas de lo que le ocurrió al crítico cuando fue a exposiciones y talleres.

Los Objetivos 1.1 y 1.2 del programa se dedican al estudio de las relaciones entre los elementos de expresión plástica, en obras representativas de diversas épocas. Destacando las obras artísticas de la Prehistoria, Época Antigua, Edad Media europea. En tal sentido, se recomienda como actividad la elaboración de un resumen ordenado sobre las obras artísticas Latinoamericana significativas, la elaboración de “*un cartograma relacionado con obras pictóricas, escultura y arquitectura latinoamericanas en estudio*. (M.E., 1987a, p. 24). Transmitir a los estudiantes la visión de que ese proceso de integración obedece, fundamentalmente, a propósitos de unidad territorial, es un enfoque erróneo que implica negar el valor artísticos de nuestras culturas precolombinas. En este sentido se entiende que el problema no es la escasa presencia de lo nacional o americano, sino que lo que debe repensarse es la relación poder-saber que atraviesa los criterios de selección y enseñanza: si no se cuestionan los supuestos coloniales que sostienen estas construcciones, difícilmente se llegue a resultados descolonizadores (SAID, E. *Cultura e Imperialismo*: 1996, p.13).

El programa de Historia de Venezuela en 2º año (julio de 1987).

El diseño curricular de este programa comprende doce (12) objetivos específicos los cuales propenden básicamente a proporcionar información al alumno, hecho que contrasta con la orientación axiológica de los objetivos de etapa, dirigida a fortalecer el proceso formativo del educando.

Los objetivos 1.1 y 1.2 están dirigidos al logro del conocimiento sobre las bases políticas y legales que posibilitaron el surgimiento de “Venezuela como nación independiente” y las contingencias enfrentadas por nuestro país al “iniciarse la vida republicana”, pero ese hecho no se plantea como un proceso histórico sino como un acto, pues aparece desvinculado de los antecedentes correspondientes. En efecto, la imagen que se proyecta al alumno es que la ruptura del vínculo político colonial implica una solución de continuidad con las instituciones y la cultura heredadas de la Colonia y no se le explica la pervivencia y las consecuencias de los rezagos institucionales y culturales del colonialismo en la constitución del nuevo orden republicano.

Los objetivos 2.1, 2.2 y 2.3 están propuestos para el período cronológico de poco más de una centuria, que transcurre entre 1830 y 1935 (desde la separación de Venezuela de Colombia hasta el término de la autocracia de Juan Vicente Gómez). El enfoque de los acontecimientos de ese transcurrir histórico se dedica a resaltar los hechos que giran en torno a la figura de los Presidentes de la República de turno y no como expresión de procesos socio-históricos concretos y colectivos.

Aún cuando en el período que va desde la muerte de Gómez, en diciembre de 1935, hasta el derrocamiento de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, en enero de 1958, se producen cambios cualitativos en la estructura de la formación económico-social venezolana, este hecho se pasa por alto en el programa para destacar el tópico político calificado como la “regresión dictatorial” (1948-1958). Veamos: *“incorporación de las masas populares a la vida política, especialmente en el período comprendido entre 1945 y 1948 y los logros que en el campo social, político, económico y cultural se alcanzaron”*; *“la regresión dictatorial representada por Marcos Pérez Jiménez y la necesidad de defender el sistema democrático”* (M.E., 1987a, p. 63).

El programa finaliza con la formulación de objetivos dedicados a la Venezuela democrática, que arranca en 1958 con la caída de Pérez Jiménez. En el objetivo específico 3.7 “*Comentar la situación de Venezuela en el plano internacional*” el programa aborda de manera muy superficial esta temática, agotando ese contenido en la sola mención de algunos organismos del sistema internacional, como la ONU, la OEA, la OPEP, además de los problemas fronterizos (M.E., 1987. p, 74). Como se observa, esta perspectiva programática limita las relaciones internacionales a los vínculos del país con algunas organizaciones, desaprovechando esa área temática para la formulación de objetivos orientados a profundizar en el estudio del proceso de integración subregional y regional, a fin de fortalecer la conciencia integracionista de los estudiantes.

El programa de *Educación Artística* en 2º año (julio de 1987).

El diseño curricular de este programa comprende diez y siete (17) objetivos específicos los cuales se apegan básicamente a proporcionar información al estudiante, dirigido a fortalecer el proceso formativo del educando.

Los objetivos 1.1, 1.2 y 2.1 están dirigidos a identificar las expresiones plásticas en las manifestaciones culturales indígenas, de la época prehistórica, Egipcias y Mesopotámicas. La finalidad consiste en ofrecer una visión general de las expresiones plásticas de las culturas indígenas en Venezuela. Destacando que en las culturas indígenas la producción de objetos, hoy considerados artísticos, estaba destinado a satisfacer necesidades inmediatas y de culto por ejemplo: armas, vestidos, recipientes, estatuillas, atavíos corporales y petroglifos. Respectivamente, dar un panorama general de las expresiones plásticas de las culturas prehistóricas, en relación con los períodos en que se produjeron: paleolítico, neolítico y edad de los metales. Igualmente permitir que el estudiante conozca los diferentes elementos de expresión, materiales, técnicas y propósitos de las manifestaciones plásticas en Egipto y Mesopotamia.

El objetivos 2.2 establecer semejanzas y diferencias entre obras plásticas de Grecia y de Roma en cuanto al carácter expresivo y formal, los materiales y los fines, recalcando la importancia de ellas por constituir el fundamento del arte occidental.

El objetivo 2.3 proporcionar al estudiante una visión general de las manifestaciones plásticas de los Mayas, Aztecas e Incas para que distinga los principios compositivos, temática, materiales y función.

Los objetivos 3.1 y 3.2 estudiar las manifestaciones plásticas de la Edad Media en relación con lo religioso y simbólico. Mediante la diferenciación en la expresión artística paleocristiana y bizantina en su carácter expresivo, formal y sus fines. Y señalando en la expresión plástica del Románico y el gótico, los principios compositivos, técnicas y materiales.

Los objetivos 4.1, 4.2 y 4.3 valorar las manifestaciones plásticas y aportes del Renacimiento, el Barroco y el Arte Colonial.

Los objetivos 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6 y 5.7 apreciar las principales expresiones plásticas de Venezuela en el Siglo XIX y XX (M.E., 1987. pp. 44-66). El Manual del docente para la asignatura Educación Artística tiene como meta primordial servir de ayuda, estímulo y orientación a los docentes en el 1º y 2º año de Educación Media General.

Textos escolares consultados para la enseñanza de la Historia de Venezuela y Educación Artística:

Historia de Venezuela (7º grado). Autores: Freddy Domínguez y Napoleón Franceschi. (Doctores en Historia, profesores del Pedagógico de Caracas). Editorial COBO.

El contenido de este texto, distribuido en 192 páginas, está estructurado en tres grandes periodos: 1º) “El periodo aborígen”, que va desde el poblamiento de América y Venezuela hasta el momento en que se produce el encuentro de la cultura europea con la americana; 2º) “el periodo de dominación colonial-hispana”, que abarca desde los viajes de exploración, el proceso de conquista y colonización, hasta los primeros movimientos independentistas y 3º) “el periodo independentista”, que va desde el 19 de abril de 1810

hasta que Venezuela se separa de la República de Colombia en 1830. El texto tiene cuatro (4) partes en cada temática: a) Contenido teórico o narración histórica de los procesos; b) mapas, planos, cuadros y gráficos con el propósito de soportar los contenidos teóricos; c) lecturas complementarias y documentales y d) guía de actividades.

Respecto al periodo prehispánico, el texto revisa, de manera panorámica, los aspectos más sobresalientes de las culturas maya, azteca, inca y chibcha, señaladas como las más avanzadas de América. En el caso específico de Venezuela, clasifica a sus primigenios habitantes en: culturas pre-agrícolas, agrícolas medias y agrícolas avanzadas. La mayoría eran recolectores, cazadores y pescadores, salvo los integrantes de la cultura “Timoto-Cuica”, de nuestra región andina, quienes por no poseer recursos abundantes para la caza y la pesca, desarrollaron una agricultura avanzada.

Este libro destaca que nuestras culturas indígenas eran conservacionistas, porque no cazaban ni pescaban más de lo que la naturaleza podía reponer. Es decir, vivían en equilibrio con la naturaleza. Los mares, ríos, lagos, lagunas, manglares, bosques, sabanas y otros espacios geográficos no estaban contaminados. Pero, con el proceso intercultural iniciado con la llegada de los conquistadores españoles, se produjo un choque de culturas, reflejado sobre el medio ambiente. Un ejemplo de ello, fue la explotación irracional de los ostrales de perlas de Margarita y Cubagua, El resultado de tal explotación no solamente ocasionó la destrucción de esos ostrales, sino la muerte de miles de indígenas, primero, y de negros esclavos, después, obligados a bucear hasta morir de cansancio, o devorados por tiburones. El texto expone también que tales prácticas conservacionistas ancestrales constituyen hoy un legado de nuestros primigenios pobladores a la cultura contemporánea y su práctica continúa con las naciones indígenas que han logrado sobrevivir (pp. 11-40).

Al sintetizar las consecuencias sociales del encuentro de la cultura europea con la americana precolombina, el texto señala que se produjo una confrontación de etnias, un desarrollo acelerado del racismo, la esclavitud de indígenas nativos y de negros traídos desde África y al mismo tiempo un intenso mestizaje (pp.47-48). El tema del negro y de la esclavitud es relevante para la comprensión histórica del pasado venezolano, particularmente de la diversidad cultural y de los procesos interculturales acaecidos en nuestro devenir histórico, porque en una sociedad nacida de una síntesis intensa de

componentes étnicos diversos, es muy importante la evaluación y ponderación de los términos de la incorporación de cada uno de sus componentes. Por ello, el balance de las imágenes a partir de las cuales los niños y jóvenes comienzan a conocer y aproximarse al pasado venezolano y, en particular, a aquel aspecto que comprende la presencia del negro, resulta de sumo interés para una sociedad que alcanza los dos siglos de vida independiente (Calzadilla y Salazar: 2000, p. 100).

Domínguez y Franceschi, en este texto, otorgan un tratamiento acorde con su importancia a la presencia del negro en nuestra historia. En tal sentido, plantean que la explotación de la mano de obra esclava fue “un factor esencial en el enriquecimiento de los blancos criollos y en el proceso de valoración de la tierra” (p. 91). Ellos dejan claro el alto grado de estratificación de la sociedad colonial y lo determinante del prejuicio racial en el desenvolvimiento de la misma, donde “la etnia dominante fue la blanca y ésta hizo sus normas y la de los indios y negros, a quienes sometieron” (p.111). Destacan, también, que “los esclavos negros eran la categoría social más baja, porque, además de estar sometidos a la mayor explotación, eran considerados como mercancía de la cual los dueños podían disponer a su antojo. (...) Vivían en los barracones de las haciendas en forma inhumana, eran sometidos a fuertes castigos corporales e incluso a la muerte cuando trasgredían ciertas normas estatuidas” (p. 113).

Sin embargo, el texto no enfatiza en el sincretismo religioso que permitió a los negros mimetizar sus tradiciones culturales ancestrales en materia religiosa, traídas del África, amparados tras las ceremonias católicas, práctica que dio lugar a la entronización en América de ritos religiosos que aún tienen legiones de devotos practicantes en la cuenca del Caribe y del Atlántico Sur. Se limita a afirmar que en la conformación de nuestro folklore participan componentes culturales de los europeos, aborígenes americanos y africanos (p. 128). Esta es, sin duda, una temática muy apropiada para estimular entre los educandos el aprecio y la comprensión de los valores relacionados con la diversidad cultural y la interculturalidad.

En cuanto al mestizaje, el manual incorpora una lectura complementaria de un artículo de Arturo Uslar Pietri (“El Mestizaje y el Nuevo Mundo”), en el cual se transmite a los alumnos la idea de que ese proceso etno-cultural se produjo de manera pacífica, sin

conflictos existenciales, lo cual no se corresponde con la realidad. Además, se recurre al concepto de “mezcla”, categoría cuestionada por la ciencia antropológica. En efecto, ese texto expresa que “Se mezclaron los españoles y portugueses con negros e indios. (...) En lugar de mirar esa característica extraordinaria como una marca de atraso o de inferioridad, hay que considerarla como la más afortunada y favorable circunstancia” (p.110).

Al tratar el tema referente al “Congreso de Panamá”, convocado por Bolívar, los autores señalan su propósito de estrechar los lazos de amistad entre las recientes repúblicas (p. 174). Pensamos que este punto ha podido aprovecharse para enfatizar en el pensamiento integracionista de El Libertador, proyectando la actual necesidad de cooperación e integración que tienen los pueblos de la América del Sur y particularmente del área Andina.

Historia de Venezuela (7° grado). Autora: N. de Fernández. Ediciones ENEVA.

Este texto adolece de un enfoque evidentemente eurocéntrico. Ese sesgo se aprecia cuando incorpora afirmaciones de esta naturaleza: “El idioma castellano contribuye a lograr la unidad cultural en toda América (...) Los dialectos indígenas aportaron incontables vocablos a nuestro idioma (...) Bailes, danzas, costumbres y tradiciones indígenas se integran e incorporan a las traídas por los españoles (...) Además, los indígenas se mezclan con los invasores y aún con los de origen africano y de esta fusión resulta un tipo nuevo, cuyas características biológicas son las que poseemos hoy los venezolanos (...) el tipo mestizo” (pp. 16-17).

Es obvio que un mensaje alienante como el que está contenido en los párrafos que hemos seleccionado de este libro escolar, contribuye a distorsionar la perspectiva de nuestros niños y adolescentes respecto a las implicaciones del proceso de conquista y colonización hispánica en América y particularmente en Venezuela. En lugar de exaltar que el idioma castellano unificó culturalmente a América, debería exponerse que la superposición de esa lengua sobre aquellas de nuestros pueblos prehispánicos significó un proceso de violencia cultural que contribuyó a la desintegración y liquidación de nuestras culturas autóctonas. Se menosprecia a las lenguas indígenas americanas cuando se las trata peyorativamente de “dialectos” que aportaron vocablos a “nuestro idioma” castellano.

Además, se expone una visión pacífica del mestizaje, cuando debe explicarse a los educandos que ese fue un proceso lleno de violencia, una imposición de los conquistadores españoles a las etnias indígenas americanas y a las africanas que fueron traídas en contra de su voluntad, en condición de esclavitud, a este costado del mundo.

En este texto se matiza la violencia implicada en el proceso de conquista y colonización de nuestro territorio. En efecto, en el mismo se plantea que los españoles “se casaron” con las indias; de ellos “nacieron hijos”. Es decir, el europeo es quien propicia el mestizaje al descartar los prejuicios raciales en sus uniones afectivas y sexuales. Dicho de otro modo, ellos “no tuvieron a menos el mezclarse” con nuestros indígenas, primero y con las etnias africanas, más tarde. La autora reconoce la existencia de clases diferentes en la sociedad colonial, pero argumenta que éstas no se basan en las diferencias raciales cuando expresa que “no hubo distinciones raciales propiamente dichas y afortunadamente todos eran iguales ante la ley” (p. 90). Esta es una deformación de la realidad histórica, porque, como sabemos, una sociedad altamente estratificada como la colonial colocaba la procedencia étnica en el centro de las diferencias sociales.

En el punto intitulado “Trato a los esclavos”, la profesora Fernández presenta una imagen benevolente de los esclavistas al afirmar que “Los dueños de los esclavos se comprometían, aunque en muchos casos no lo cumplían, a darles un trato digno, a enseñarles y a convertirlos al cristianismo” (p.64). Al mismo tiempo, desde su postura eurocentrista, esta autora pretende maquillar la responsabilidad de España en la entronización de la esclavitud en América cuando expone que “En ninguna parte del mundo los esclavos fueron tratados en forma humanitaria. Pero quizás sean las regiones españolas donde menores vejaciones sufrieron”. (IDEM). En este texto, incluso, se habla de las “Ventajas de la esclavitud”, argumentando los “beneficios” que esa funesta institución proporcionó “tanto a la Corona como a los asentistas (...) a la Corona porque le proporcionaba considerables ingresos económicos. A los asentistas porque les proporcionaba enormes ganancias este comercio, ya que compraban a los negros a bajísimo precio y los vendían por elevadas sumas” (p.63). Entre otras “ventajas”, la autora expone que “la esclavitud permitió la prosperidad en las haciendas y reanimó la agricultura (...) la esclavitud facilitó el incremento de nuestra economía nacional” (p. 64).

Al estudiar el movimiento pre-independentista encabezado por José Leonardo Chirinos, un negro libre, en la Sierra de Coro, en la Hacienda Macanillas, del Valle de Curimagua, el 10 de mayo de 1795, la autora emite algunos conceptos peyorativos sobre los negros sublevados contra la Corona española al expresar que “se le unieron los negros de varias haciendas vecinas, asesinaron a varios terratenientes y cometieron otros abusos (...) Este hecho de la rebelión de los negros, pequeño en sí mismo, fue una llamada de alerta que hizo disminuir los impuestos que pagaban los negros y esclavos y que se organizara mejor el cobro de esos mismos impuestos” (p.126).

Para cerrar con “broche de oro” estas consideraciones sobre esos seres humanos que fueron desarraigados de su solar nativo, en contra de su voluntad, por la violencia de los esclavistas, la autora argumenta que “En el campo social, los negros olvidan su vida africana y prácticamente se incorporan a la vida venezolana” (p. 64). Esa afirmación distorsiona la realidad de nuestro proceso socio-cultural, porque ellos no olvidaron sus tradiciones ancestrales sino que se mimetizaron para evadir la violencia de los conquistadores, originando un sincretismo religioso y cultural de tal fortaleza que, aún después de varios siglos, se manifiesta en nuestras sociedades.

Al abordar el tema de la convocatoria del Congreso de Panamá, promovida por el Libertador, la profesora Fernández se refiere a las vicisitudes confrontadas para su instalación y a sus limitados resultados que dejaron insatisfecho al propio Bolívar, pero hace un aporte significativo al afirmar que contribuyó a crear conciencia sobre la necesidad de integración de los países de América Latina, “que deben unirse y formar una asociación política o una federación de naciones, puesto que ello permitiría una posibilidad mayor de libertad, bienestar y grandeza” (p. 197).

Educación Artística (7° grado). Autores: Vicenta Sánchez y Gabino Matos. (Profesores de Artes Plásticas y Apreciación Plástica egresados del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas). Editorial Santillana S.A.

El contenido de este texto, distribuido en 208 páginas, está estructurado en trece unidades: 1º) “ El punto como elemento de expresión plástica ” , que va desde el punto

como figura y abstracción, pasando por el proceso de construcción hasta el punto en el arte; 2º) “La línea como elemento de expresión plástica”, que abarca clasificación de la línea, el dibujo analítico y dibujo técnico, hasta expresión de la línea en el arte ; 3º) “El valor como elemento de expresión plástica”, que va desde la claridad y oscuridad, la escala de valores y técnica para dibujar con claroscuro, tipos de luz y posición de la fuente luminosa, luz arte y tecnología, luces, cámara y acción, el tratamiento de la luz en el arte hasta la retroproyección; 4º) “ El color como elemento de expresión plástica”, que abarca el color como luz y como pigmento, el círculo cromático, las relaciones cromáticas, efectos fisiológicos y psicológicos del color, dimensiones del color, procesos de realización, técnicas de pintura, el color en obras de grandes artistas hasta el color en algunos movimientos artísticos; 5º) “ La textura como elemento de expresión plástica ” , que va desde la textura y sus clases, el proceso de elaboración de textura, el procesos de elaboración de texturas con materiales de desecho, interpretación de texturas, expresividad de los distintos materiales, la textura en el arte hasta la textura en la historia del arte; 6º) “ El volumen ”, abarca la percepción visual y táctil del volumen, la representación del volumen en el plano, la escultura, técnicas y clasificación, apreciación artística del volumen, procesos de elaboración de volúmenes hasta significación del volumen en el arte; 7º) “ El campo visual ”, abarca el ojo, órgano de la visión, el campo visual, estructura y representación, el espacio, la profundidad, las formas, el canon en los diferentes estilos artísticos, la sección áurea, el plano, elemento estructurador del espacio hasta la significación del plano en el arte; 8º) “ La forma como elemento de expresión plástica ”, abarca la forma, características de las formas hasta el tratamiento de las formas en el arte; 9º) “ La percepción visual y sus principios”, abarca principios de percepción visual, aplicación práctica de algunos principios de la percepción visual hasta los principios de la percepción visual en el arte; 10º) “ La composición y los principios de la percepción visual ”, abarcando desde el diseño gráfico vinculado a la publicidad, clases de diseño, técnicas expresivas en el diseño gráfico, la tensión dominante y la subordinación, el ritmo en la composición plástica hasta la composición modular; 11º) “ El diseño gráfico y los principios de la percepción visual ”, abarca la composición plástica, leyes de la composición, estructuras compositivas hasta la Bauhaus: revolucionaria escuela de diseño; 12º) “ El diseño tridimensional ”, abarca el diseño tridimensional y el dibujo, clases de diseño tridimensional, aspectos condicionantes del diseño tridimensional, fases del proceso

creativo en el diseño tridimensional, el diseño industrial, el diseño arquitectónico, el diseño ambiental y urbanístico hasta desarrollo de diseños tridimensionales; 13º) “ El patrimonio cultural ”, abarcando desde patrimonio cultural y artístico, valores de los bienes culturales, clasificación de los bienes culturales, patrimonio artístico nacional, ubicación, cuidado y mantenimiento del patrimonio artístico nacional hasta ubicación del patrimonio. Museos y galerías de Venezuela.

El texto contiene una serie de contenidos formales, un amplio apoyo visual y estrategias para desarrollar sensibilidad hacia la apreciación estética. Cada unidad abre con una doble página de presentación que introduce el tema y expone una galería visual que muestra obras de diferentes épocas y estilos artísticos relacionados con el tema. Los contenidos se despliegan en las páginas internas, donde se intercalan distintas secciones con información de interés general y propuestas de actividades. Se incluyen páginas de actividades en cada tema y la sección Imaginate que vincula información complementaria y establece conexiones entre distintas unidades.

El texto revisa y promueve actividades que fomentan el acercamiento regular y espontáneo al fenómeno plástico en todas sus dimensiones. Las secciones **Proyectarte y Arte y parte** ofrecen alternativas para experimentar la búsqueda de esa relación armónica del ser humano con su entorno y el contacto con las diferentes expresiones del arte. Para conocer e indagar sobre el estado actual de la enseñanza del arte en la educación media general, tanto en los diseños curriculares como en los contextos específicos de cada escuela se debe hacer una propuesta institucional. Desentrañar los paradigmas teóricos que la sostienen, qué elementos hacen a sus condiciones de posibilidades, y finalmente contrastar estas construcciones con otras miradas teóricas que los intelectuales de la historia del arte postulan en la actualidad.

Adolfo Colombres, parafraseando a Paul Klee, afirma que “ *la percepción visual es pensamiento visual, lo que implica que éste último condiciona a aquella* ”; y que por ende “ *la teoría del arte que logremos articular modificará no solo las obras, sino también la percepción de las mismas* ”. (COLOMBRES, A. 2005 Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente, p.10).

Este libro destaca las propias categorías naturalizadas como parte de la extrapolación de lo occidental como sinónimo de lo universal estando en la base de la imposibilidad de aprehender la especificidad de los saberes locales, que por lo general son expulsados al lugar del exotismo y la artesanía. Es innegable la influencia europea en el arte latinoamericano, lo que se cuestiona es el modo en que se relata esta influencia y el lugar de nuestra autoestima entorno a la creación. Incluso cuando en el diseño se vislumbra el interés de tratar el arte popular queda opacada por el lugar ínfimo que se le otorga en relación al espacio que se le da a las Industrias Culturales.

Educación Artística (7° grado). Autor: Ramón Graü Campos. Ediciones ARTEGRA.

Este texto padece de un marcado enfoque eurocéntrico. Se aprecia cuando incorpora comparaciones de esta naturaleza: “A través del dibujo, el artista del renacimiento estudia la línea como elemento fundamental de la expresión plástica. El dibujo es perfecto, (...) El artista renacentista técnicamente hace una perfecta combinación de la línea pura y valorizada (...), Uno de los aspectos más resaltantes del arte de los pueblos precolombinos es el carácter decorativo y simbólico que encontramos en sus relieves que abrumba a las manifestaciones arquitectónicas...” (p. 32).

Es obvio que un mensaje alienante como el que está contenido en los párrafos que hemos seleccionado de este libro escolar, contribuye a deformar la vista de nuestros niños y adolescentes recurriendo a la negación de las expresiones artísticas y culturales precolombinas. Donde el canon artístico occidental y hegemónico delimita lo que es admitido como arte, tanto en el pasado como en el presente, y por ende como parte de lo que es enseñable en esta asignatura resaltando una visión reduccionista y occidental. También aparecen menciones de los valores y la identidad latinoamericana, en abierta contradicción con la reproducción acrítica del canon eurocéntrico transformado en *“universal”*.

En este sentido, entendemos que el problema no es la escasa presencia de lo precolombino, sino que lo que debe repensarse es la relación poder-saber que atraviesa los criterios de selección y enseñanza: si no se cuestionan los supuestos coloniales que

sostienen estas construcciones, difícilmente se llegue a resultados descolonizadores. (SAID, E. 1996, p.80. *Cultura e imperialismo*, Barcelona: España. Anagrama).

Para concluir con este pequeño análisis, resulta llamativo que las ilustraciones para explicar los objetivos desde los elementos de expresión plástica (pag. 5) hasta el diseño tridimensional (pag. 90), estén exclusivamente relacionados con Europa, es mínima la presencia de arte latinoamericano y mucho menos nacional. Se observa una periodización eurocéntrica basada en la imagen moderna, la imagen medieval, la imagen antigua y la imagen prehistórica.

Damián Bayón (2006, pp.166-167) dice: “ *América ha sido incorporada a nivel continental en la cultura occidental y aquellas expresiones originales, que plasman sus creadores plásticos e intelectuales, son modalidades regionales o maneras de particulares de expresión que corresponden a la sensibilidad y a la situación latinoamericana* “. De aquí se deduce que si bien es positivo entender la parte “ *occidentalizada* ” de nuestro arte también se hace indispensable atender el bagaje precolombino. Además, interpretar las creaciones precolombinas desde los contextos locales específicos nos coloca en nuestra “ *mismidad* ” (De Oto. A. 1997, p.56 *Representaciones inestables*. Buenos Aires: Argentina. Dunken) como eje central de nuestra búsqueda de conocimiento, y desplaza los límites propuestos por los campos del poder hegemónicos.

Educación Artística (7° grado). Autor: Rafael Hernández. Editorial Salesiana.

Este texto es verdaderamente un ejemplo fiel de lo que es un manual de enseñanza del eurocentrismo. Al observar la unidad V titulada: reconocer el patrimonio artístico nacional, en relación con su ubicación, cuidado y mantenimiento. (pp.149-156), existe una extremada ausencia de ilustraciones, menciones, definiciones del patrimonio artístico nacional venezolano. Bajo el objetivo 2: patrimonio artístico nacional, se analiza Grecia, Roma, Edad Media y El Renacimiento.

Esto afirma que el tratamiento del “ *arte nacional* ” en la escuela es una materia pendiente. La perspectiva histórica para la historia del arte, para las naciones originarias y

sus cosmovisiones, y un pensamiento que pueda remontar las experiencias precolombinas desde los orígenes hasta hoy para una consciencia y una vivencia más generosa de lo “*nuestro*” en términos políticos, ideológicos, artísticos, sociales, psicológicos, comunicacionales. Así pueden darnos la posibilidad de transitar nuevas versiones de un arte y una educación venezolana.

Al no conocer las cosmovisiones y el lenguaje de los pueblos originarios, sus producciones artísticas se presentan ante nosotros de manera hermética: no tenemos los elementos suficientes para interpretarlos ni para comprenderlos. Nuestra visión eurocéntrica, que los libros reproducen, históricamente toma a la pintura y a la escultura como artes mayores. Esta clasificación difiere del caso del arte precolombino, americano, que a lo largo del continente comprendería como artes mayores, el arte textil, la cerámica y la metalurgia.

García Canclini (2006, p.17, *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. Buenos Aires: Argentina. Siglo XXI), advierte que “*el objeto de estudio de la estética y de la historia del arte no puede ser la obra, sino el proceso de circulación social en el que sus significados se constituyen y varían*”.

Historia de Venezuela (8º grado). Autores: Freddy Domínguez y Napoleón Franceschi. Editorial COBO.

El objetivo fundamental de este texto es, según la propia opinión de los autores, dar una visión coherente y sistemática de los procesos históricos desarrollados entre 1830 (año de la separación de Venezuela de la República de Colombia) y nuestra actualidad. Sus contenidos están agrupados en tres grandes unidades: Venezuela como nación independiente, Venezuela agropecuaria (1830-1936) y Venezuela petrolera (1936 hasta hoy). A lo largo de sus 256 páginas incorpora documentos, cuadros y gráficos estadísticos, mapas, con el propósito de apoyar el logro de los objetivos formulados en el programa de la asignatura.

En la Unidad N° 3, al abordar el tema de la explotación petrolera en nuestro país y de la “Ley Orgánica que reserva al Estado la industria y el comercio de los hidrocarburos”, aprobada el 29 de agosto de 1975, durante la primera gestión administrativa del Presidente Carlos Andrés Pérez, el texto desaprovecha, en nuestra opinión, un contenido programático apropiado para insistir en el análisis de la llamada “diplomacia petrolera”, es decir, en la utilización de ese recurso estratégico por parte del Estado venezolano para la promoción de políticas de cooperación e integración entre los pueblos de América Latina y el Caribe. Del mismo modo, al introducir el tema de la creación de la OPEP, en Bagdad, el 14 de agosto de 1960, hecho histórico en el cual el Ministro de Minas e Hidrocarburos de Venezuela, el Dr. Juan Pablo Pérez Alfonzo, jugó un papel estelar, el texto ha debido insistir en la valorización, por parte de los alumnos, de los logros que pueden alcanzar los países en defensa de sus legítimos intereses nacionales, frente al capital monopolista internacional, si deciden instrumentar una política de cooperación e integración y no limitarse a plantear que “La OPEP se convirtió así en un cartel o asociación de productores que, en gran medida, ha venido influyendo desde su creación en la fijación de los precios y los volúmenes de producción de petróleo a nivel internacional” (pp. 185-186).

En esa misma unidad, al considerar la situación del indígena venezolano en la actualidad, el texto la califica muy acertadamente de “*Un caso específico de marginalidad social de la Venezuela contemporánea*”. En esa misma línea de análisis argumenta que, como consecuencia de la pérdida de sus territorios ancestrales y, en consecuencia, de sus áreas de cultivo, caza, pastoreo y pesca, han devenido en moradores marginales de los barrios urbanos de las principales ciudades del país, incurriendo, por su desadaptación, en conductas transgresoras y precipitándose en la mendicidad (pp. 201-202).

El texto califica a nuestra población indígena sobreviviente a 500 años de exterminio y exclusión como una “minoría étnica”. Nos parece necesario insistir en la inconveniencia de la utilización de ese término, pues tiene cierta connotación peyorativa. En efecto, como lo ha apuntado el dirigente indígena ecuatoriano Luis E. Maldonado Ruiz, en la ponencia presentada ante el seminario “El desarrollo de la interculturalidad y los derechos colectivos”, convocado por la Secretaría General de la CAN, en Lima, estos pueblos constituyen auténticas naciones indígenas, portadoras de culturas diferentes, que cuentan con una visión de la vida distinta, que tienen un sistema de valores y procesos

económicos diversos. Empero, el trato dado por los Estados y gobiernos a estos pueblos es el de “minorías étnicas”, aún cuando en algunos países de nuestra región constituyen mayorías poblacionales. Deberíamos, más bien, contribuir a la creación de conciencia entre nuestros alumnos de que, como dice Maldonado, “La interculturalidad propone un conocimiento y diálogo de culturas desde la diversidad, con la finalidad de construir una sociedad pluralista, un Estado plurinacional, para alcanzar el bienestar social, la libertad y la paz” (Maldonado: 2005, pp. 1-7).

El texto dedica unas líneas muy estimulantes para la labor que cumple el Convenio Andrés Bello (CAB) desde la perspectiva de una visión integracionista que supera el reduccionista enfoque económico, al señalar entre sus objetivos fundamentales la realización de esfuerzos conjuntos a través de la educación, la ciencia y la cultura, a favor del desarrollo integral de nuestros pueblos, así como la intensificación de la mutua comunicación de los bienes culturales entre ellos (p. 222).

En el contenido de la tercera unidad intitulado “Venezuela y el equilibrio geopolítico internacional”, el texto enumera los organismos supranacionales, de carácter mundial y regional, de los cuales forma parte nuestro país. En el marco regional y subregional menciona a la OEA, el SELA, el CAB y el Pacto Andino. Respecto a este último, señala que “el objetivo fundamental” de este acuerdo “es producir bienes a través de grandes empresas industriales, capaces de exportar a los mercados de las cinco naciones afiliadas y al resto del mundo” (p. 245). Este contenido es reflejo del programa oficial de la asignatura, el cual debería modificarse para profundizar y ampliar los planteamientos sobre el proceso de integración andina.

Historia de Venezuela (8º grado). Autores: Áureo Yépez Castillo (doctor en Historia, profesor del Pedagógico de Caracas y la UCAB) y Ermila de Veracoechea (doctora en Historia, profesora de la UCV). Editorial Larense / DISCOLAR.

Este libro de texto desarrolla el programa de Historia de Venezuela del 8º grado de educación básica en 12 capítulos distribuidos en 167 páginas, a saber: 1- Separación de Venezuela de la Gran Colombia; 2- Problemas iniciales de la república; 3- De Páez a la Guerra Federal (1830-1864); 4- El liberalismo amarillo; 5- Gobiernos de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez (1899-1935); 6- Proceso de transición de Venezuela petrolera (1936-

1958); 7- Venezuela democrática (desde 1958); 8- Aspectos económicos de la Venezuela democrática; 9- Aspectos sociales de la Venezuela democrática; 10- Influencia de las actividades económicas sobre el medio ambiente; 11- Aspectos culturales de la Venezuela democrática y 12- Venezuela y los organismos internacionales.

En el capítulo 2, incluido dentro del punto que analiza la situación social en Venezuela a raíz de su separación de la República de Colombia, el texto aborda la consideración de la situación confrontada por los negros africanos, en el marco de la esclavitud y la abolición de esta funesta institución. En tal sentido, los autores plantean que, debido a la prohibición de la introducción de nuevos esclavos al país, pautada por la Constitución de 1811, la mano de obra esclava había envejecido y, en consecuencia, era improductiva, pasando a convertirse en una carga para los propietarios, en una actividad antieconómica. Ese es un argumento fundamental, en su opinión, para explicar la abolición de la esclavitud en Venezuela, en 1854, por el Presidente José Gregorio Monagas. Esgrimen, también, un argumento político: el Presidente Monagas era un liberal y con esa decisión, además de atraerse las simpatías de los sectores populares, asestaba un duro golpe al Partido Conservador, en cuyas filas militaban mayoritariamente los esclavistas. Sin embargo, el texto deja claro que los esclavistas hicieron un buen negocio, por cuanto fueron indemnizados por la liberación de los esclavos y porque los manumitidos, ante su precaria situación socio-económica, volvieron a sus manos, a trabajar como peones en las estancias de los propietarios rurales, en situación de servidumbre, de esclavitud disimulada, por cuanto el mísero salario que recibían como peones, en forma de “fichas”, lo dejaban en las fincas, para cancelar los alimentos y el aguardiente que les acreditaban (pp. 25-26).

En el Capítulo 9 se aborda el estudio de la situación actual del indígena venezolano. Los autores coinciden con Domínguez y Franceschi en señalar la situación de precariedad en la cual vive la mayoría de los descendientes de nuestras etnias primigenias, aún cuando la Constitución vigente declara que Venezuela es un país multi-étnico y pluricultural. Esto es cierto, pero esa Carta Fundamental fue aprobada en diciembre de 1999 y sus pautas en materia indigenista se han ido concretando progresivamente, como la devolución de sus tierras ancestrales y la educación en su propia lengua, pero por supuesto que no en el grado de revertir totalmente una incuria de muchas décadas.

Consideramos pertinente enfatizar en algunos puntos que plantea el texto, en el marco de la diversidad cultural y la interculturalidad, referidos a nuestras naciones indígenas. En primer lugar, el señalamiento de que las misiones religiosas siguen ocupándose, como en el período colonial, de las poblaciones indígenas. Es verdad, las misiones constituyen un elemento de colonización que contribuye a enajenar a nuestras etnias de sus valores culturales autóctonos, de su concepción del mundo, de su propia religiosidad, de su lengua, aun cuando algunos grupos evangelizadores son más flexibles que otros y no aplican una evangelización compulsiva, como “The New Tribes”, por ejemplo.

En segundo lugar, la advertencia de que la acción de algunos organismos del Estado, si no se toman las previsiones necesarias, puede contribuir a desestabilizar principios que son propios de nuestras naciones indígenas, como su sentido de la propiedad colectiva y su refracción a una economía monetaria.

En tercer lugar, que bien pudiera ser primero, el texto se deslinda de las posiciones tradicionales que solo consideran a nuestros indígenas capaces de manifestaciones culturales elementales e incorpora, como lectura ilustrativa, una manifestación cultural superior, como es una muestra de la producción literaria de los indios pemones (pp. 135-137). En el Capítulo 11, en el contenido referido a las manifestaciones folklóricas, el texto señala que son aportes de los grupos étnicos que participaron en la formación de nuestra sociedad: indígenas americanos, africanos y españoles. Al mismo tiempo las califica de importantes, porque ellas forman parte de nuestra identidad nacional y plantea que se deben rescatar y difundir (pp. 151-152).

En el capítulo 11, este libro escolar dedica algunas líneas a ponderar al Convenio Andrés Bello (CAB) como instrumento importante del proceso de cooperación e integración entre los pueblos de la América andina, en las áreas cultural, educativa y científica (p. 152). En el Capítulo 12 se refiere al Pacto Andino como un acuerdo que propende fundamentalmente a la integración en el ámbito económico (p. 159). En el mismo capítulo, en el contenido referido a la creación de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), resalta las bondades de los mecanismos de cooperación e integración supranacionales, al afirmar que “Venezuela estimuló la creación de la OPEP como organismo capaz de fortalecer la capacidad de negociar el petróleo de los países en proceso

de desarrollo, para poderse defender de la explotación de las compañías transnacionales” (p. 158). En cambio, en el tema referido a la deuda externa de los países de América Latina, el cual es ilustrado con contundentes datos estadísticos, se desaprovecha una preciosa oportunidad para transmitir a los alumnos la necesidad de diseñar mecanismos de cooperación e integración de nuestros países, a fin de adquirir una sólida posición negociadora frente al capital financiero internacional (pp. 159-160).

Educación Artística (2º año). Autores: Celia Marcano de Velasquez y Graciela Castro de Brullo. Editorial Romor.

El objetivo fundamental de este texto es, según la propia opinión de los autores, dar el soporte más importante para el desarrollo del programa de Educación Artística. Los ejercicios propuestos podrían ser base fundamental para elaborar las pruebas e ir haciendo las evaluaciones formativas y sumativas; la coevaluación y autoevaluación. El arte venezolano tiene un trato especial porque se ha comprobado que los estudiantes aprenden mucho sobre el desarrollo del arte universal y desconocen los detalles del acontecer artístico de nuestro país, sus motivaciones, influencias y aportes a nuestra cultura. Se incluyen a lo largo de sus 238 páginas, muchas obras para que los estudiantes las observen detenidamente y puedan dibujar lo que más les agrada, y un glosario basado en los términos que el estudiante debe manejar con el propósito de apoyar el logro de los objetivos formulados en el programa de la asignatura.

En el Objetivo 1.1, al abordar el tema de las manifestaciones culturales indígenas de Venezuela, el texto desaprovecha, en nuestra opinión, un contenido programático apropiado para insistir en el análisis de las expresiones plásticas venezolanas que se remonta a unos 15.000 ó 20.000 años atrás (pp. 6-12).

En el contenido del objetivo 4.3 intitulado “El arte colonial venezolano”, el texto afirma que los sistemas constructivos provenientes de España eran lo más conveniente en la solución de los problemas de viviendas durante la Colonia (pp. 156,157). Este contenido es reflejo del programa oficial de la asignatura, el cual debería modificarse para profundizar y ampliar los métodos de los aborígenes. En el objetivo 5.1, incluido dentro del siglo XIX

en Venezuela, el texto indica sobre la lenta evolución del arte en Venezuela es debido a la guerra de Independencia, razón que nos mantuvo aislados de los grandes movimientos artísticos de Europa (p.172). En el mismo objetivo 5.1 al abordar sobre la influencia europea, señala que el arte del siglo XIX se observa, en las artes plásticas de Venezuela, una marcada influencia imponente, pura de los movimientos europeos (p. 178).

CAPITULO V

RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

Los programas de Historia de Venezuela y Educación Artística para Educación Media General deben contextualizar los procesos, hechos y problemas históricos en condiciones sociales concretas, en procesos de cambio, asumiendo la realidad como un todo complejo, donde sus diversas variables aparecen articuladas e interdependientes. En los Programas de Historia de Venezuela en la Educación Media General, deben introducirse saberes que propicien la comprensión y análisis del desarrollo social del país, pues la madurez psicosocial del estudiante, en esta etapa de la escolarización, es fundamental en la estructuración de su pensamiento y su conciencia socio-histórica. Para el estudio de las Ciencias Sociales se propone una metodología didáctica que asuma categorías científicas y pedagógicas que permitan potenciar la formación de la conciencia histórico-crítica del alumno. Esta visión es opuesta a la historia narrativa, donde el eje de organización del discurso es lo cronológico.

Se debe asumir la periodización histórica como recurso curricular, no como un fin. Así, ella ha de tener solo valor referencial en la enseñanza de una historia de procesos, que permita explicar las complejidades de la realidad presente y pasada en función de comprender el futuro a través de una visión crítica-reflexiva. El cronologismo es una desviación arraigada en la enseñanza de nuestra Historia. Consiste en hacer del dato cronológico meta y objetivo del aprendizaje. La Historia es una ciencia donde el tiempo es

esencial, pero de los hechos debe interesarnos fundamentalmente su significación, no su temporalidad.

Los programas de Historia de Venezuela deben insistir en la superación de la reducida perspectiva socio-económica y enfatizar en los vínculos de naturaleza cultural, educativa, ideológica entre los pueblos. Nuestro Currículo Básico Nacional desconoce los aportes relevantes de la historiografía y los fundamentos del modelo teórico-crítico de la enseñanza de la Historia. La matriz curricular se estructura en base a una lógica fragmentaria, donde las corrientes que soportan el aparato disciplinar y didáctico de los programas se aceptan sin una valoración rigurosa.

Los programas de Historia de Venezuela deben revalorizar la presencia del patrimonio indigenista en el desarrollo del proceso social venezolano, como referente de identidad en la formación de valores, pertenencia y memoria histórica. Se debe abatir la infravaloración del aporte de las etnias indígenas a la formación socio-histórica. Ello implica enfrentar la fuerza del pensamiento eurocentrista en la interpretación de nuestra Historia. El contenido disciplinar de los textos escolares se ajusta formalmente a los objetivos y la temática exigidos por los programas vigentes. Esta rígida atadura ratifica el marco teórico y el esquema didáctico que predominan en éstos.

Para ello es necesario, reorientar la Historia de Venezuela de 1º año de Educación Media General hacia el estudio profundo de las culturas aborígenes venezolanas, reestructurando el manejo de los contenidos y objetivos de los años siguientes de una forma sistémica y sistemática. Los contenidos y objetivos de Historia de Venezuela deben ser concebidos como **abiertos**, lo que implica la posibilidad de mejorarlos, de relacionarlos con otras lecturas, con la realidad del sujeto, para transformarlos en herramientas didácticas dinámicas, con un crecimiento conceptual construido en el uso mismo, a fin de contribuir a superar su perfil tradicional, enmarcado en el modelo de currículo cerrado.

Por tal razón, los contenidos de las Ciencias Sociales han sido estructurados como una acumulación lineal y descontextualizada de datos, fechas y episodios heroicos,

fragmentados de modo arbitrario en períodos, con enfoque eurocentrista. El currículo y los programas de Ciencias Sociales deben sufrir un cambio radical en el enfoque eurocentrico sobre la Historia de Venezuela y el estudio del desarrollo cultural. La exaltación de los rasgos, mitos y tradiciones de nuestras culturas aborígenes en los textos escolares, es el camino que logre la construcción de una pedagogía crítica e integral en la Educación Media General de Venezuela. Una de las políticas a resaltar en Venezuela es que a pesar que la Constitución de 1999, consagra que el idioma oficial es el español, se reconoce 28 dialectos indígenas que existen en la actualidad, para quienes el Ministerio del Poder Popular para la Educación ha diseñado programas en el marco del Régimen de Intercultural Bilingüe. La Historia de Venezuela es asumida con una concepción ahistórica, al explicar los fenómenos de nuestro proceso social de manera parcelada, acrítica y desvinculados de la dialéctica de su contexto global.

La temática curricular, el análisis del currículum y su implementación en las instituciones educativas es en nuestros días un elemento esencial a la hora de comprender la dinámica de los procesos que se dan a lo interno de un salón de clases y a lo interno de un centro educacional. Las relaciones que se establecen entre cada uno de los documentos o componentes del currículum, relaciones bidireccionales y de interinfluencia , se verifican desde la práctica educativa y a través del rol del profesor y de cada uno de los implicados en el proceso, incluyendo a los estudiantes que se convierten en evaluadores del accionar práctico de cada docente y de cada funcionario de la institución, que vivencia el currículum y aunque muchas veces no lo nombran como tal lo viven día a día y lo valoran desde su aprendizaje, desde sus motivaciones y desde sus experiencias y vivencias

El estudio y la reflexión constante en relación a los programas y los planes de estudio deben caracterizar a la institución. La revisión, la evaluación es fundamental tratando de darle al profesor un papel protagónico, pues las incongruencias que puedan existir en un programa y sus contenidos son detectadas por un profesor competente. El perfeccionamiento de programas con vistas a una mayor calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje influye en el diseño curricular y con esto en la formación integral del discente.

Debe tenerse en cuenta además que el papel del docente y su accionar práctico se encuentran permeados por características de su personalidad , por su experiencia en el rol, por sus conocimientos, por lo que existen modificaciones al programa que surgen en ocasiones en la propia interacción alumno – profesor , las cuales son reconocidas como parte de un currículum oculto, que en ocasiones podrían valorarse como "imperceptibles" , pero que se presentan sin lugar a dudas en nuestro accionar y llegan a convertirse en significativas para los estudiantes dentro del currículum vivido .

Comprender la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad y la importancia de la formación integral de los futuros profesionales traerá consigo la necesidad de trabajar en base a currículum flexibles como una característica esencial para la atención individualizada a partir de las características de cada estudiante, buscando educación además de instrucción.

Los textos escolares de Ciencias Sociales deben propiciar en nuestros estudiantes, la comprensión y valorización de los procesos interculturales, entendidos como la relación y el conocimiento mutuo de las culturas y los pueblos, para la transformación de una sociedad que, recogiendo, enriqueciendo y asimilando los aportes culturales, defina un proyecto socio-educativo basado en la diversidad. Los textos escolares deben ser concebidos como textos abiertos, lo que implica la posibilidad de mejorarlos, de relacionarlos con otras lecturas, con la realidad del lector, para transformarlos en herramientas didácticas dinámicas, con un crecimiento conceptual construido en el uso mismo, a fin de contribuir a superar su perfil tradicional, enmarcado en el modelo de currículo cerrado. Desde una mirada histórica, observamos cómo desde los inicios de la humanidad hasta la modernidad el arte ha complementado la integridad en el ser humano. En el plano educativo, la formación en esta área se queda corta, porque el año escolar, conformado en dos o tres lapsos es insignificante para desarrollar los contenidos inherentes en el programa. De la misma manera, en los libros de texto, vislumbramos una suerte de "píldoras" o "tips" en cada uno de los contenidos específicos de la materia. Es por ello, que dicha materia debería dictarse hasta 5° año de bachillerato, debido a su complejidad e

importancia. Nuestra propuesta, la siguiente: 1er año: Educación Artística, 2º: Historia del arte I, 3º: Historia del arte II y 4º: Arte latinoamericano y 5º: Arte venezolano.

A pesar del aumento de la tecnología que emplea la imagen como temática en el área de Educación Artística y en la educación en general, la mayoría de los docentes que se desempeñan como profesores en la asignatura de Educación Artística utilizan solamente recursos tradicionales: pizarrón, textos y laminarias como únicos medios de aprendizaje en la asignatura. Este hecho es factor determinante porque las clases son monótonas, aburridas y repetitivas para los estudiantes, quienes no demuestran interés y manifiestan desagrado hacia la clase lo cual incide en el bajo rendimiento estudiantil. Esta situación es evidencia fiel de lo que por muchos años quizás se ha convertido en un círculo interminable. Por otra parte, a pesar de que en Venezuela la enseñanza de Educación Artística se encuentra fundamentada teóricamente desde el punto de vista legal, la desactualización de los docentes en el campo de la enseñanza de la Educación Artística se ha convertido en un elemento negativo, cuyas razones son:

- alto número de estudiantes por sección
- alto costo de los materiales instruccionales de calidad para los estudiantes
- carencia de equipos y otros recursos para uso y enseñanza docente en las instituciones educativas
- falta de un laboratorio de computación en las instituciones para uso del personal docente y estudiantes
- la apatía que demuestran los docentes a la hora de desempeñarse eficazmente como profesores de Educación Artística.

Coincidimos Con Edward Said (1996, Cultura e imperialismo. Barcelona. España. Anagrama, p. 482) cuando señala “ *la labor del intelectual de la cultura no consiste en aceptar la política de la identidad tal como se la propone, sino en mostrar que todas las representaciones son construcciones, describir cuáles son sus propósitos y componentes y quiénes las fabrican* ”

Por otra parte, Eric Wolf ha señalado críticamente la tendencia de las ciencias sociales hegemónicas a pensar la historia universal de una forma teleológica y reduccionista, en una sucesión que parte de Grecia, para continuar en Roma, la Europa Cristiana, el Renacimiento, la Ilustración, concluyendo en la democracia política y la Revolución Industrial (Wolf, 1993, p. 17. *Europa y la gente sin Historia*. Buenos Aires: Argentina. Fondo de Cultura Económica). Occidente termina siendo, para estas concepciones, el agente de una historia que tiene como contrapartida la existencia de *pueblo sin historia y primitivos* según diferentes esquemas clasificatorios. La presencia de este tipo de esquemas tras los diseños curriculares es bastante transparente, de allí la necesidad de herramientas conceptuales que nos permitan reconstruirlos, y comprender la cultura y las representaciones en su permanente mutación e inestabilidad. De la misma manera la historicidad de aquellos objetos y prácticas que la historia del arte toma como materia de estudio, y de las mismas definiciones del campo disciplinar y sus versiones escolarizadas permitirán abordar la enseñanza de la Educación artística con un pensamiento más amplio.

En este trabajo, no nos proponemos en modo alguna leer en las aulas las *desviaciones* de lo prescrito en los diseños curriculares, sino que buscamos comprender los lugares de enunciación de los diferentes discursos curriculares, en un intento de leer las relaciones de poder-saber que los atraviesan. Tampoco entendemos que haya una posición entre los diseños curriculares y las prácticas docentes como dos bloques monolíticos, sino que nuestras indagaciones se orientan a leer los ejes principales que atraviesan a ambos, sus contradicciones y sus analogías.

En este sentido, entendemos que el problema no es la escasa presencia de lo nacional o americano, sino que lo que debe repensarse es esa relación poder-saber que atraviesa los criterios de selección y enseñanza: si no se cuestionan los supuestos coloniales que sostienen estas construcciones, difícilmente se llegue a resultados descolonizadores (Said, 1996).

También, proponemos una dinámica de taller, ya que en los espacios físicos disponibles en los liceos, se encuentran limitadas las posibilidades concretas de

experimentación en distintos campos artísticos. Sin que tampoco se encuentre una situación ideal al respecto, es posible encontrar laboratorios con mesa y mecheros para la experimentación en Física o Química, lo que contrasta con la casi general inexistencia de espacios específicos para el desarrollo de actividades artísticas, y esto no es nuevo, pues históricamente en la escuela siempre se valoró más la ciencia que el arte.

En cuanto al material de trabajo, en general en las escuelas hay muy poco y desactualizado, y los manuales disponibles presentan una visión occidental y reduccionista del arte. Los docentes se proveen del material que necesitan con criterios personales y según sus posibilidades individuales. Esto se combina con las escasas instancias de capacitación docente y la falta de espacio de reflexión específicos para la materia y su articulación con otras.

El autor Damián Bayón (2006, pp.166-167). En su obra *América Latina en sus artes*, Buenos Aires: Argentina, Siglo XXI, Burucúa, J.) dice: “ *América ha sido incorporada a nivel continental en la cultura occidental y aquellas expresiones originales, que plasman sus creadores plásticos e intelectuales, son modalidades regionales o maneras de particulares de expresión que corresponde a la sensibilidad y a la situación latinoamericana* “. Además, interpretar las creaciones americanas desde los contextos locales específicos nos coloca en nuestra “ *mismidad* ” (De Oto, 1997, *Representaciones inestables*. Buenos Aires: Argentina. Dunken) como eje central de nuestra búsqueda de conocimiento, y desplaza los límites propuestos por los campos de poder hegemónicos. El tratamiento del “ *arte nacional* ” en la Educación Media General, es una materia pendiente., La perspectiva histórica para la Educación Artística, para las culturas indígenas originarias en sus cosmovisiones, y un pensamiento que pueda remontar las experiencias latinoamericanas desde los orígenes hasta hoy para una conciencia y una vivencia más generosa de lo “ *nuestro* ” en términos políticos, ideológicos, artísticos, sociales, psicológicos, comunicacionales. Así pueden darnos la posibilidad de transitar nuevas versiones de un arte y una educación Latinoamericanas.

La pregunta no se dirige ahora al significado, ni al conocimiento, sino al sujeto. Y lo que se cuestiona no es la debilidad del lenguaje y de los discursos, sino la fragilidad del sujeto humano individual. Esta cuestión nos debería llevar a un análisis del nivel axiológico del proceso de enseñanza, de los valores – entendidos como temperamentos básicos, más que como contenidos cognitivos– que forman y conforma al sujeto cognoscente en el proceso de enseñanza. Esta cuestión es de gran interés para la libertad, la justicia y la igualdad, valores que, por otra parte, dice defender esta corriente social de la educación.

Las Tecnologías de información y comunicación aplicados en la Educación deben ser utilizadas con la finalidad, en principio, de preparar docentes orientados a fomentar en los niños la valorización de la diversidad cultural, la interculturalidad, la integración entre nuestros pueblos y una cultura de paz. El imperativo de la integración entre nuestros pueblos impone la urgencia de estas reformas. Si no actuamos a tiempo continuaremos impartiendo a nuestros niños, integrantes de las generaciones de relevo, una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales dirigida a la desintegración de Latinoamérica. Entonces, el mandato integracionista de la Constitución Bolivariana de 1999 y la prédica unionista de Simón Bolívar continuarán siendo una ilusión, un anhelo.

BIBLIOGRAFÍA

AGUDO, María T. La Educación intelectual: concepto, paradigma y realizaciones. En lectura de pedagogía diferencial María del Carmen Jiménez Fernández. Madrid. 1991.

ALFARO SALAZAR Luis. Pedagogía de la Historia. Caracas. CO-BO, s/f.

APPEL, M, Ideology and Curriculum. Londres: Routledge and Kegan Paul (trad. cast.: Ideología y currículo, Torrejón de Ardoz, Akal, 1986), 1977.

ARANGUREN Carmen. La Educación Básica en el Modelo Educativo Dominante: Consideraciones a la Enseñanza de la Historia en el Área de Estudio PASIN. Mérida (Venezuela), trabajo presentado en el I Congreso de Pedagogía 86 en la Habana. Mérida, 1985 (Mimeografiado).

ARANGUREN R., Carmen. Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia: Una visión desde América Latina. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 7, enero-diciembre de 2002. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

ARANGUREN R., Carmen. La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. Universidad de Los Andes / Ediciones Los Heraldos Negros. Mérida-Venezuela, 1997.

ARAQUE O. y CARRERO S., 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, 1993-

AYALA MORA, Enrique (Coordinador). Historia de América Andina. Volumen 1. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador. 1999.

ARBOLEDA Cristóbal. Posibilidades de la Democracia en Panamá. En: Tareas 75, (75) Panamá, 1990.

ARTEAGA Quintero M. Los valores y la reforma educativa en Venezuela. Revista de investigación. Venezuela. 1998.

BAYON Damian. América latina en sus artes. Siglo veintiuno editores, sacv. México D.F. 2006.

BECERRA, TAPIA Y OBREGON. Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de práctica pedagógica de exclusión. En la revista latinoamericana de Educación. N° 2. Septiembre de 2008. Universidad Central de Chile.

BISQUERRA Rafael. Metodología de la investigación educativa. En revista mexicana de investigación educativa. Vol. 10, N° 25, México, 2005.

BLOCH Marc. Apología de la Historia o el Oficio de Historiador. Caracas Barquisimeto, Lola de Fuenmayor-Buria, 1986.

BOHORQUEZ Carmen L. Síntesis del Proceso histórico de conquista y colonización de la Nueva Granada (1.500-1.800)". En: Cuadernos Latinoamericanos, (6) Maracaibo, LUZ, Vice-rectorado Académico, Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos, 1991.

BOULOS Jasad. La Geografía, factor esencial de la Historia y otros temas. Caracas, UCV, Escuela de Historia, 1969.

BRACHO, Jorge. La conquista y la colonización en la enseñanza de la Historia de Venezuela. En: Tierra Firme, revista de historia y ciencias sociales, N° 44. Caracas, 1993.

BRITO FIGUEROA Federico. Historia Económica y social de Venezuela. Tomo I- IV. Caracas, UCV, Biblioteca, 1987.

BRITTO GARCIA Luis. El Poder sin la Máscara. De la concertación populista a la explotación social. Caracas, Alfada, 1990.

BRITTO GARCIA Luis. La extirpación de la memoria, Caracas, Abre Brecha, 1990.

BUSTAMANTE, Eladio y ARANGUREN, Carmen. Diagnóstico y análisis de textos de Historia. Algunas propuestas para su elaboración. En: Tierra Firme, revista de historia y ciencias sociales, N° 56. Caracas, octubre-diciembre de 1996.

CALZADILLA, Pedro y SALAZAR, Zalena. El Negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 5, noviembre del 2000. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

CARDOZO Arturo. Proceso histórico de Venezuela. Tomo II. Caracas, Edición de autor, 1986.

CARRASCO, José B. Hacia una enseñanza eficaz. Ediciones Rialp s.a.. Madrid. 1997.

CARRERA DAMAS Germán. Historia Contemporánea de Venezuela. Bases Metodológicas. Caracas, UCV, Biblioteca, 1977.

COLOMBRES, A. Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente. Ediciones Colihue s.r.l. Argentina. 2005.

COLL, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Coords.): Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza, 1992.

DANILOV M.A. El proceso de enseñanza en la escuela. México, Grijalbo, 1968.

DIETERICH STEFFAN Heinz. El Eurocentrismo: Obstáculo a la emancipación. En: América, la Patria Grande. Emancipación e Identidad de América Latina: 1492-1992, México, 1990.

DORNA Alejandro y MENDEZ Hernán. Ideología y Conductismo. Barcelona (España). Fontanella, 1979.

DUSSEL Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. En la colonidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectiva latinoamericana. Edgardo Lander (comp.). CLACSO, Consejo latinoamericano en Ciencias sociales, Buenos Aires, Argentina. 2000.

ESCALANTE Hernán. Neoconductismo y Evaluación. México, Cultura Popular, 1980.

ESCRIBANO, Alicia. Aprender a enseñar fundamentos de didáctica general. 2004. Segunda edición. Ediciones de la Universidad de Castilla. La Mancha. Colección humanidades.

FARABAN GARZÓN, Eduardo. La enseñanza de la Historia como estrategia de integración. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 3, septiembre de 1998. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael. Enseñanza de la Historia e Integración Regional. Academia Nacional de la Historia, serie El Libro Menor, N° 222. Caracas, 1998.

FERNÁNDEZ, Tibisay. El uso de las Tic en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En: Rodríguez, Eduardo (compilador). De la Educación, las Ciencias Sociales y la Filosofía. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 2005.

FEYERABEND, Paúl. Contra el método. Ariel, Barcelona, 1974.

FEVBRE Lucien. Combates por la Historia. Cuarta Edición. Barcelona (España), Ariel, 1975.

FRANCESCHI, Napoleón. Historiografía, manuales y enseñanza de la historia. En: Retos y alternativas de la historia hoy. Ensayos de historiografía. Valencia, Venezuela, 2002.

FREIRE, Paulo. Perspectiva epistemológica en la producción de los saberes. 1977. Editores argentinos s.a. Argentina.

GARGARELLA, Roberto. Derecho y grupos desventajados. Editorial Gedisa. Barcelona. España. 1999.

GODELIER Maurice. "Las Sociedades Primitivas y el Nacimiento de las Sociedades de Clase Marx y Engels. Un balance crítico". En: MORENO Isidoro. Cultura y Modos de Producción. Una visión de la antropología desde el materialismo histórico. Madrid, Nuestra Cultura, 1979.

HABERMAS, Jurgen. Teoría y praxis, estudios de filosofía social. Editoriales Tecnos. 3º edición. España. 2000.

HARWICH VALLENILLA Nikita. Imaginario Colectivo e Identidad Nacional: Tres etapas en la Enseñanza de la Historia de Venezuela: En: 1ras Jornadas de Investigación Histórica. Caracas, UCV, Rectorado, 1991.

HERNÁNDEZ, Sampieri. Curso introductorio de técnicas de estudio y de procesamiento. Editorial Mc. Graw-Hill. Mexico. Primera edición. 1998.

HERNÁNDEZ, Xavier. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Editorial GRAÓ. Barcelona. 2007.

JIMÁNEZ, Juan C. El valor de los valores en las organizaciones. Editorial Cograf Comunicaciones. 2008. Venezuela.

LANDER Edgardo, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericana, Caracas, Revista Nueva Sociedad, 2000.

LOMBARDI, Ángel. La enseñanza de la Historia. Consideraciones generales. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 5, noviembre de 2000. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

LOT, Ferdinand. El fin del Mundo Antiguo y los comienzos de la Edad Media. UTEHA, Colección Evolución de la Humanidad, N° 47. México, 1956. (Prólogo de Henri Berr).

MAESTRO, Pilar. Libros escolares y currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 7, enero-diciembre de 2002. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

MALDONADO RUÍZ, Luis E. Hacia la superación de la exclusión social. El desarrollo de la interculturalidad y los derechos colectivos. Secretaría General de la CAN. Lima, 2000 (ponencia mimeografiada).

MALDONADO RUÍZ Luis E. Interculturalidad, conocimientos tradicionales y capital social para la cohesión social en Los Andes. Ponencia presentada ante el seminario “Pueblos indígenas y gobiernos locales; conocimientos tradicionales, interculturalidad y cohesión social”, el 12-12-2005. Secretaría General de la CAN. Lima, 2005.

MORALES, Salvador. Eurocentrismo y descolonización de la historia. Colección historia alzada. Volumen 1. Fondo editorial Tropykos. 1997.

NECTARIO, María. Historia de la conquista y fundación de Caracas. Editorial Fundación para la cultura urbana. Procedencia del original de la Universidad de Michigan. 1971.

QUINTERO, María Pilar. Racismo, etnocentrismo occidental y educación. El caso Venezuela. En revista acción pedagógica. Vol. 12. Nº 1. Universidad de los Andes. Editorial Saber U.L.A. Venezuela. 2003.

RAMIREZ, Tulio. El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de la educación básica en Venezuela. Volumen 17. Nº 1. Año 2002. Venezuela.

ROJAS, Reinaldo. La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. En: Tierra Firme, revista de historia y ciencias sociales, Nº 11. Caracas, julio-septiembre de 1985.

SACRISTAN, J. Gimeno. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Quinta edición. Ediciones Morata. Madrid. 1995.

SAID, Edward. Cultura e imperialismo. Editorial Anagrama. Barcelona. España. 1996.

SOTO Diana y PRIETO Víctor. El encuentro de los dos mundos: sus imágenes en los textos escolares. En revista educación y cultura. Nº 27. Bogotá. 1992.

TAMAYO, Mario. El proceso de la investigación científica. 4º Edición. Limusa Noriega editores. México. 2004.

TELLERÍA, María Begoña. Educación y Nuevas Tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Nº 9, enero-diciembre de 2004. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

TOVAR, Ramón. La Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Educación Básica. En: Tierra Firme, revista de historia y ciencias sociales. Nº 11. Caracas, julio-septiembre de 1985.

TOYNBEE, Arnold J. Estudio de la historia: compendio de los volúmenes I- VI, volumen 14. Editores Emece.

VILLALBA, María E. Los textos de historia: una constante preocupación en la producción de Jorge Bracho. En revista universitaria de investigación y diálogo académico. Volumen 5. Nº 2. 2009. Venezuela.

WHITE, Leslie. La ciencia de la cultura. Editorial Paidós. Barcelona. 1964.

WILLIAMS, Linda V. Aprender con todo el cerebro. En revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Volumen 3. Editorial Martínez Roca. Colombia. 1995.

WOLF Eric. Europa y la gente sin historia. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. Argentina. 1993.

ZABALA, Miguel A. Diseño y desarrollo curricular. Editor Narcea España. 2000.

ZUÑIGA y GARCIA. El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. Instituto Tecnológico de Costa Rica. 1998.

FUENTES DOCUMENTALES:

Asamblea Nacional Constituyente. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas, 1999. Publicada en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 36.860, del jueves 30 de diciembre de 1999.

Ministerio de Educación. Fundamentos curriculares. Área de Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional. Caracas, 1983.

Ministerio de Educación. Resolución N° 649, del 28 de agosto de 1985. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 3610, Extraordinario, del viernes 30 de agosto de 1985.

Ministerio de Educación y Deportes (MED), Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del proyecto. Caracas, noviembre 2004.

Ministerio de Educación y Deportes (MED), Viceministerio de Asuntos Educativos. Orientaciones Generales para la Construcción del Proyecto Educativo por cada Pueblo Indígena. Caracas, 2005. 24 pp. (Papel de Trabajo).

Ministerio de Educación y Deportes (MED), Viceministerio de Asuntos Educativos, Dirección de Currículo. Orientaciones generales para la sistematización en el marco del acompañamiento y seguimiento de la Educación Bolivariana. Caracas, marzo del 2005. (Papel de Trabajo).

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (UNESCO). Declaración de 1967. Paris 1967.

PAREDES, Yoama. De la Escuela Reproductora hacia la Escuela Transformadora. Ministerio de Educación y Deportes (MED), Viceministerio de Asuntos Educativos, Dirección de Currículo. Caracas, julio del 2003. (Papel de Trabajo).

Programa de Estudio y Manual del docente de Educación Artística. 7º y 8º Grado. Ministerio de Educación. Caracas, julio de 1987.

Programa de Estudio de Educación Básica. Tercera Etapa. Séptimo Grado. Historia de Venezuela. Ministerio de Educación. Caracas, julio de 1987.

Programa de Estudio de Educación Básica. Tercera Etapa. Séptimo Grado. Geografía General. Ministerio de Educación. Caracas, julio de 1987.

Programa de Estudio de Educación Básica. Tercera Etapa. Octavo Grado. Historia de Venezuela. Ministerio de Educación. Caracas, julio de 1987.

Programa de Estudio de Educación Básica. Tercera Etapa. Octavo Grado. Historia Universal. Ministerio de Educación. Caracas, julio de 1987.

Programa de Estudio de Educación Básica. Tercera Etapa. Noveno Grado. Cátedra Bolivariana. Ministerio de Educación. Caracas, julio de 1987.

República Bolivariana de Venezuela. Ley Orgánica de Educación. 2009.

TEXTOS ESCOLARES:

AMARO, Arias. Historia de Venezuela 7° grado. Edición COBO. Caracas. 1991.

DOMÍNGUEZ, Freddy y FRANCESCHI, Napoleón. Historia de Venezuela (7° grado). Editorial, COBO. Caracas, s/f.

FERNÁNDEZ de, N. Historia de Venezuela (7° grado). Editorial ENEVA. Caracas, s/f.

MORÓN, Guillermo; REYES, Juan Carlos; ROMERO, Vinicio y HERNÁNDEZ, Luís. Historia de Venezuela (7° grado). Editorial Santillana. Caracas, 2005.

SANCHÉZ, Vicenta y MATOS Gabino. (Profesores de Artes Plásticas y Apreciación Plástica egresados del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas). Educación Artística (7° grado), Editorial Santillana S.A.

CAMPOS, Ramón Graü, Educación Artística (7° grado). Ediciones ARTEGRA

HERNÁNDEZ, Rafael, Educación Artística (7° grado), Editorial Salesiana

YÉPEZ CASTILLO, Áureo y VERACOCHEA Ermila de. Historia de Venezuela (8° grado). Editorial Larene / DISCOLAR. Caracas, 2005.

DOMÍNGUEZ Freddy y FRANCESCHI, Napoleón. Historia de Venezuela (8° grado). Editorial COBO. Caracas, s/f.

MORÓN, Guillermo; REYES, Juan Carlos; ROMERO, Vinicio y HERNÁNDEZ, Luís. Historia de Venezuela (8° grado). Editorial Santillana. Caracas, 2005.

MARCANO Celia de y CASTRO Graciela Castro de Brullo, Educación Artística (2° año).Caracas, Editorial Romor.