



LA “ÉPOCA COLONIAL” EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE VENEZUELA (1980 - 1989)

THE “COLONIAL PERIOD” IN THE HISTORY TEXTBOOKS OF VENEZUELA (1980 - 1989)

CAROLINA GIRÓN HERNÁNDEZ  

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, MADRID, ESPAÑA

Fecha de recepción: 31 julio 2023

Fecha de aceptación: 23 octubre 2023

RESUMEN

La enseñanza de la historia ha presentado una importante evolución como disciplina científica, especialmente en referencia al pensamiento decolonial. Se busca desvelar cómo el colonialismo fue presentado en los textos escolares. La presente investigación, tiene por objetivo general analizar las representaciones del colonialismo en libros de historia de Venezuela de séptimo grado a finales del siglo XX. Se ha utilizado el método histórico educativo, aplicando la técnica de análisis de contenido sobre la concepción del imperio español, organización política, organización económica colonial, formación de la sociedad venezolana y cultura colonial. Se pudo constatar que las políticas educativas influyeron en la producción de los libros de texto, que reflejan huellas de la nueva historia, el análisis de contenido arrojó que perviven en el contenido representaciones consolidadas, etnocéntricas y estereotipadas del colonialismo. Los libros de historia de Venezuela en la década de los ochenta evidencian representaciones del colonialismo que han influido en la construcción de identidades a través del contenido de la época colonial. Las categorías analizadas desvelan cómo se ha organizado y forjado la identidad nacional a través de la enseñanza histórica.

PALABRAS CLAVE: Colonialismo; Historia de la educación; Libros de texto; Política educativa; Identidad nacional.

ABSTRACT

The teaching of history has presented an important evolution as a scientific-discipline, especially in reference to decolonial thought. It seeks to reveal how the issues related to the stage of colonialism were presented in school textbooks. The present investigation has the general objective of analyzing the representations of colonialism in seventh grade Venezuelan history books at the end of the 20th century. The historical educational method has been used, applying the content analysis technique of the categories: the conception of the Spanish empire, political organization, colonial economic organization, formation of Venezuelan society and colonial culture. It was possible to verify that educational policies influenced the production of textbooks, which reflect traces of the new history. The content analysis showed that consolidated, ethnocentric and stereotyped representations of colonialism survive in the content. The history books of Venezuela in the 1980s show representations of colonialism that have influenced the construction of identities through the content of the colonial era. The categories analyzed reveal how national identity has been organized and forged through historical teaching.

KEY WORDS: Colonialism; Education History; Textbook; National identity.

1. INTRODUCCIÓN

Los acontecimientos derivados de la llegada de Cristóbal Colón al continente americano son en la actualidad un objeto de debate historiográfico, el giro decolonial toma el 1492 como el punto de partida para teorizar la formación del colonialismo global moderno (Mignolo, 2009). Este paradigma, se ha acrecentado y plantea una revisión de la forma en que dichos acontecimientos se han abordado y cómo se rememoran en la actualidad, cuyas consecuencias son palpables en los sistemas educativos de los países latinoamericanos, en las últimas tres décadas, la educación en América Latina ha modificado el andamiaje jurídico normativo, trayendo consigo políticas de reformas del Estado, cimentadas en un contexto de desigualdades educativas y reflexiones históricas. (Ruíz, 2014)

En todo este proceso, la educación cumple un papel fundamental como herramienta para la transmisión de conocimientos constitutivos de la identidad nacional. Especialmente en el caso de Latinoamérica, una región cuyos países son relativamente jóvenes y cuyos cimientos identitarios se asientan, generalmente, en hitos derivados de los procesos de independencia y, en consecuencia, la separación del Reino de España y del periodo colonial. La cristalización de dichos discursos en la escuela viene determinada por la evolución historiográfica, y por la selección de narrativas que avalen la constitución de los estados.

Sin embargo, para finales del siglo XX, existe un interés por entender la naturaleza del predominio de narrativas nacionales “y dejan de ser consideradas como la historia en sí misma y pasan a verse más como herramientas a través de las que se reconstruye el pasado” (López, 2020, p. 150). En este sentido, expone Ramallo (2018) “las diferentes culturas y subculturas construyen sus propias narrativas y representaciones del pasado dándole coherencia a su propio devenir” (p. 44). Por esta razón, resulta necesario indagar en los procesos de nacionalización a través de la disciplina histórica en las instituciones educativas de estos países, especialmente la importancia, sin duda, es ampliar los hallazgos derivados del análisis y revisión de los libros escolares, como fuentes históricas que mantienen representaciones acerca del periodo colonial y como este ha repercutido en concepciones, discernimiento y construcción de identidades. En este escenario, los libros de texto sirven para identificar en la historia reciente venezolana, aquellos cambios y permanencias que bordean los discursos históricos-hegemónicos de la historia.

Conviene subrayar, a Lindquist y García (2023) a través de una revisión sistemática, lograron caracterizar las tendencias investigativas sobre descolonización educativa en Latinoamérica, resaltan los binomios enseñanza-descolonización, pueblos indígenas e interculturalidad. Por un lado, convencidos bajo la necesidad del cuestionamiento a los enfoques epistémicos hegemónicos descontextualizados, eurocentristas y coloniales Guelman y Palumbo (2019) quienes señalaron apuntes para la construcción de la categoría pedagogías descolonizadoras. Y por otro lado, Hernández, et al (2020) los cuales conciben una serie de discusiones teóricas desde la narrativa de la descolonización, estableciendo una línea desde la crítica al tipo de academia eurocéntrica.

Partiendo desde las tendencias mencionadas, y tomando en consideración el plano epistemológico de los contenidos, la presente investigación se enmarca en el ámbito de la historia de la educación, analizando los textos escolares de la materia de Historia de Venezuela durante los años ochenta del pasado siglo. Se centra la atención, en el período donde se establece el decreto 646, que crea el subsistema de Educación Básica y la Ley Orgánica de Educación de 1980, y el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986) que trajo consigo cambios relativos a la actualización del sistema educativo, igualmente, cabe señalar, que las “Recomendaciones del Seminario Nacional para el análisis de la problemática de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela” en 1979, repercutieron en la preparación de programas escolares, bajo fundamentos analistas, resultaba innovador una historia por proceso, y justifica la intención de analizar este contexto que rodea la producción de los libros de texto.

Para ello, se parte de la premisa de que los objetos escolares permiten rastrear huellas y representaciones sociales (Tosi, 2011), y, en el caso específico de los manuales escolares, cómo estos constituyen una fuente principal de la historiografía escolar (Fernández, 2016). La pertinencia del manual escolar como fuente primaria para el análisis de representaciones históricas representa hoy “una línea de investigación fundamental para comprender las tensiones en la enseñanza de la historia, su problemática y relaciones con el poder, los currículos, la construcción de identidades y el contexto histórico, social y cultural” (Gómez, Miralles y Chapman, 2017, p. 336).

En esta línea, Choppin (2010) aborda esta fuente como un vehículo clave para la unificación y transmisión de discursos ideológicos y representaciones dominantes cuya difusión es masiva en los sistemas educativos, y cuyo fenómeno debe ser historiado por varias razones, como una forma de visibilización de estas tendencias (Prats et al, 2019). A partir del estudio de los textos escolares se pueden recoger fiables evidencias de las representaciones historiográficas y curriculares del escenario educativo, además de estos aspectos “los textos escolares de historia instalan... representaciones sobre identidad nacional e imaginarios nacionales” (Espinoza y de Aguilera, 2020, p. 128)

Considerando la definición clásica de la representación social acuñada por Moscovici (1979), entendida como “un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social...” (p. 18), resulta imprescindible acudir a aquellos fenómenos históricos que han determinado y transformado radicalmente las realidades sociales y culturales. En el caso que nos atañe, se considera que la enseñanza histórica de la época colonial supone un hito en la historia occidental, y que se enmarcaría en la taxonomía que señala Bernete (1994) considera como una representación cognitiva –entendida como el resultado de la actividad mental de los sujetos, que en función de su capacidad de influencia pueden ser hegemónicas o no–, contenida –las distintas interpretaciones impuestas que actúan como marco de referencia– y consolidada –aquella visión cultural que determina una legitimación de valores–.

En la actualidad, precisamente en Venezuela dentro del ámbito educativo, se han aplicado cambios filosóficos y curriculares acerca de la perspectiva colonial. Es preciso, señalar que se concibe la educación como un proceso histórico-social, y se promueve a través del currículo la formación de un nuevo republicano, se fomenta la autonomía creadora,

transformadora e ideas revolucionarias, asume un “planteamiento que explica la necesidad de superar el concepto de representatividad con el cual se colonizó al pueblo venezolano” (Ministerio del Poder Popular para la educación, 2007, p. 755) postura determinante en el presente puesto que se desarrolla en la educación secundaria el conocimiento y manejo de nuevas formas de relaciones de producción social.

Respecto a las orientaciones educativas, estas se encuentran alineadas con la pedagogía latinoamericana, representada por Martí y Freire, teniendo como implicaciones que el desarrollo integral del nuevo republicano comprenda de forma crítica su mundo y actuación para transformarlo. Se identifican orientaciones filosóficas de ruptura con lo colonial, a través de ideales de libertad, justicia, originalidad, y emancipación de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Francisco de Miranda y Ezequiel Zamora.

Uno de los cambios más significativos, es que la enseñanza de la historia se enmarca en el área de Ciencias Sociales y ciudadanía, reuniendo de forma conjunta la Geografía, Historia y Ciudadanía, y bajo un enfoque geohistórico; este cambio curricular es visto como un entramado temático que responde a la instrumentalización de la Historia como fundamento y legitimación de las luchas políticas, y no permite la comprensión metodológica de dicho enfoque (Lezama, 2021).

Dentro de ella, se observa cómo la enseñanza de la historia ha pretendido una reivindicación de contenidos y pensamientos críticos con la historiografía colonial y su incorporación en la educación, algo que Uzcátegui (2022) ha definido recientemente como una corriente historiográfica reciente, centrada en “sustituir la historia considerada eurocéntrica por considerarla memorística” (p. 311). Diversos autores han investigado al respecto, y coinciden en exponer esta visión, bajo estudios que engloban los textos escolares de los años ochenta, Fernández Heres (1981) con libros a nivel primario y medio, el caso de Morales (2006) con una evaluación de los programas de enseñanza de la historia, con los libros de texto correspondientes; por su parte Franceschi (2019) con los manuales y la enseñanza de historia; entre otras investigaciones que abarcan análisis de libros de texto de forma individual.

En definitiva, con el presente estudio se pretende analizar las representaciones de la época colonial en los libros de texto de Historia de Venezuela correspondientes al nivel de séptimo grado publicados durante la década de los años ochenta. Así mismo, y a nivel específico, se propone identificar por medio de un estudio descriptivo el contexto de producción de los libros de texto y sus elementos descriptivos; determinar el tratamiento que recibe el fenómeno del colonialismo como contenido curricular en los libros de texto e interpretar las representaciones de la época colonial de la mencionada materia desde distintas perspectivas: la concepción del imperio sobre las colonias, la organización política y económica durante dicho periodo, la formación de la sociedad venezolana y la cultura colonial.

1.1. Estado de la cuestión

La representación del colonialismo en la enseñanza constituye una línea de investigación que ha recibido una atención considerable en la investigación histórico-educativa, especialmente a nivel internacional –tal y como se verá a continuación–. La mirada

sobre las intencionalidades que subyacen del colonialismo como fenómeno dentro del ámbito educativo es abierto por Quijano (2014) sobre cuestiones teóricas de la colonialidad del poder, a través de diversas categorías señala la implicancia esta con la historia de América Latina, resaltando una de sus conclusiones, acerca de que el proceso de independencia no conlleva a la conformación de Estados modernos, por el contrario rearticuló el colonialismo sobre nuevas bases institucionales. Esta investigación, precisamente se enlaza con los objetivos de indagar cómo se representa el dominio colonial a finales del siglo XX en Venezuela a nivel educativo.

Wiornos (2018) llevó a cabo un análisis del tratamiento de la historia colonial en la escuela de secundaria en Argentina, la autora estudia el contenido de los años noventa hasta la actualidad como fuente primaria, identificando cambios y permanencias del contenido, así como la existencia o no de vinculación con la historiografía reciente. De la mencionada investigación, se desprenden las huellas del colonialismo en los procesos de conformación de los Estados Nacionales, punto reflexivo que se busca conectar con el análisis de contenido de la escuela secundaria en Venezuela para la década de los ochenta.

Sin embargo, tal y como ya apuntaba Pérez (2012) –y se podría aplicar en la actualidad–, resulta llamativo observar cómo en el caso de Venezuela, este ámbito de estudio ha sido apenas transitado, lo cual justifica la pertinencia de estudios que abunden en cómo el periodo colonial ha sido representado y transmitido desde las instituciones educativas de este país. En primer lugar, es preciso indicar que se ha establecido un interés creciente por el análisis de imágenes, específicamente, en el aspecto de la reivindicación racial, motivado por las ausencias y estereotipos de los pueblos de origen en los libros de texto, siendo esencial generar análisis de contenido centrado en el texto que permitan acompañar al conocimiento ya existente. Cabe destacar en Venezuela la labor en este ámbito, realizada por Ramírez (2002, 2003, 2005, 2007) destacan sus trabajos dirigidos a las políticas públicas, al estudio de las razas, cultura indígena, el género y el nacionalismo.

Una considerable cantidad de literatura científica ha sido publicada en torno a las diferentes miradas de los manuales escolares; han servido de referencia los trabajos presentados a nivel internacional por parte de Valls (2006) Viñao (2006) y Prats (2011), cuyas contribuciones destacan igualmente en la defensa de la enseñanza de la historia. En el caso español destacan los trabajos elaborados por Moreno y Martínez (2022 y 2020) que analizaron las causas y consecuencias de la conquista de América en los libros de texto españoles y la presencia de narrativa del colonizador, temáticas relacionadas con la investigación actual.

Por otro lado, es conveniente mencionar que la línea de investigación de historia de la educación ha tenido un impulso en América Latina, desde que el proyecto MANES se constituyó en 1992. Conviene subrayar, que, a día de hoy, continúa el debate sobre exteriorizar los valores y prejuicios que recibieron las culturas originarias en los libros escolares de Venezuela, diversos autores convergen en la idea de visibilizar su marginalización en los contenidos escolares, los autores Calzadilla y Salazar (2000) abarcaron temas de categoría racial en su trabajo a través del análisis de imágenes en los textos escolares y Ramírez et al (2005) en el análisis de imágenes de textos escolares de la

primera etapa de Educación Básica determinaron el tratamiento dado a la cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares.

Dentro de este ámbito resalta el trabajo realizado por Carrero (2011) quien llevó a cabo una investigación sobre representaciones sociales e ideologías de los blancos en la sociedad colonial venezolana donde concluye que existe en los libros analizados valoraciones racistas. Al respecto, Osorio y Balbuena (2013) ya habían llamado la atención sobre la presencia del paradigma eurocéntrico en libros de historia universal, su análisis arrojó que Latinoamérica es vista despectivamente y de forma descontextualizada.

Igualmente existen hallazgos de representaciones sobre el imaginario colectivo e identidad nacional, el trabajo adelantado por Arteaga y Alemán (2007) muestra la representación de la identidad latinoamericana en libros de la segunda etapa de educación básica. Por su parte Arteaga (2009) investigó las representaciones de la democracia y ciudadanía en libros de texto de primaria venezolanos. Aunque se han hecho progresos considerables en la literatura previa, muchas cuestiones importantes permanecen todavía sin resolver, es necesario indagar:

¿Cómo se desarrollaba el contexto de producción de los libros de Historia de Venezuela séptimo grado de finales del siglo XX?, ¿Qué tratamiento hay acerca de la época colonial como contenido curricular en los libros de Historia de Venezuela séptimo grado de finales del siglo XX?, y ¿Cómo se representa la época colonial en los libros de Historia de Venezuela séptimo grado de finales del siglo XX?

2. LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LOS LIBROS DE TEXTO EN VENEZUELA

A partir de 1958, se inicia en Venezuela una etapa política de restauración democrática, tras varios años de orden dictatorial por el general Marcos Pérez Jiménez. Durante este periodo “se instauró una democracia representativa que fue ganando estabilidad, hasta el punto de que pudo superar algunas tensiones sociopolíticas, así como los ciclos de dificultades económicas que se presentaron en la región latinoamericana” (Cuñarro, 2002, p. 104). Con este sistema se llega a la década que nos atañe, los años ochenta, la cual resultó un período de difícil tránsito para el país, motivado por una crisis política acentuada por un sistema económico de carácter rentista enfrentaba “la caída de los precios petroleros a nivel internacional y por ende la disminución de recursos en manos del Estado marcan el paso del capitalismo rentista al capitalismo normal. A esta situación se suma la creciente deuda externa” (Lacabana, 1990, p. 201).

Es preciso destacar que, en este contexto político, la política y administración venezolana se regulaba de acuerdo con el segundo artículo de la Carta Magna de 1961 “La República de Venezuela es un Estado Federal, en los términos consagrados por esta constitución” (Constitución de la República de Venezuela [CRV]. Art. 2, 1961). Lo antes mencionado, reúne el contexto político que antecede y abarca el período de referencia de 1980 a 1989. A su vez, hay que destacar que se promulgaron notables cambios en el ámbito educativo. El más destacable fue la aprobación de La Ley Orgánica de Educación de 1980, con la cual se inicia una etapa de transformación del sistema educativo con la implantación de nuevas filosofías educativas que determinaron las condiciones de cambios en los procesos

de enseñanza-aprendizaje, así como la implementación de la Educación Básica a través del Decreto 646 como un proyecto de reforma (Mora, 2013).

En paralelo, durante el mandato presidencial de Luís Herrera Campins (1979-1984), se elaboró el VI Plan de la Nación, que mostró su preocupación por la optimización de la calidad de la enseñanza; y durante el gobierno de Jaime Lusinchi (1985-1989) se elaboró el VII Plan de la Nación, que propuso una política educativa consistente en la implementación de un modelo de enseñanza basado en el procesamiento de información, enfocado en las relaciones sociales y el desarrollo personal (Núñez, Morales y Díaz, 2007).

Por otra parte, en diciembre de 1984 se crearía mediante decreto presidencial la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE) y, dos años más tarde, el Proyecto Estratégico de Contenido (CORDIPLAN, 1986), los cuales se fijarían como objetivo la reestructuración del currículo y la adecuación del sistema de planificación educativa a los requerimientos del desarrollo del país. Asimismo, hay que destacar la creación de instituciones y facultades en Venezuela, las cuales permitieron profesionalizar y actualizar los estudios históricos, resultando nuevos historiadores comprometidos con la producción de conocimiento historiográfico. Muchos de ellos, citados en las bibliografías de los libros analizados, fueron tomados como referencia para la elaboración de los contenidos de historia de Venezuela, incluyendo el apartado contentivo a la colonia, como los ilustres Miguel Acosta Saignes¹, Federico Brito Figueroa², Domingo Maza Zavala³

Propiamente en el aspecto curricular de la enseñanza de la historia, la participación de Venezuela en el Convenio “Andrés Bello” y adopción de sus recomendaciones resultaron importantes en el campo historiográfico. Para las circunstancias de la década de los ochenta, tal y como apunta Langue (2001), ya se había superado la visión positivista historiográfica basada, inicialmente, en un enfoque cronista que enaltece la conquista y colonización; en una visión heroica, en segundo lugar; y, finalmente, desde una perspectiva científicista. Por tanto, en este orden de cosas, podemos afirmar que las tradiciones historiográficas en Venezuela no siguieron una única tendencia.

Desde esta perspectiva curricular y pedagógica no se pueden obviar las influencias internacionales en la configuración del sistema educativo venezolano durante este periodo. Siguiendo en esta misma línea, la reconstrucción histórica muestra la influencia norteamericana y latinoamericana en el país bajo la teoría curricular de la Escuela Nueva. Su entrada tuvo lugar en 1936 y fundamentalmente en el caso del pragmatismo filosófico de John Dewey, que derivó a la elaboración de nuevos programas. Sin embargo, es para los años 70 cuando se comienza a trabajar un modelo curricular bajo las influencias de Raph Tyler, traídas por los profesores que estudiaron cuarto nivel en Estados Unidos, uno de sus

¹ Miguel Acosta Saignes (1908-1989) fue un notable antropólogo, etnohistoriador, político, periodista, educador, geógrafo e investigador de la cultura popular.

² Federico Brito Figueroa (1921-2000) fue un reconocido historiador y antropólogo marxista venezolano. Premio Casa de las Américas.

³ Domingo Felipe Maza Zabala (1922-2010). Reputado economista, periodista y docente universitario. Además, fue miembro del COPRE y diputado del Congreso de Venezuela.

fundamentos fue la programación eficientista, basada en el modelo técnico de producción, destacando las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales.

De igual manera, se identifica que el Normativo de Educación Básica como los programas de donde se derivaron los libros de texto, desvelaron huellas de la racionalidad tecnocrática, Antúnez (2009) expresa que dicha influencia “...le imprimió al currículo: psicologización del aprendizaje y tecnificación de la enseñanza” (p. 115). Mencionados sustentos surgen de la influencia que le antecede, en 1970, la celebración del Pacto Andino, el ministro de educación de Venezuela, Hernández Carabaño, firma y asume la tesis del paradigma eficientista, a través del Convenio Andrés Bello (Mora, 2013). Cabe señalar, que el currículo, durante este período se pudo distinguir su transformación en áreas y disciplinas, posteriormente en objetivos, contenidos y epistemologías afines, hasta llegar al diseño de un currículo alrededor de problemas, y temáticas con carácter disciplinario, presentó reformas en el año 1982, 1985 y 1987 (Antúnez y León, 2007).

La reforma de 1980-1981 y 1982-1983, ubica la Historia de Venezuela como unidad curricular perteneciente al área de aprendizaje *Pensamiento, acción social, e identidad nacional* (PASIN) se infiere que los programas derivados de la misma, están influenciados por lo que expone Mora (2013) “la influencia de la llamada Declaración de México (Conferencia de Ministros de Educación y encargados de planificación de América Latina y el Caribe)” (p. 57). En este orden de ideas, se acota que el rediseño curricular estaba sustentado en bases psicológicas de posición ecléctica, y Millán (2006) señala que “está fundamentado en los principios de democratización, participación, auto-realización, creatividad, identidad nacional, regionalización y desarrollo autónomo” (p. 171).

Posteriormente, se observan modificaciones de la tercera etapa en la reforma de 1985, el currículo se estructura en áreas y disciplinas del conocimiento, en el caso de Historia de Venezuela se propone como una asignatura, y se sustituyó (PASIN) por el área de *Estudios Sociales*. En este año, aparecen los primeros documentos sobre las revisiones del nuevo Normativo, los programas y manuales. En el trabajo de Mora (2013) indica que “se presenta, en forma taxativa, la influencia del constructivismo en la Reforma Escolar venezolana, bajo la denominación genérica de corriente cognoscitiva con claro predominio de las bases psicológicas” (p. 61)

Para 1987, se instaura una nueva reforma curricular, en esta última, el modelo normativo se sustentaba en un eclecticismo científico, que reunía conceptos y variables conductistas, cognoscitivas, presencia de teoría humanística y la teoría social. Se trata de un modelo de currículo bidimensional, fundamentado en la teoría de la reproducción, centrado en el alumno y el conocimiento (Normativo, 1987).

Es importante destacar, que para el período escolar 1985-1986, la oficina sectorial de planificación y presupuesto, junto a la dirección de Educación Básica, implantaron los programas de estudio y manuales docentes de la primera etapa, en el año escolar 1986-1987, los correspondientes a la segunda etapa, y en el año escolar 1987-1988 se implantaron los de la tercera etapa. De acuerdo con el Ministerio de educación (1987) “todos estos programas y manuales proporcionarán a los docentes una vía para la actualización de su labor y un nuevo instrumento de orientación metodológica...” (Rojas, 2010, p.99)

Finalmente, la política llevada a cabo durante los diferentes gobiernos venezolanos desde 1958 hasta 1998, se encontraba sostenida en un control sobre los textos escolares elaborados y su comercialización. Por tanto, se convirtió en un objeto de control estricto de precios por parte del gobierno y se mantuvo una política de distribución gratuita de los textos escolares. En el caso concreto de la década de los ochenta, durante el gobierno de Luis Herrera Campins se mantuvo la instancia administrativa en relación a la supervisión y evaluación de los recursos de aprendizaje (Decreto presidencial, 1974, n° 169). Además, existió desde 1986, un Comité de Selección de Materiales Bibliográficos y no Bibliográficos (Resolución 1986, n° 113) bajo el gobierno de Jaime Lusinchi (Ramírez, 2007). Por tanto, el libro de texto se mantuvo como un material objeto de interés gubernamental para garantizar los fines de la Venezuela de la época.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se ha realizado siguiendo el método histórico-educativo, sistematizado por autores como Ruiz (1976, 1997) o Tiana (1988). Dentro de este, se manejan períodos representativos en la historia, se trata de la búsqueda de fechas significativas desde el punto de vista de la educación, inscribiendo el contexto social, político, económico y cultural. En historia de la educación, el método centra atención en las fuentes primarias y siguiendo los siguientes pasos, planteamiento del problema, construcción del marco teórico, elaboración del proyecto de investigación, recolección de fuentes, análisis y procesamiento de los datos, por último síntesis y redacción (Cardoso, 2000).

Respecto a la técnica de recolección de datos, se utiliza el análisis de contenido, usando la representación lingüística se sigue un grado de inferencias de texto e imágenes de los libros de texto de Historia de Venezuela desde una perspectiva identitaria, política, socioeconómica y cultural, como se podrá comprobar posteriormente.

3.1. Selección de las fuentes

La muestra de las fuentes primarias se conforma por los libros de texto. En total, se trata de nueve ejemplares de la asignatura Historia de Venezuela pertenecientes al séptimo grado publicados entre el período 1980 y 1989. Por otro lado, y con carácter complementario, se seleccionaron fuentes secundarias, como la legislación educativa vigente en el período de estudio: La Ley Orgánica de Educación (1980) y el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986); en consideración de los programas oficiales de estudio, se revisó el programa de Historia de Venezuela (1987) se obtuvo información mediante la (Resolución 590, 1987). En ella, se imprimen los objetivos alusivos a la época colonial.

Para llevar a cabo la selección de las fuentes se tuvo en cuenta la representatividad, fijada por los siguientes criterios de selección: exhaustivas, mutuamente excluyentes, sensibles a través de su precisión a los datos que se buscan, y conceptualmente congruentes (Merriam y Tisdell, 2016). Tras la revisión de ejemplares que reuniera las características espacio-temporales de la disciplina de Historia disponibles en archivos y bibliotecas, se decide aplicar criterios de selección acordes con los objetivos de investigación.

La muestra intencionada se localizó teniendo en cuenta: a) aquellos libros de la asignatura de estudio Historia de Venezuela –dado que en ella se presentan los contenidos alusivos a la época colonial–, b) se consideraron los libros de texto publicados en el período estudiado (1980-1989), c) producidos por autores/editoriales de difusión masiva y d) los libros de séptimo grado porque fueron diseñados para alumnos de 11 y 12 años en adelante, pertenecientes al nivel medio de estudio, etapa en la cual el desarrollo del colonialismo aparece explicitado. En resumen, la muestra está conformada por:

Autor	Año	Editorial
Alberto Arias Amaro	1981	Romor
N. D. Fernández	1985	Eneva
Belén Olivo de Landaeta	1985	Eneva
José Vargas Ponce y Pablo Emilio García	1986	Romor
Angelina Dos Ramos García	1987	Ed. Monte Alto
Andrés Montero	1987	Distribuidora escolar
América Bracho y Matilde Cróquer	1988	CO-BO Colegial Bolivariana
Napoleón Franceschi y Freddy Domínguez	1988	CO-BO Colegial Bolivariana
Aureo Yépez y Ermila de Veracochea	1989	Larense

Tabla 1. Libros de texto de Historia de Venezuela séptimo grado. Fuente: Elaboración propia (2023).

3.2. Categorización

Una vez definida la muestra, se tuvo acceso a ellos mediante la consulta en la *Biblioteca Leibniz-Institut Für Bildungsmedien Georg-Eckert-Institut* (Alemania), posteriormente se procedió a realizar el análisis. El proceso de categorización se realizó estableciendo las principales unidades de análisis, las categorías provenientes de literatura y el posicionamiento teórico. La historia de Venezuela explica los procesos históricos provenientes de los programas oficiales y se plasman en los libros de texto dirigidos a los estudiantes.

Por esta razón, se dividió en sistemas dimensionales, por un lado, las agrupaciones superiores que comprenden las representaciones consolidadas, etnocéntricas y estereotipadas y, por otro, las agrupaciones inferiores que desvelan las narrativas o discursos que se repiten en los textos. Para realizar el análisis de contenido de los libros de texto, se han determinado cinco categorías, teniendo como referencia a nivel metodológico el trabajo de Sanz y Rabazas (2017), dado que este trabajo aborda el análisis de la identidad nacional y sus componentes en textos escolares de la misma disciplina. Para analizar el contenido de los libros anteriormente expuestos, las categorías diseñadas son las siguientes:

1. La concepción del imperio español. Esta categoría pretende recoger información alusiva a cómo se representa España en los temas que abarcan la etapa colonial, obteniendo descripciones de la presencia hispánica en América.
2. Organización política. La presente categoría es un indicador del proceso de exploración/ocupación, de las formas de poder y administración colonial implantadas en Venezuela. Se pretende observar los argumentos de dominación y civilización.

3. Organización económica colonial. Con esta categoría se busca observar cómo se expone el aprovechamiento económico y desvelar el uso e impacto ambiental producido en este período colonial.
4. Formación de la sociedad colonial. Se pretende con esta categoría observar las representaciones sociales de las etnias para obtener información sobre la jerarquía social y conformación del proceso de mestizaje, descifrando de este modo la sociedad colonial.
5. Cultura colonial. La categoría indica la representación de las manifestaciones culturales, así como la exposición realizada acerca de las aportaciones e imposición cultural, también se busca recoger información relevante sobre el aspecto de religión.

El procesamiento se llevó a cabo desde el software *MAXQDA*, permitiendo el registro y codificación de las unidades seleccionadas para el análisis de contenido, se registraron memos, y se organizaron diagramas de relación entre las categorías y sus agrupaciones dimensionales. Ahora bien, en el siguiente apartado se plasman los hallazgos de este riguroso trabajo de análisis textual y de ilustraciones.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo de los libros de texto

En primer lugar, es preciso acotar los contextos de producción y la información externa de la muestra de libros de texto analizados. Como señala Kira Mahamud, dicho contexto viene determinado por la influencia de las políticas educativas, historiográficas y curriculares, los cuales deben ser contemplados metodológicamente a la hora de abordar el estudio de esta fuente escrita (Mahamud, 2020). Con respecto a esta fase del análisis, los libros han sido contemplados desde varias perspectivas: producción cronológica, autoría, comercialización y editoriales implicadas.

Con respecto a la producción temporal de los textos –entre los años 1980 y 1989–, hay que destacar una intensa publicación de libros en el año 1987, el cual acumula un tercio del total contemplado. El resto de los años muestran una acumulación considerablemente inferior. Entre 1985 y 1988 se acumula un 22.2% de los textos y, en el año 1989, únicamente el 16.6%. Asimismo, la producción de libros con posterioridad a la reforma curricular de 1987 experimentaría un incremento acusado.

En lo referido a la autoría de los libros, si atendemos al género de las y los autores, la información recabada presenta una distribución relativamente equitativa, con un 58% de representación de hombres y un 42% de mujeres. No obstante, se puede inferir que existió una muestra favorable respecto a las autoras, quienes tuvieron una importante participación en la producción de libros escolares. Por último, con respecto a la modalidad de la publicación, los libros de texto fueron escritos en un 44% de los casos por dos autores/as y el 56% restante de forma individual.

Con respecto al perfil profesional de las y los autores, Issitt (2004) indica “el estatus literario del autor de un libro de texto tiene importantes implicaciones epistemológicas y de trascendencia comercial” (p. 687). En la presente investigación, la mayoría de los autores y autoras provienen de la profesión docente, una importante representación de la muestra es

egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, y se destacan como historiadores los autores Freddy Domínguez y Napoleón Franceschi, la historiadora y ensayista Ermila de Veracoechea –quien fue la segunda mujer nombrada individuo de número en la Academia Nacional de Historia de Venezuela (1978)–, así como Yépez Aureo, otro autor reconocido el insigne educador e historiador. Mención especial merece el autor Alberto Arias Amaro, quien redactaría libros comprendidos entre el séptimo y noveno grado de la formación básica y de primero de la etapa media. Tal y como afirma Varela (2008), su serie conforma posiblemente, la más vendida en Venezuela (Varela, 2008). Por último, destaca también América Bracho Arcila, quien fue coordinadora editorial de los libros de la Colección Bicentenario del Ministerio del Poder Popular para la Educación en el año 2011, a la cual corresponden los libros más actuales.

Para finalizar, es preciso atender a las editoriales participantes en la elaboración de los textos escolares, y se presentan como casas comerciales de producción y distribución: Eneva, Romor, Editorial Monte Alto, Larense y Ediciones CO-BO. Asimismo, se pudo hallar información que constata la centralización de la edición, ya que estaban ubicadas todas las editoriales en la capital de Venezuela, lo cual indica que todos los libros fueron publicados en Caracas, pero con diferente fecha y año. Es importante agregar que una iniciativa que impulsa la producción y cohesión editorial durante el contexto de investigación fue la Cámara Venezolana de Editores (CAVE) la cual nació en 1980.

4.2. Aspectos descriptivos sobre la presencia del colonialismo en los textos escolares

Respecto al tratamiento dado al contenido sobre la época colonial en los libros de Historia de Venezuela, se aborda su presencia desde la representación física en los textos. En este sentido, se puede observar un tratamiento significativo en toda la muestra recabada. Tal y como muestra la Figura 1, los porcentajes muestran una presencia del tema representado en un tercio del total, evidentemente, son próximos al 50% de ocupación del contenido dentro del libro en autores como Vargas y García, Dos Ramos y Bracho y Cróquer.

Los libros analizados presentan una similitud: todos tienen un orden cronológico tradicional. No obstante, se muestran divergencias en relación con la exposición de los contenidos. Aquellos publicados antes de la reforma educativa de 1987 se diferencian por contenidos de carácter enciclopedista, con una escasa referencia temporal, y orientada a abarcar bloques de contenido textual en las páginas, mientras que los publicados posteriormente hacen un uso inferior de texto, con un interés didáctico explícito a través de la inserción de ilustraciones para representar la etapa colonial.

Se pueden mencionar aspectos semejantes como la estructura de los temas, la bibliografía consultada o el tipo de formato. La cantidad total de páginas de los libros es muy similar, destacando las semejanzas en referencia a la presencia de la categoría de representación colonial. Continuando con las características, en este momento se describen las diferencias. La principal particularidad es el componente de formato de edición, pues cada uno presenta características distintivas, como el diseño textual y las peculiaridades didácticas.

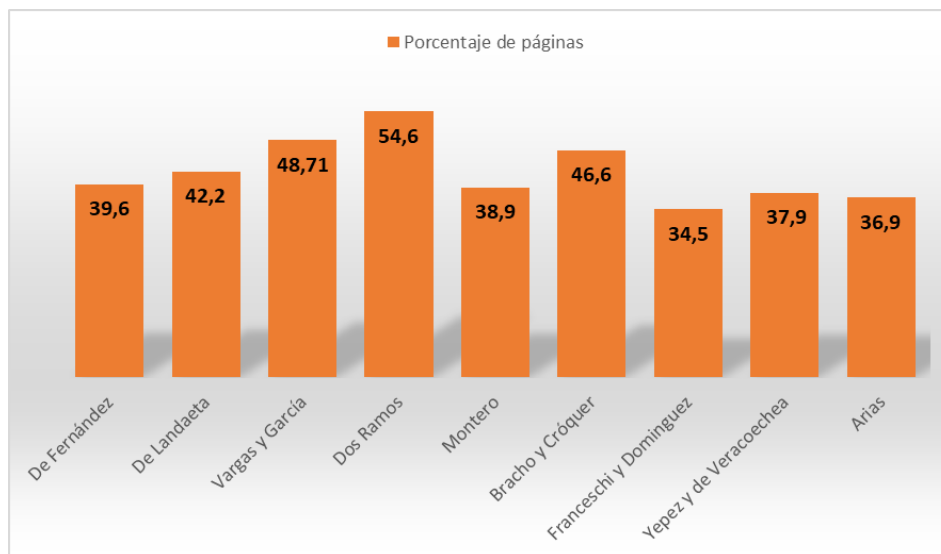


Figura 1: Tratamiento dado a los contenidos de la etapa colonial en los libros de texto.
Fuente: Elaboración propia (2023)

En relación con la perspectiva didáctica de los textos, esta varía considerablemente en cada recurso analizado. Esta heterogeneidad se muestra con libros que destacan por su linealidad –con poca actividad e innovación, orientados al aprendizaje memorístico, la presencia de cuestionarios y glosarios que lo demuestran–, en contraposición con otros libros que muestran ejercicios de preguntas, lecturas complementarias e ilustrativas, incorporando el anexo de citas célebres y resúmenes que evidencian el fomento de un aprendizaje cognitivo y en contacto con fuentes primarias.

El conocimiento en que se encuentra esta línea de argumentación de los libros escolares analizados refleja un saber escolar, que expresa que los conocimientos se organicen al margen de la vida, así como un predominio de los contenidos conceptuales y procedimentales, los temas incitan a trabajar las destrezas de los alumnos. Igualmente, se muestra una fuente epistemológica –saber válido, confiable y aplicable– como punto de referencia para seleccionar y secuenciar los contenidos. Algunos libros explicitan esta realidad en su presentación, como se puede comprobar en este caso:

La progresión de actividades y contenidos incluidos en este libro pretende facilitar la adquisición de destrezas para investigar. La construcción y aprehensión de nociones y conceptos mediante el análisis de documentos escritos e iconográficos...la fijación y memorización de los principales elementos mediante su utilización progresiva... (Bracho y Cróquer, 1988)

Así mismo, hay una presencia de contenido representativo del colonialismo en los diferentes libros muestra de estudio. Los contenidos guardan una estricta relación con el programa oficial de la materia, y es preciso señalar que se identifican los objetivos y contenidos del *Programa de Estudio de Educación Básica*. Tercera Etapa. Séptimo Grado. Historia de Venezuela. Mediante este programa se pudo obtener información acerca de la organización de la asignatura en este programa comprende diecisiete objetivos específicos

distribuidos de la siguiente manera: tres dedicados a la etapa prehispánica, ocho al proceso de conquista y colonización española, cuatro a la independencia y dos al periodo de la Gran Colombia. A efectos del presente estudio y de cara al análisis de contenido, se consideraron específicamente los contenidos y epígrafes pertenecientes exclusivamente al proceso de conquista y colonización española, comúnmente denominado etapa colonial.

4.3. Análisis de contenido

4.3.1. *La concepción del imperio español*

El inicio del periodo colonial mediante la implantación de la autoridad imperial, se ha podido constatar que se presenta un discurso donde se denota una narración de los hechos poniendo de manifiesto la controversia y diferencia entre los conquistadores y conquistados. Por consiguiente, se pudo constatar que la nueva historia se desvela a través de la exposición de una realidad histórica basada en la expresión de fuerzas, la presencia de estructuras y procesos. De forma relevante, en todos los libros de texto se menciona y destaca a España como autoridad, una concepción que estaba determinada por el significado característico que se le brinda dentro de la historia universal, esencialmente por su representación histórica como imperio.

El dominio de América produjo un cambio en Europa, España pasó a ocupar el primer lugar entre las grandes potencias del momento. América fue convertida en colonia, y la posesión de las nuevas tierras hizo que España, Inglaterra, Portugal, Francia, Holanda, lucharan continuamente entre ellas para obtener el dominio de la mejor parcela colonial (Montero, 1985, p. 33).

Para la comprensión del periodo colonial se inicia el contenido con temas relacionados primeramente a las causas de los viajes de exploración. Se mencionan los avances culturales y científicos de la época, proponiendo una argumentación sobre el imperio español que refleja la supremacía y adelanto de la metrópoli a diferencia de los pueblos originarios. También se desvelan contenidos que destacan la influencia desempeñada en las colonias, donde transmitieron además de cultura, la religión y el idioma castellano.

En este sentido, se manifiesta información explícita acerca del modelo colonial. En uno de los libros analizados se señala: “Estos tres siglos estuvieron caracterizados por el surgimiento y caída de imperios coloniales, auge del mercantilismo, fisiocratismo, monopolio del comercio marítimo, propagación de la religión cristiana y universalización del idioma castellano” (Dos Ramos, 1987, p. 49).

En lo que se refiere a la conquista y colonización, el elemento hispánico fue registrado con un tratamiento frecuente, manifestando descripciones que resaltan al imperio español por sus actuaciones negativas y perjudiciales. Los libros analizados conciben la invasión de los españoles a las tierras americanas, usando diferenciaciones que implícitamente muestran una negación de España:

Es lógico que el encuentro entre dos entes tan diversos produjera una gran cantidad de consecuencias, sobre todo tomando en cuenta las condiciones en las cuales se produjo el encuentro; unos llegaron como conquistadores y pretendidos amos del universo, mientras que los otros tuvieron que defenderse hasta de las enfermedades

que traían los europeos. Se calcula que las enfermedades que contrajeron los indígenas en el contacto con los españoles, produjeron más muertes que las armas (Montero, 1988, p. 33).

En esta línea, se observa en las obras analizadas la utilización de términos como *descubrimiento*, *ocupación*, *conquista* y *dominación*, ésta última usada con énfasis en todos los temas, como muestra el siguiente ejemplo: “El Estado español impuso en sus colonias americanas una estructura político-administrativa que representaba el poder central del rey y su política mercantilista...” (Bracho y Cróquer, 1988, p. 86). La aparición del imperio español se muestra bajo una representación estereotipada, con características de poder y hegemonía. Sin embargo, resulta interesante una observación señalada por Landaeta, quien emplea el uso de otras fuentes históricas para describir una apreciación acerca de los españoles, como se observa a continuación:

El historiador Siso Martínez, en su obra: *Historia de Venezuela*, considera que...La conquista y colonización fue realizada por el pueblo español. De allí que las características de los soldados que vinieron a América pueden resumirse en escasa cultura, generalmente analfabetos, pecheros desde el punto de vista social (Landaeta, 1985, p. 49).

Por otro lado, se pudo constatar en la muestra de libros de texto la exposición de una realidad histórica basada en sucesos internacionales, destacando el contexto europeo y descripción de las potencias extranjeras de la época que invisibiliza la perspectiva local de este fenómeno. El peso del contenido tiende a referirse al contexto europeo (España), que se representa como centro de poder, dominante, conquistadora y colonizadora, bajo la cohesión política y de territorio, así como la representación de sucesos históricos aislados y fragmentados.

A su vez, se observa la imposición de una estructura ideológica del discurso que favorece la generalización del colonialismo, una carga textual y de ilustraciones con argumentos sobre un sistema de dominación y explotación: “Estos se aprovecharon, de su armamento moderno, en comparación con las flechas indígenas, una vez vencida la figura del jefe, pasaban rápidamente a dominar los poblados y aldeas” (Yépez y de Veracochea, 1989, p. 58).

Finalmente, con la instauración de la reforma educativa de 1987 se pueden observar cambios significativos en torno a la producción de los libros escolares, de la asignatura de Historia de Venezuela se publicaron nuevos manuales de séptimo grado, que se diferencian de los anteriores, por las características de edición; el interés comercial de las editoriales por actualizarse promovió la publicación de libros de texto ya no de tradición clásica con un tratamiento de texto superior. Se denota, disimilitud en el formato de edición, el diseño textual, y peculiaridades didácticas, que evidencian a su vez, los rasgos de las corrientes pedagógicas del momento.

Los libros de texto, de Bracho y Cróquer, Dos Ramos, Montero, N. de Fernández, De Landaeta, Domínguez y Franceschi, se identifican posterior a la reforma de 1987, y además de las diferencias ya mencionadas, se observa en la descripción histórica, una puesta en acción del fenómeno del colonialismo como una estructura de relaciones sociales en

conflicto, ya no se inicia el período colonial con la llegada de Colón, ahora se observan narraciones que rodean la ocupación territorial; en el análisis se resalta la incorporación de términos y discursos implícitos que denotan más la dominación y explotación, no obstante, se acentúa la incorporación del papel de las razas y el proceso de mestizaje.

Esta apertura de contenido podría provenir de la influencia de nuevas políticas educativas, historiográficas y curriculares. Cabe destacar, que las editoriales para este período reunieron autores del ámbito académico de las universidades y academias para la autoría de los libros de Historia de Venezuela, quienes venían cargados de “las identidades básicas (nacionalidad, género, religión) ...las prácticas propias de tales identidades (por ejemplo, para las identidades profesionales o religiosas), relaciones con otros grupos y los recursos de poder de la comunidad” (Atienza y Van Dijk, 2010, p. 71).

4.3.2. Organización política.

La presencia hispánica en América es un episodio histórico que se ilustra con mapas geográficos que representan los viajes de exploración, y el discurso se centra en el descubrimiento y conquista. El análisis apunta que todos los libros conservan un binomio de representaciones –positivas y negativas– y las/os autores de las obras utilizaron estrategias discursivas para ello. En este contexto, se hace referencia a términos como exploración y ocupación, conquista, descubrimiento que remonta a una ideología tradicionalista de la historia clásica.

Los europeos descubren América. Cristóbal Colón, al servicio de la monarquía española, partió hacia el oeste de Europa convencido de que, siendo redonda la tierra, llegaría por esa ruta a Asia. Por eso, aquel 12 de octubre de 1492 Colón creyó haber llegado a unas islas asiáticas cuando en realidad estaba en islas caribeñas. (Bracho y Cróquer, 1988, p. 61).

Se observa dentro del análisis textual, que las autoras del libro describen la organización política como una sucesión de hechos en el tiempo, lo que representa una enseñanza de la época colonial, con tendencia tradicional, lineal, memorística y cronológica. Se presentan narraciones que presentan la ocupación y la civilización, a través de discursos relacionados a las grandes potencias, representando el poder del reinado español y el éxito de su desarrollo político y militar por medio de representaciones etnocéntricas.

Algunos autores defienden las líneas historiográficas hegemónicas, mientras que otros, son compatibles con posturas descoloniales: al manejar discursos que narran la actuación del poder europeo, desde una postura crítica frente a la labor colonizadora, la utilización de términos como “despojo, posición, y captura”, estos contribuyen a la comprensión de la realidad socio-histórica, de una conquista cruel y, en este sentido, se evidencia una denuncia implícita dentro de la narración.

La implantación del régimen colonial del continente americano despojó a los aborígenes de la propiedad y el uso de sus tierras, puesto que España, como potencia colonizadora, se posicionó de ellas y las distribuyó entre los suyos mediante repartimientos, mercedes y composición de tierras...los españoles utilizaron la captura directa de pobladores en los sitios conquistados (Bracho y Cróquer, 1988, p. 96).

Las provincias fueron modelando sus rasgos típicos, los grupos sociales y las clases se fueron configurando al calor del trabajo para los más y los privilegios políticos, económicos, sociales y culturales para los menos (Domínguez y Franceschi, 1988, p. 43).

Es importante, mencionar a Bracho (2019) quien diserta al respecto, “Es necesario asumir que los libros de enseñanza de historia para niños y jóvenes deben estructurarse de acuerdo con aspectos que no propendan a la respuesta premeditada, sino a estimular la crítica y la reflexión” (p. 101). Sin embargo, la mayoría de los libros aquí analizados presentan una crítica ya realizada por los autores, por estas razones, se detecta que la enseñanza de la historia ha estado determinada por juicios y posturas que imprimen la autoría.

Por su parte, Arias Amaro en su libro de historia de Venezuela, clasifica el período colonial en tres etapas, las cuales son el descubrimiento del litoral venezolano, seguido por la conquista o etapa de ocupación, comprendiendo el establecimiento de circunscripciones políticas y las fundaciones de las primeras ciudades, finalmente, el coloniaje, entendida como la etapa en que el país yace bajo la autoridad del gobierno español (Arias, 1985)

Es preciso señalar que la representación en los libros de historia de Venezuela sobre la organización política señala el comienzo del colonialismo con la ocupación del territorio, la fundación de ciudades y el papel de las instituciones creadas e implantadas por España. De esta forma, se conciben las organizaciones políticas coloniales como imposiciones externas:

Los españoles, a medida que realizaban su obra de colonización, fueron implantando una serie de instituciones usuales en España. Entre ellas destaco la del cabildo o ayuntamiento, que no es otra cosa que nuestros municipios actuales... El origen del cabildo español se remonta a la época de los romanos, aunque no faltan quienes sostienen que su origen es germánico...en España es la reconquista la que hace que el cabildo adquiere su verdadera importancia... (Fernández, 1985, p. 54).

Esta postura es argumentada desde una posición historiográficamente tradicional, lo cual se refleja en los libros con narraciones eurocéntricas y trivializadas, destacando atributos que caracterizan al colonizador, negando lo que existía al momento de su llegada. En relación con las formas de poder y organización, se configuran representaciones estereotipadas del poder colonial, con la presentación de elementos como “dominio y poder”, según lo citado en uno de los libros:

América fue convertida en colonia...hubo trasplante de instituciones políticas europeas para la administración de los nuevos territorios; aparecieron virreynatos, capitanías generales, gobernaciones, audiencias, Real Hacienda, Cabildos. *El dominio americano sirvió para afianzar el poder absolutista de los reyes españoles.* El papado se convirtió en una especie de órgano de apelación internacional (Montero, 1987, p. 33).

4.3.3. Organización económica colonial

En cuanto a la organización económica, los temas analizados presentan unas narrativas que explican el colonialismo a través de la adquisición y dominio de la propiedad territorial, la conformación de la economía colonial –compuesto por mercedes,

repartimientos y ventas de tierra—. De esta manera se estructura un modelo económico interrelacionado con los aspectos sociales, geográficos y políticos, asumiendo esquemas asociados al progreso, a la visión europea y la modernización, especialmente en lo relativo al desarrollo económico:

El descubrimiento de América fue un éxito para la burguesía comercial de toda Europa. Impulsó las industrias manufactureras y las empresas bancarias de Inglaterra y Francia, de Holanda, de Venecia, etc, porque se originó una fuente de riquezas y un mercado más amplio para intercambiar productos (Bracho y Cróquer, 1988, p. 61).

Por otra parte, se identifican representaciones estereotipadas en los libros de texto, donde se destacan las diferencias en términos intergrupales: “la etnia dominante fue la blanca y ésta hizo sus normas y la de los indios y negros, a quienes sometieron” (Domínguez y Franceschi, 1988, p.111). Este sistema de creencias centradas en el estereotipo, expone a través de señalamientos una etnia dominante y con poder. Igualmente, en el contenido de los libros se desvelan prejuicios manifiestos y latentes durante la narración de la época colonial, “la esclavitud permitió la prosperidad en las haciendas y reanimó la agricultura (...) la esclavitud facilitó el incremento de nuestra economía nacional” (N. de Fernández, 1985, p. 64). Ante lo expuesto, se infiere que hay una contradicción ¿cómo puede la esclavitud crear beneficios?

Asimismo, el aprovechamiento del territorio tiene un papel central en esta categoría. A través de los textos se puede observar un interés explícito por reflejar los fines económicos de la colonización, describiendo las actividades llevadas a cabo para la producción y abastecimiento de la monarquía española y sus directrices impuestas, como muestra el siguiente fragmento:

La reglamentación del comercio impuesta por España a sus colonias estuvo inspirada por el Mercantilismo, doctrina económica imperante en Europa para la época de los descubrimientos americanos, que sostenía la tesis sobre la protección y la monopolización de la economía nacional por parte del Estado, como formas de creación de riquezas y prosperidad económica (Vargas y García, 1986, p. 80).

Finalmente, en toda la muestra de libros hay una continuidad en los temas que abarcan el impacto de la economía colonial sobre el ambiente, representados en la descripción histórica como una distribución y organización de la población, y el uso de los recursos naturales y su impacto en el ambiente:

Los colonizadores españoles aprovecharon las condiciones ecológicas y los recursos naturales del ambiente tropical del actual territorio venezolano y del resto de Latinoamérica. Introdujeron una economía para la exportación de productos agropecuarios que imponía la conveniencia de obtener altos rendimientos, e incorporaron violentamente este espacio (Bracho y Cróquer, 1988, p. 128).

La presencia de apartados en los libros, con la sección dedicada al impacto ambiental, evidencia la representación de la cultura aborígen como conservacionista, haciendo señalamientos positivos de su uso y aprovechamiento.

El uso de los recursos naturales y del espacio por parte de las comunidades indígenas, que por miles de años habían ocupado el continente americano...No ocasionó desequilibrios ecológicos importantes porque se trataba de comunidades que, dentro de sus diversos tipos de desarrollo cultural, mantuvieron un sistema colectivista de producción poco interesado en obtener excedentes... (Bracho y Cróquer, 1988, p. 128).

4.3.4. *Formación de la sociedad colonial*

La presente categoría desvela cómo se representa el proceso de formación de la sociedad colonial. Todos los libros analizados evidencian temas relacionados con la jerarquización y organización social durante esta época. La conformación social se expone a través de narrativas e ilustraciones que reflejan de forma diferenciada cada origen étnico, determinado por su color de piel y procedencia; el papel de las etnias –representado bajo conceptos de *grupos sociales* en unos libros de texto y como *estructura de la población colonial* en otros–.

Resultó interesante en el análisis, ese tratamiento frecuente de legitimar la población venezolana y su origen. La puesta en evidencia dentro de los libros de texto, de títulos, palabras, mensajes y descripciones acerca de la concepción de Venezuela como nación, aunque erróneo desde el punto de vista contextual, se interpreta, como una intención educativa en la búsqueda de comprensión de los hechos históricos a nivel escolar, y en la vinculación con los objetivos del programa de la asignatura, el cometido de formar un ciudadano que conozca a cabalidad su pasado histórico y pueda fortalecer los elementos fundamentales de la identidad nacional.

El signo característico del período colonial es la total dependencia *del país* de las autoridades metropolitanas. Durante este período ocurrieron cambios importantes en la población...*establecimiento en el país* de grupos de blancos y de negros que se mezclaron entre sí y con los indígenas, y dieron origen a una población mestiza... (Arias Amaro, 1981, p. 5).

El grado de deterioro ambiental, sin embargo, fue diferente en las distintas regiones del *espacio territorial venezolano* de acuerdo con el uso que le fuera dado y la tecnología utilizada para la explotación de los recursos naturales(p. 128)

La sociedad venezolana empieza a conformarse desde el momento en que se da el contacto entre el blanco español y el elemento indígena, posteriormente se agrega el elemento negro. En dicha conformación de la sociedad, el factor característico es una marcada estratificación de grupos... (Dos Ramos, p. 145).

En relación con la jerarquización de los grupos sociales durante la colonia, en el análisis se identifican argumentos acerca de la diferenciación entre los grupos sociales – blanco, negro e indio–. Que posteriormente el proceso de mestizaje trajo consigo nuevos grupos étnicos, no obstante, durante este período se representa como el factor económico ha repercutido en la organización social y su diferenciación.

Los factores que de manera progresiva contribuyeron a la estratificación social durante el período colonial, fueron la acumulación de riquezas de unos grupos en

detrimiento de otros, lo cual originó la diferenciación económica y social, el sistema jurídico que estaba en correspondencia con el poder económico y las características étnicas (Vargas y García, 1986, p. 90).

Algunos libros de la muestra de estudio se centran en la concepción de la sociedad originaria como mano de obra en el proceso de dominación colonial. Sin embargo, esta clasificación no fue en absoluto homogénea, pues se presenta una diferenciación de los grupos étnicos y las actividades de cada uno de ellos, conformados principalmente por indios, personas de tez negra, blanca y parda. Además, en ocasiones, pese a esta diversidad, en ocasiones se puede apreciar un interés en establecer cuál fue el origen de la población, quizá como una forma de intentar legitimar su identidad:

Vallenilla Lanz considera que la sociedad colonial estaba dividida en castas. Al respecto afirma lo siguiente: los privilegios que por esta razón de su origen y riqueza tuvieron los descendientes de los conquistadores, constituidos en oligarquía municipal, los llevó a formar no una clase, sino una casta superior habituada a la supremacía local y dispuesta a defenderla contra toda invasión de las clases inferiores... (Dos Ramos, 1987, p. 145)

Igualmente, en este ámbito los autores ponen de relieve la contradicción de poder en la época, donde la monarquía había establecido leyes de prohibición de esclavos. En el caso de la esclavitud negra en el período colonial, se rescatan las descripciones sobre esta condición, que son expuestas en el libro de Bracho y Cróquer (1988):

El régimen esclavista supone la existencia de una sociedad cuyas leyes dividen a los hombres en dos categorías: hombres libres que poseen derechos y esclavos considerados como “cosas u objetos”. El hombre en esta condición de esclavo se convierte en mercadería y como tal lo pueden vender, comprar o cambiar por bestias (Bracho y Cróquer, 1988, p. 102)

De este modo, la representación de la raza negra es expuesta en las narrativas de los libros tal como vivieron su condición, como el más bajo estrato social y sin derechos, evidenciando una historia marcada por el racismo: “Este grupo social estaba constituido principalmente por los negros esclavos, los cuales carecían de derechos...El color oscuro de la piel era un rasgo étnico que asimilaba a la persona a la categoría de esclavo” (Vargas y García, 1986, p. 91). En esta línea, se observan pequeñas referencias hacia la cultura negra y, en algunos casos, su aparición tiene lugar con un tono despectivo.

En el análisis se detecta que las representaciones textuales reflejan estereotipos para justificar la dominación y presencia hispánica. En los libros al señalar la estructura social de la colonia se plasman ideas que ponen de manifiesto la cultura del mestizaje, en la cual las etnias originarias y las provenientes de Europa se entremezclaron. Cabe agregar, la existencia igualmente de divergencia entre las posturas de narración en cuanto al mestizaje, hay lecturas que reflejan este proceso como pacificador, mientras que hay señalizaciones que denotan lo contrario:

Los españoles a diferencia de los colonizadores de otros países europeos no tuvieron a menos el mezclarse con los indios y en convivir con ellos...en muchos casos los españoles se casaron con las mujeres indias. Dado que los españoles no tenían

prejuicios raciales dieron en mezclarse con los indígenas e incluso con los negros y estimularon a unos y otros para que también lo hicieran entre sí. (Fernández, 1985, p. 89)

Se vanagloriaban de una falsa pureza de sangre, a pesar del intenso mestizaje colonial, la cual pretendían mantener logrando disposiciones que prohibía las uniones matrimoniales entre pardos y blancos. (Vargas Ponce, 1986, p. 91)

Considerando los tipos de representaciones sociales se observa que la concepción de la sociedad española es representada de forma hegemónica y las culturas aborígen y africana coinciden con las características de representaciones emancipadas. Sin embargo, dentro de los contenidos de la etapa colonial no se evidencian las actuaciones de sublevación, las cuales se muestran más adelante en la etapa de la independencia.

4.3.5. *Cultura colonial*

Se percibe en los textos analizados mensajes que justifican la civilización, se refleja la imposición de cultura, sobre todo en el idioma y la religión, primero se evidencia la hegemonía española y su instauración política, la organización social, el aprovechamiento económico y posteriormente se repiten en todos los libros apartados relacionados con las aportaciones culturales españolas.

Se generan prejuicios ante la explicación del tema de cultura colonial, con señalizaciones acerca de que el nivel cultural de la colonia fue elevado, sin embargo, reseñan las diferencias en cuanto a nivel, mientras los virreinos alcanzaron una notable cultura similar a la de España, en las capitanías y gobernaciones este aspecto estaba descuidado. Una de las características principales percibidas fue el papel de las etnias, y la conformación del mestizaje, se evidencia la descripción de actividades desarrolladas en la época colonial por parte de los blancos peninsulares y de los blancos criollos. Se revelan en los libros de textos, aquellos elementos representativos de la clase dominante. “Los criollos formaban una sólida clase privilegiada, que recibían el nombre de mantuanos por el derecho que tenían las mujeres a usar mantas” (Yépez y de Veracochea, 1989, p. 101)

Se identifica en el análisis la aparición de representaciones etnocéntricas a través de expresiones explícitas e implícitas sobre la apreciación de la cultura española, figurada por los blancos, exponiéndose como una representación social civilizada, desencadenando la discriminación indirecta de las otras razas al exponerse esta construcción de ideas que giran en el grupo dominante. Se observa un predominio de ilustraciones con la caracterización de personajes blancos, la fuerte influencia elitista y también de la iglesia a través de ilustraciones sobre la enseñanza de manifestaciones culturales, que en su mayoría corresponden a la clase social que tenía acceso a esos privilegios como la educación, la literatura, la música, la imprenta, la pintura, entre otros.

En este mismo contexto de la cultura colonial, se aprecia un indicador relevante y con frecuencia significativa en todos los libros analizados, se trata de la religión, la narrativa lo muestra como un elemento histórico que se estableció con la conquista y colonización estuvo acompañado de un proceso evangelizador, exponen los diferentes autores de los textos

escolares la concepción de que en España durante los siglos XV y XVI se vivía un fervor religioso sumamente católico.

Al respecto, uno de los libros expone “Los reyes Católicos Isabel y Fernando siempre se mantuvieron en el convencimiento de que la empresa colonizadora debía descansar en gran medida en la Iglesia católica, y que se trataba en realidad de una empresa religiosa” (Franceschi y Domínguez, 1988, p. 153). Ante lo expuesto, se deduce que la justificación de establecer civilización e imposición de cultura trajo consigo el establecimiento de instituciones religiosas que son narradas de forma que indican privilegios y protección de la corona española.

Dentro del análisis de contenido, se observan aseveraciones de que las misiones conformaron una de las principales labores de colonización, se destaca el proceso de conversión y catequizar a los aborígenes. Es un tema amplio, que se conceptualiza, se explica los sitios donde se establecieron las misiones y su extensión territorial, también se exponen nombres de sacerdotes, franciscanos y frailes que forman parte de la historia venezolana, se representan de forma textual e ilustrativa.

La ciudad de Coro tuvo el privilegio de conocer la primera escuela venezolana. La fundó el obispo de la Diócesis, Fray Pedro de Agreda. Esta escuela tiene un carácter catequístico, al que se añade la enseñanza del idioma por medio de la gramática y otros conocimientos rudimentarios (N. de Fernández, 1985)

De forma relevante se destaca el papel de la iglesia durante el proceso de colonización, por esta razón, forma parte del análisis ya que los autores expresan continuamente que no se limitaban a la enseñanza de la religión, añadían principios culturales de España.

Cabe lugar señalar, que se presentan divergencias en cuanto a exponer a la iglesia católica como defensora de los pueblos originarios, a través del papel de los frailes y sus representantes, en unos libros, debido a que se exponen narraciones sobre la explotación sufrida por los pueblos aborígenes debido a las misiones y encomiendas. Los resultados obtenidos muestran unidades textuales con una representación hostil y discriminatoria de la labor religiosa “La esclavitud indígena originó grandes males, además de su reacción ante aquello, muchos morían por exceso de trabajo. Algunos españoles se horrorizaban por la agresividad...” (Bracho y Cróquer, 1988, p. 96)

Es importante señalar que los libros influenciados por la reforma de 1987 exteriorizan la expresión del concepto folclore, presentando la comprensión de otras formas y tradiciones culturales, incluso se abarca la cultura colonial y su proyección al presente, destacando la expresión de las manifestaciones populares, aunque de forma muy breve. Cabe destacar, que se evidencia dentro del discurso histórico, que, la redacción ofrece mejor comprensión del pasado, al mostrar mensajes con doble temporalización: pasado-presente y presente-pasado, y se suman características que unifican la visión de identidad nacional, como muestra el siguiente ejemplo:

Como venezolanos somos productos de una serie compleja de mezclas étnico-sanguíneas e interrelaciones culturales a través de un largo proceso histórico que nos ha dado fisonomía propia, pues bien, la base originaria de los pobladores de este

territorio fueron los indígenas, por tal razón es necesario que tengamos una visión amplia de su existencia. (Franceschi y Domínguez, 1988, p. 11)

5. DISCUSIÓN

Los libros de texto guardan un importante potencial a la hora de reflejar las representaciones sociales de acuerdo con un discurso ideológico intencionado (Sanz et al, 2022). A través del presente estudio se ha podido comprobar que, como señalaron Osorio y Balbuena (2013), los textos escolares no han podido superar la racionalidad eurocéntrica y se mantiene la construcción de un discurso legitimador de sus prácticas culturales. Derivado, de esta yuxtaposición, la semejanza con la investigación se centra en que el imperio español se refleja en la época colonial de los libros de Historia de Venezuela con hegemonía y predominio, la conquista y colonización se sigue narrando desde la perspectiva de los europeos, basada en la superioridad de la hispanidad y, en consecuencia, la exclusión de las etnias originarias de la historia nacional.

Como lo exponen Calzadilla y Salazar (2000) la presencia del negro africano en el proceso histórico venezolano es ausente, de este modo, la representación dentro del imaginario socio cultural no se puede identificar a través de la lectura y estudio de los libros de historia, se puede constatar que en el análisis del tratamiento dado a la época colonial, en los libros de la década de los ochenta, sí se cuenta con presencia textual e iconográfica pero con muy baja frecuencia y bajo el concepto de esclavitud; igualmente se puede comprender el porqué de esta situación, y es motivado directamente por un tratamiento dentro de los textos, con mayor amplitud y peso hacia los españoles, lo que desequipara la información, y como se demuestra en la investigación actual.

De acuerdo con Carrero (2011) las personas blancas son representadas socialmente en los libros de texto como una raza o clase social privilegiada, con poder y dominación sobre las demás razas de la etapa colonial, incluso en el caso de los blancos criollos. En consecuencia, demuestra que el análisis de las imágenes desvela una infrarrepresentación de la raza negra y aborígen. Al respecto, gracias a las reformas educativas los libros durante la década de los ochenta fueron actualizados en sentido didáctico, ya se evidencian textos con una carga iconográfica superior y la frecuencia coincide con la raza blanca, se contemplan imágenes de la época colonial que representan los viajes de exploración, las embarcaciones, la conquista, y en la categoría de formación de la sociedad colonial, se evidencia una presencia no significativa de las otras etnias.

También en el caso de Ramírez (2005) se constata que en la representación de la época colonial, los resultados muestran cómo la figura del indígena se encuentra muy por debajo del porcentaje del grupo étnico blanco: las imágenes correspondientes a figuras indígenas representan sólo el 16,6%. Estos resultados coinciden con los presentados en este trabajo, si bien, como se ha demostrado, es necesario contemplar los procesos de conformación y organización social, abarcando no solo la fuente iconográfica, sino también la textual y su relación. Por ejemplo, en los textos analizados sí se observa una mayor representación de personas de tez blanca, mientras que las etnias aborígenes y africanas son visualizadas únicamente en un epígrafe que narra la organización social y su estratificación.

Por otra parte, resulta revelador poder comparar los resultados aquí obtenidos acerca de la representación de la época colonial con otros estudios realizados sobre este mismo periodo desde la perspectiva de la metrópoli. En esta línea, Moreno y Martínez (2022) analizaron las causas y consecuencias de la conquista de América en los libros de texto españoles de Educación Primaria y Secundaria, considerando su extensión, tratamiento e iconografía. Es significativo comprobar que las tendencias narrativas de esta etapa muestran similitudes en cuanto a las posturas historiográficas representadas. Por ejemplo, en ambas investigaciones los términos *descubrimiento* y *conquista* se emplean en alusión a la hazaña española y se representa el poder de los españoles. Sin embargo, la llegada a América no recibe una importancia capital en los manuales, inverso al caso venezolano donde sí se aprecia que tiene extensión y un tratamiento amplio.

Los mismos autores presentaron otro estudio donde evidencian el poco peso que recibe la colonización, así como la invisibilidad de las culturas prehispánicas y la visión eurocéntrica de este acontecimiento histórico (Moreno y Martínez, 2020). Dentro de sus hallazgos se destaca que en ninguno de los libros aparece el término *mestizaje*. Al contrastar lo mencionado con los resultados del análisis de los libros de historia de Venezuela, en la década de los ochenta se visibiliza a las razas originarias con una menor extensión frente a las demás categorías aquí analizadas.

6. CONCLUSIONES

En el análisis de los libros de texto de Historia de Venezuela de séptimo grado, se logró identificar aquellos elementos descriptivos que facilitan la comprensión de las representaciones de la época colonial a nivel escolar durante los ochenta. En primer lugar, resaltar la conexión directa de las políticas educativas venezolanas y los propósitos de las principales editoriales del país, que mostraron un interés por mantener coherencia y cohesión con el currículo vigente, guardando relación directa y cerrada. Se pudo observar, estrecha vinculación, igualmente, con las corrientes historiográficas y pedagógicas, a pesar de las consecuentes reformas al diseño curricular, existió una tendencia por el eclecticismo en cuanto al currículo, tomando en consideración diversas fuentes y corrientes.

Cada una de las reformas educativas establecidas durante la década de estudio, imprimieron importantes cambios dentro de la cultura escolar, en las formas de pensamiento y organización de la Historia de Venezuela; por otro lado, la profesionalización y actualización de los estudios históricos impulsaron un contexto de producción destacado, por la intensa publicación de libros de esta asignatura, así como un abordaje innovador a nivel disciplinar y metodológico de la misma. Es importante mencionar, que la producción y política de distribución gratuita de los textos escolares, llevada a cabo por las políticas públicas venezolanas en la década de los ochenta, trasluce una abismal distancia de las condiciones contextuales en torno a los libros escolares en la actualidad.

En relación, al tratamiento dado a la época colonial como contenido curricular, los libros de texto analizados se presentan con diferente peso o gradualidad, de los planteamientos surgidos del análisis de las categorías, se concluye que el colonialismo se representa con una amplia extensión en los textos. Dentro de este fenómeno, el peso del

contenido tiende a referirse al contexto europeo, en especial de España, describiendo las causas de sus viajes y los problemas económicos de la época.

El imperio español se representa como centro de poder, dominante, conquistador y colonizador, adoptando así una tendencia eurocéntrica. A su vez, se refleja en los contenidos la relevancia histórica de las exploraciones y llegada al continente americano, brindando relevancia al término *descubrimiento* en algunos libros. Del mismo modo, de forma textual e ilustrativa se referencian figuras de reyes, personalidades, navegantes y objetos relacionados con la conquista y dominación.

En lo que respecta a la organización política durante la colonia, los libros permiten discernir que los contenidos de historia de Venezuela giran en torno al peso de la historia política a través de representaciones consolidadas en la sociedad y su organización política. Sin embargo, esta acepción se presenta con una interpretación claramente pacifista, obviando los conflictos y resistencias sociales que se produjeron tras la llegada de los conquistadores.

Respecto a la organización económica de la colonia, se evidencia el interés por demostrar que el colonialismo tuvo fines económicos a través del aprovechamiento del territorio venezolano, representando la extensión, abastecimiento y actividades realizadas para la época colonial. Los hallazgos encontrados permiten hablar de una postura decolonial, al presentar narrativas del papel monopolizador del imperio español.

Finalmente, bajo la perspectiva de la formación de la sociedad colonial, es preciso señalar que existe un interés en la década de los ochenta por legitimar la población venezolana y su origen. Se hace uso de giros lingüísticos para las representaciones de la época colonial, permitiendo interpretaciones de Venezuela como nación, aunque el contexto histórico no coincida con la conformación política-geográfica, sí se observa una frecuencia relevante de discursos y descripciones por parte de los autores/as que sí vinculan el pasado con el presente, utilizando como estrategia discursiva la temporalidad; se infiere es una forma de separarse de España, concluyendo que la intención es derivar la construcción de identidades a través de la enseñanza de la historia de Venezuela.

Al respecto, se hace un señalamiento donde la organización política y económica influyeron directamente en la organización de los grupos sociales durante la colonia. Esta conformación social estuvo determinada por aspectos raciales y étnicos, fuertemente diferenciados y clasistas, que algunos autores denominan castas, mientras que otros, lo señalan como estamentos. De esta manera, se evidencia que al principio del coloniaje existió una firme jerarquización social y que su narración conlleva a la construcción de identidades.

Los libros de texto empleados en la enseñanza de la historia de Venezuela durante la década de los ochenta hacen, generalmente, un uso de una narración clásica y tradicional. Dentro de ellas se advierte que la época colonial evidencia una considerable equiparación de extensión y tratamiento de contenido curricular. No obstante, también se advierte la influencia de la nueva historia abordando una historia de carácter social, preocupada por la estratificación social y la representación de minorías étnicas y por un análisis estructural sobre este fenómeno.

En los años ochenta, ya se evidenciaban los primeros estudios coloniales latinoamericanos, no se puede considerar como el manejo de un paradigma, pero sí es notable

la aparición de preocupaciones antes las corrientes tradicionales, y se conforma un nuevo modo de producción intelectual, influenciado por aquellos académicos que se nutrieron de experiencias en el extranjero, también por la apertura de nuevas facultades universitarias que demandaban posturas ideológicas relacionadas con los fundamentos historiográficos y curriculares del momento.

En el caso venezolano, el papel realizado por la autoría de los libros escolares de la tercera etapa, específicamente en Historia de Venezuela, emergen propuestas disruptivas en la presentación de los contenidos, aunque los resultados de la investigación arrojan que está ligada a narraciones clásicas y representaciones de occidentalidad, puede percibirse que los libros cuentan con discursos explícitos e implícitos con huellas de denuncia ante las representaciones etnocéntricas y estereotipadas del imperio español y el proceso colonizador.

Cabe resaltar, que en la mayoría de los libros posterior a la reforma de 1987, se insertan narraciones que buscan la reivindicación de las minorías, no obstante persisten negaciones, voces silenciadas, historias ausentes, que empiezan a surgir en los textos escolares, gracias al legado importante de autores/as comprometidos con la educación y la historia nacional. Por otro lado, se deduce, que las representaciones del colonialismo derivan a concepciones de una organización social, política y cultural diferenciada en el período colonial. A pesar de ello, se brinda atención en los libros al mestizaje, brindando referencias para la formación de identidad nacional. Los datos evidencian que, si bien es una mezcla de diferentes etnias, se conformó la diversidad cultural característica de la historia nacional aún vigente.

De este modo, se puede concluir que a través de la investigación histórico-educativa se puede contribuir al debate historiográfico sobre las causas e implicaciones del periodo colonial y su transmisión didáctica. No obstante, se trata de un tema especialmente sensible en el contexto actual y con una complejidad en el proceso investigador cuyas limitaciones deben enumerarse. En primer lugar, con respecto a la fase heurística, el acceso a las fuentes primarias ha representado una de las principales dificultades en el desarrollo del presente estudio –que por su antigüedad no se encuentran registradas en el ISBN de Venezuela–. Por otro lado, tampoco se pudo contactar con las editoriales, pues en la última década el sector ha disminuido notablemente en el país y ninguna de las editoriales aquí analizadas se encuentran actualmente activas.

Asimismo, de los resultados desprendidos en el trabajo aquí presentado se deslizan nuevas líneas de estudio. En primer lugar, se puede trabajar desde la misma fuente la representación de acontecimientos específicos a lo largo de un marco temporal más extenso, tomando en consideración hitos históricos determinantes en la conformación de la identidad nacional, como la llegada de Colón a América, conflictos bélicos o acontecimientos vinculados a los procesos de independencia. Por otro lado, sería conveniente abordar el contexto de recepción de los textos, poco estudiada en el caso venezolano, en especial durante las últimas décadas.

REFERENCIAS

- Antúnez P. A. y León, A. (2007). Modelos de diseños curriculares en la Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 93-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2563295>
- Antúnez, A. (2009). Educación, reforma y currículo en la Educación Básica venezolana. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 97-121. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29669>
- Arteaga, C. (2009). Democracia y ciudadanía representadas en libros de texto de primaria venezolanos. En VV.AA., *Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, 221-235.
- Arteaga, C. y Alemán, P. (2007). Representación de la identidad latinoamericana en libros de texto venezolanos de la segunda etapa de educación básica. *Núcleo*, 19(24), 9-35.
- Atienza, E. y Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de educación* 353, 67-106.
- Bernete, F. (1994). Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de historia. *Revista Comunicación Lenguaje y Educación* 6(2), 59-74. <https://doi.org/10.1174/021470394321510279>
- Bracho, J. (2019). Identidad, memoria y enseñanza de la historia. *Historia y Espacio*, 15 (53), 91-116. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8738>.
- Calzadilla, P. y Salazar, Z. (2000) “El negro la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 99-125.
- Cardoso, C. (2000). Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia. Barcelona: Crítica.
- Carrero, R. (2011). Los blancos en la sociedad colonial venezolana: Representaciones sociales e ideología. *Paradigma*, 32(2), 107-123.
- Choppin, A. (2010). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 207-229.
- Constitución de la República de Venezuela [CRV]. Art. 2. 23 de enero de 1961 (Venezuela).
- Cuñarro, E. (2002). Desarrollo político y democratización de la gestión pública: el proceso de reforma del Estado en Venezuela (período 1984-1999). *Opción* 18(39), 102-125.
- Espinoza, J. y De Aguilera, M. (2020) Nacionalismo y narrativas nacionales en libros de texto de enseñanza secundaria de Historia de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 14(1), 127-142.
- Franceschi, N. (2019). Los manuales y la enseñanza de historia. Universidad Metropolitana.
- Fernández, A. (2016). La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (1975-2000): Historiografía, metodología y formación de identidades. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Fernández, R. (1981). La enseñanza de la Historia en Venezuela en los niveles primario y medio. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, LXIV (253), 1-20.

- Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61.
- Guelman, A. y Palumbo, M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras: notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 33–49. <http://doi.org/10.17227/rce.num76-5929>
- Hernández, L., Capera, J., Bastidas, A., Sandoval, E., y Parra, L. (2020). Semiótica y discursos de la descolonización. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología.*, 29(2), 254–256.
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of education*, 33(6), 683–696 <https://doi.org/10.1080/0046760042000277834>
- Lacabana, M. (1990). La década de los 80: ajustes económicos y pobreza en Venezuela. *Cuadernos de Economía* 18, 19-215.
- Langue, F. (2001). Historiografía colonial de Venezuela, pautas, circunstancias y una pregunta: ¿también se fue la historiografía de la colonia detrás del caballo de Bolívar? *Revista de Indias*, 61(22), 1-19. <https://n9.cl/epr6w>
- Lezama, M. (2021) La enseñanza-aprendizaje de la historia en Venezuela: desafíos y propuestas. *EDUCAB* (12), 69-82.
- Lindquist, R. y García, R. (2023). Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 28(100), 2-18.
- López, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 149-166. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>
- Mahamud, K. (2020). Proposta metodológica multimodal e interdisciplinar na pesquisa manualística. *Revista Brasileira de História da Educação*, 20, <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e097>
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a Guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Mignolo, W. (2019) Reconstitución epistémica/estética: la aethesis decolonial una década después. *Revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), 14-33.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo
- Millán, A. (2006). La enseñanza de la historia en Venezuela a través de los programas y libros de texto en la educación básica. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, (47), 81-90.
- Mora, J. (2013). Las reformas en la historia del currículo en Venezuela (El proceso de implantación de la Educación Básica 1980-1998). *Historia de la educación latinoamericana*, 15(21), 51-88

- Morales, E. (2006). “Análisis de los textos escolares de educación básica y media, diversificada y profesional”. En: Evaluación de programas de enseñanza de la historia y ciencias sociales, con los textos correspondientes, en la educación básica y media diversificada, así como en las escuelas de formación docente a nivel superior, con énfasis en los contenidos sobre integración, cultura para la paz y la diversidad cultural. El caso venezolano. Caracas. *Comunidad Andina. Secretaría General*. 52-82.
- Moreno, J. y Martínez, F. (2022). Las causas y consecuencias de la conquista de América en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria. En Escribano, Miralles, López y Zaragoza (Ed.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 197-208) Editum Ediciones de la Universidad de Murcia <https://doi.org/10.6018/editum.2949>
- Moreno, J. y Martínez, F. (2020). La narrativa del colonizador: la América Precolombina, un contenido ‘invisible’ en los libros de texto españoles, *Izquierdas*, 49(20), 341-351 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492020000100220>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Núñez, I., Morales, E., y Díaz, I. (2007). El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. *Gaceta Laboral*, 13(3), 381-397 <https://n9.cl/i4dmik>
- Osorio, L y Balbuena, C. (2013). Latinoamérica vista desde el paradigma eurocéntrico: un análisis de los textos escolares de Historia Universal. *Tiempo y Espacio*, 23(60), 49-69. <https://n9.cl/ai31hq>
- Pérez, C. (2012). Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva. *Raximhai*, 8(2) <http://dx.doi.org/10.35197/rx.08.01.e.2012.13.cp>
- Prats, J. (2011). Los libros de texto. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 5-6.
- Prats, J., Fuentes, C. y Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 1-15. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370051>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En CLACSO (Eds.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (pp. 777-832). CLACSO.
- Ramallo, F. (2018). Enseñanzas de la historia y lecturas decoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Revista Entramados-Educación y sociedad*, 1(1), 43-59. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077>
- Ramírez, T. (2007). El control y la supervisión de los textos escolares en Venezuela (1958-2004). *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 197-217.
- Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V. y Perales, M. (2005). “La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela”. *Revista de Pedagogía*, 26(75), 31-62.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292.

- Ramírez, T. (2002). Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos escolares venezolanos. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 41-72.
- Rojas, M. (2010) El programa de Historia de Venezuela del séptimo grado de Educación Básica (1987): una aproximación al estudio de la disciplina histórica en la etapa escolar [Trabajo especial de Grado para optar al título de Licenciado en Historia]. Universidad de los Andes.
- Ruíz, G. (2014) América Latina ante la educación. *Foro de educación*, 12(16), 15-25.
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 149-160.
- Sanz, C. y Rabazas, T. (2017). La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 131-146.
- Sanz, C., Resa, A., Revuelta, M., Reyes, N. y Santiesteban, A. (2022). La investigación histórico-educativa. Balance, líneas y enfoques historiográficos actuales a través de un estudio de caso. *New Trends in Qualitative Research*, 12, e567. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e567>
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Revista Lenguaje*, 39(2), 469-500.
- Uzcátegui, R. A. (2022). La idea de “América” en la narrativa sobre independencia nacional. Análisis de textos escolares en Venezuela y Chile (2000-2017). *Cuadernos de Historia*, 56, 285-315. <https://doi.org/10.5354/0719-1243.2022.67389>
- Varela, L. (2008). Una mirada historiográfica sobre un texto de historia para la educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13) 217-243.
- Valls, R. (2006). La enseñanza de la Historia: problemas reales y polémicas interesadas (aportaciones desde una óptica española). *Educación en Revista*, 22, 241-260.
- Viñao, A. (2006). El libro de texto y las disciplinas escolares. Una mirada a sus orígenes. En A. Escolano Benito (Ed.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, 109-140. Tirant Lo Blanch.
- Wiurnos, N. (2018). La enseñanza de la historia en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Aportes y balances desde la historiografía colonial. [Trabajo final de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Historia Social]. Universidad Nacional de Luján.

Anexos.

Libros de texto.

- Arias, A. (1981) Historia de Venezuela 7mo grado. Editorial Romor.
- Bracho, A. y Cróquer, M. (1988). Nuestra historia. Historia de Venezuela 7mo grado. Ediciones CO-BO

- Fernández, N. (1985). Historia de Venezuela 7mo grado. Editorial ENEVA.
- Franceschi, N. y Domínguez, F. (1988). Historia de Venezuela 7mo grado Tercera etapa educación básica. Ediciones CO-BO.
- De Landaeta, B. (1985) Historia de Venezuela 7mo grado de educación básica. Editorial ENEVA.
- Dos Ramos, A. (1987). Historia de Venezuela 7mo grado. Editorial Monte Alto.
- Montero, A. (1988). Historia de Venezuela 7mo grado Tercera etapa educación básica. Ediciones CO-BO.
- Vargas, J. y García, P. (1986) Historia de Venezuela 7mo grado educación básica. Editorial Romor.
- Yépez, A. y De Veracochea, E. (1989). Historia de Venezuela 7mo grado de educación básica. Editorial Larense.

Carolina Girón. Licenciada en Educación mención Geografía e Historia. Magíster en Educación mención “Enseñanza de las Ciencias Sociales”. Máster universitario Investigación en Educación.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.