

**La cultura indígena en las ilustraciones
de los textos escolares de Ciencias Sociales
de la segunda etapa de Educación Básica
en Venezuela**
*Native cultures and illustrations in social science
textbooks in Venezuela*

Tulio RAMÍREZ

Mike GASPAS

Víctor FIGUEREDO

María PERALES

Escuela de Educación

Universidad Central de Venezuela

tuliorc@cantv.net

RESUMEN

La investigación se centró en develar los posibles mensajes discriminatorios a los cuales se encuentran sometidos los pueblos indígenas en los textos escolares de Ciencias Sociales de la II Etapa de la Educación Básica venezolana. Para lograr el objetivo, se aplicó la técnica de análisis de contenido de las imágenes contenidas en 766 ilustraciones de figuras humanas y símbolos ligados a la cultura indígena, en una muestra de seis textos. Se pudo constatar que el tratamiento de las imágenes de la figura y cultura del indígena en los textos escolares,

desde la perspectiva del currículum oculto, desempeña una importante función ideológica, reforzando determinados prejuicios, estereotipos y exclusiones de los indígenas, que se encuentran latentes en el imaginario colectivo venezolano.

Palabras clave: Currículo oculto, textos escolares, cultura indígena, discriminación étnica, Educación Básica.

ABSTRACT

This study sought to unveil possible discriminatory messages to which the native peoples of Venezuela may be exposed via social studies textbook illustrations of this country's elementary school. To this end, content analysis techniques were applied to images portrayed by 766 illustrations of both human and symbolic elements related to the indigenous culture in a sample of six school text books. It was found that from the perspective of the hidden curriculum the way such images are dealt with plays an important ideological role. This may reinforce a set of latent prejudices, excluding behavior and stereotypes about these native peoples.

Key Words: school textbooks, hidden curriculum, native cultures, ethnic discrimination.

1. *EL PROBLEMA OBJETO DE INVESTIGACIÓN*

Toda comunidad humana asegura su continuidad a lo largo de la historia preocupándose de no perder su identidad cultural, entendiendo por cultura el «acervo de saber de donde se proveen de interpretaciones los participantes en la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo» (Habermas, 1990, citado por Torres, 1996: 99). De esta manera, las personas regulan su pertenencia a grupos sociales y aseguran la solidaridad entre ellas, afianzándose la continuidad de esa sociedad. En esta labor, el sistema educativo desempeña un papel importante.

Es a través de las prácticas cotidianas, los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan en los centros escolares, que los niños y niñas van sintiéndose miembros de una comunidad. Poco a poco se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que les identifican y de los lazos que les unen con sus grupos de iguales. Por contraposición, descubren que algunas de las características físicas, idiomas, costumbres, modos de pensar, etcétera, de los que ellas y ellos comulgan son distintos de las de otras personas y grupos humanos. Todos los seres humanos, en el momento en que se encuentran ante otras personas con rasgos físicos muy distintos o con otro idioma materno, o con costumbres muy diferentes, adquieren algún grado de conciencia de: a) su existencia como grupo diferenciado, b) del hecho de compartir una cierta visión del mundo con su grupo de iguales y, c) de la existencia de otras maneras de pensar y de ser.

En la actualidad, los textos legislativos de cualquier Estado democrático proclaman el derecho a la igualdad de todos los ciudadanos y ciudadanas, con independencia de su raza, sexo, ideología o religión. Sin embargo, no se pretende creer en visiones ingenuas de la realidad; la historia enseña que en países donde se ha producido un crecimiento económico y se vislumbra algún peligro de recesión, de manera casi simultánea han aflorado posturas xenofóbicas. De ahí que se pueda constatar cómo las minorías étnicas, incluso en un continente como el americano, donde casi todas las instituciones se consideran antirracistas, todavía son «obligadas» a vivir en condiciones peores a las de la media: habitan en viviendas infrahumanas, sus barrios tienen las peores infraestructuras, sus hijas e hijos asisten a los peores colegios, etcétera. Esta situación contribuye a que muchos niñas y niños pertenecientes a minorías étnicas introyecten, a partir de su relación con «el otro», los prejuicios y estereotipos que, en ese momento histórico y lugar geográfico, existen.

Comienzan a ser abundantes las investigaciones que ponen de manifiesto que no se puede comprender de una manera adecuada la selección cultural que los sistemas educativos realizan si no se tiene en cuenta, además

de la dimensión clase social, la de género y raza (Sarup, 1986, Cole, 1989, referidos ambos por Torres, 1996; Apple, 1993).

Desde la perspectiva de las teorías de la reproducción cuyo fundamento se basa en la función que tiene la escuela, de reproducir la cultura de los sectores sociales dominantes a través de la transmisión de valores y pautas de conducta para homogenizar una determinada manera de «ser en el mundo» (Althusser, 1973; Apple, 1989; Freire, 1997; Torres, 1996), los recursos didácticos han funcionado como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes; desempeñando un papel muy decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúa tanto el alumnado como el profesorado.

Para Apple (1989) los manuales escolares se colocan así en el punto de mira de las políticas educativas. El autor sostiene que los gobiernos siempre tratan de vigilar y supervisar el punto de vista definido en los programas educativos oficiales, al igual que hará la Iglesia, los sindicatos y partidos políticos, el colectivo docente, los investigadores e investigadoras de la educación, entre otros factores de poder. Así, tanto en España, después de la sublevación militar de 1936, como una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial en todo el mundo occidental y, de manera especial, en los Estados Unidos durante la Guerra Fría, la censura de los materiales instructivos fue especialmente rigurosa. Cada gobierno vencedor estuvo muy preocupado por asegurar su interpretación de lo acaecido.

Los libros de texto vienen a ser los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad.

Develar qué es lo que dicen y lo que omiten los libros con los que obligatoriamente entran en contacto los alumnos y alumnas, cuáles son los estereotipos y distorsiones de la realidad que promueven, de quiénes se

habla y qué colectivos no existen, son preguntas a las que numerosas investigadoras e investigadores tratan de hallarle respuesta.

Los análisis sobre los procesos de exclusión de dimensiones de la realidad de los libros escolares son de capital importancia, pues como lo subraya Eagleton (1978) citado por Torres (1996), «una obra está vinculada a la ideología no tanto por lo que dice como por lo que no dice. Es en los significativos silencios del texto, en sus vacíos y ausencias, donde la presencia de la ideología puede sentirse de manera más positiva» (p. 52).

Si la mayoría de las investigaciones sobre el contenido de los libros de texto suele concentrarse en el área de Ciencias Sociales, es porque entre las misiones de éstas se incluye el posibilitar una comprensión de la sociedad actual, de su génesis y de las posibilidades y los condicionamientos de la realidad presente. Pero el hecho de comprobar cómo ya en la presentación de información se cometen omisiones y deformaciones, nos lleva a pensar que esos objetivos difícilmente puedan ser alcanzados.

Para algunos investigadores del área (Selander, 1990; Ossenbach y Somoza, 2000; Ramírez, 2002), uno de los problemas más recurrentes de los manuales escolares es el de ignorar la multiplicidad de perspectivas que se encuentran en cualquiera de las disciplinas que constituyen el conjunto de Ciencias Sociales. Otra deficiencia es la que se deriva de presentar una historia en la que sólo los personajes notables tienen posibilidades de hacer y decidir la historia.

En el marco de estas preocupaciones y desde los contenidos del Currículo Básico Nacional Venezolano y por ende del diseño curricular del área de Ciencias Sociales, se pretendió la aproximación al estudio de algunos mecanismos a través de los cuales se crean o producen modos de racionalidad y pensamientos asociados a la discriminación racial, cultural, étnica e ideológica en contra de la figura del indígena americano, y muy particularmente del venezolano; también se pretendió determinar si los textos utilizados están impregnados de etnocentrismo; o si, por el contrario, se propug-

na la valoración de su existencia y de sus aportes como grupo diferenciado, fomentando un clima de respeto y tolerancia frente a la diversidad cultural.

Es preciso destacar que esta investigación se centró en el análisis de las ilustraciones incorporadas en una muestra de textos escolares de la Segunda Etapa de Educación Básica en Venezuela, con el objeto de identificar los mensajes que transmiten, ya sean manifiestos o subyacentes, con respecto a la figura del indígena.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

2.1 Algunas investigaciones previas

Elson (1964), citado por Torres (1996), revisó más de mil libros de texto del siglo XIX norteamericano identificando contenidos racistas acerca de las comunidades negras. Una muestra de sus hallazgos se constata en esta expresión: «ellos (las personas de raza negra) son una gente bruta, poco más tienen de humanos que la forma [...] África ha sido llamada, con justicia, el país de los monstruos... El ser humano en esa región del mundo existe todavía en un estado de barbarismo muy marcado» (p. 87). Los comentarios sobran.

Anyon (1979), referido por Torres (1996), analiza los textos escolares de Historia en Estados Unidos y encuentra un gran simplismo al tratar los acontecimientos. No hacen referencia a los conflictos sociales que acompañaron las transformaciones de la sociedad estadounidense ni a fenómenos como la discriminación y explotación de negros e indios, así como de inmigrantes europeos y asiáticos que mucho contribuyeron al desarrollo de ese país. El énfasis es colocado en los aportes hechos por las grandes empresas y empresarios, así como el papel jugado por los inventores a propósito de sus aportes al desarrollo tecnológico para la industria.

No es usual conseguir en la literatura latinoamericana investigaciones en torno al tratamiento de la cultura indígena en los textos escolares. Los

estudios más recurrentes son los basados en temáticas como el tratamiento del género (Ramírez, 2003), la familia (Alzate, 1999), los enfoques dados a la historia nacional, entre otros. Haremos referencia a dos estudios, uno realizado en Guatemala y otro realizado en Venezuela.

En el caso de Guatemala, Wilhelm (1990), realiza una investigación titulada «Análisis del contenido de libros de Estudios Sociales en las escuelas primarias de Guatemala». En este reporte el autor presenta los resultados de un análisis del contenido textual y gráfico de libros de estudios sociales usados en el sistema educativo público a nivel primario de Guatemala. También devela cómo, mediante la reproducción y promoción sistemática de selectos símbolos de prestigio, imágenes étnicas y valores, a través de la enseñanza y el contenido de los textos escolares se construye la versión oficial de la realidad nacional. Concluye que el currículum oficial es caracterizado por su romanticismo y omisión de información sobre el grupo étnico maya.

En Venezuela, Calzadilla y Salazar (2000), hacen un análisis de las ilustraciones en textos escolares de la Tercera Etapa de la Educación Básica para determinar el tratamiento dado al negro africano en las imágenes. Se tomó como punto de referencia temas como la igualdad y la desigualdad sociales, la esclavitud y la presencia-ausencia del negro. Constatan que al negro se le trata como un elemento «ajeno» de la historia de Venezuela que se incorpora a ella a partir del mestizaje; su tratamiento siempre es secundario en comparación con el blanco y el indígena.

Es importante hacer referencia a la investigación realizada por Montañez (1992), sobre los niveles de discriminación con respecto al negro y a la negritud. Señala la autora que la discriminación con respecto al negro está presente, muchas veces de manera velada, en la sociedad venezolana. Si bien la autora no analizó los textos escolares, los hallazgos corroboran los obtenidos por Ramírez (2002) en un análisis de más de 10.000 imágenes en 42 textos escolares, sobre el tratamiento discriminatorio del indio y el negro. Citamos textualmente:

En los resultados obtenidos a partir del análisis de un total de 10.161 imágenes de figuras humanas extraídas de ilustraciones de 42 textos, se pudo constatar que, a pesar de que la sociedad venezolana se autodefine como no racista, perviven rasgos discriminatorios que se expresan de forma inconsciente a través de las imágenes de los textos escolares, hecho que refuerza los estereotipos y valores dominantes hacia los diferentes grupos étnicos (p. 47).

En el estudio referido se destacan elementos como los siguientes: se evidencia una desbalanceada proporción de figuras no blancas con respecto a las figuras caucásicas; la figura del negro siempre está asociada con roles de menor prestigio social que los atribuidos a los blancos; en la narración de los hechos históricos su papel se ciñe a formar parte de la masa amorfa de seguidores de líderes blancos; su imagen se vincula con la magia negra y el folklore; el indio es tratado como un ser desvalido y siempre rezagado con respecto al blanco en todos los órdenes de la vida y en todos los momentos de la historia. Estos son sólo algunos elementos que desvela Ramírez (2002) en su estudio sobre la presencia del negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela.

El hecho de constatar, en la revisión bibliográfica, la escasa producción de investigaciones en las cuales se analicen los contenidos que se transmiten a través de las imágenes, incentivó la realización de la investigación cuyos resultados se presentan en este informe.

2.2 Las imágenes en los textos escolares. Importancia de su estudio

Capellán (1988), uno de los investigadores que más ha estudiado el tema de la comunicación, afirma que el canal visual es uno de los más utilizados por el hombre para capturar los mensajes del exterior; de hecho plantea que las imágenes en el texto escolar «...se convierten en uno de los principales vehículos de transmisión de valores (p. 10)». Esta afirmación la hace en virtud de que el hombre asimilaría los mensajes en un 30% a través de la visión y un 40% a través de la comunicación audiovisual. De

allí la importancia que adquieren las ilustraciones contenidas en los textos escolares.

Escudero (1979), por su parte, destaca la función pedagógica de las imágenes en los textos escolares, además de cumplir la misión de elemento unificador de la información como factor complementario de la lectura del texto escrito. No olvida este autor que el elemento motivacional de la imagen la hace convertirse en vehículo expedito de conformación de actitudes y valores. De tal manera que el impacto no es sólo pedagógico, sino psicológico.

Ahora bien, existe la tendencia a utilizar el término imagen e ilustración de manera indistinta para hacer referencia a todo lo que no es signo lingüístico ni símbolo matemático. Ambos términos poseen diferencias sustanciales. Una imagen se materializa en una ilustración. Así, los textos escolares están compuestos por mensajes lingüísticos y no lingüísticos, incluyendo en éstos a los símbolos matemáticos y las ilustraciones.

Una de las caracterizaciones más completas acerca de la imagen es la que realizan Aparici y colaboradores (1992), la cual para muchos investigadores tiene alto valor por su proyección en la educación para la lectura crítica de la imagen, a saber, la dupla denotación-connotación. La primera es definida como lo que «literalmente nos muestra una imagen, es lo que percibimos inmediatamente. Está formada por los elementos observables desde la más pequeña unidad de análisis como es el punto o la línea, hasta los objetos de distinto volumen y material que se encuentran en ella» (p. 239). La connotación, por su parte, constituye el componente oculto de la imagen y está, en opinión de estos autores, «estrechamente ligada a un nivel subjetivo de la lectura» (p. 240), siendo los valores, las normas y las pautas sociales, los que entran en juego en este nivel de análisis. El poder de evocación de una imagen, en este caso, no es igual para todos. Las experiencias previas y el contexto van a permitir una serie de asociaciones y proyecciones particulares en cada individuo. Igualmente señalan que «el aprendizaje juega un papel decisivo en la asimilación de ciertos comporta-

mientos y en la valoración de los objetos que rodean al individuo, los posea o no» (p. 268). La ideología juega, también, un papel determinante de las connotaciones visuales. Éstas, señalan los autores mencionados, «puede actuar como refuerzo del mensaje en sí y de la propia ideología, o por el contrario entrar en abierta contradicción con el mensaje» (p. 269).

Es precisamente la lectura crítica de la imagen, la óptica asumida en esta investigación. La necesidad de ir más allá del sentido utilitario o tecnológico de la imagen nos motivó a incursionar en el análisis de los mensajes valorativos que rodean la figura del indígena en los textos escolares.

3.3 Textos escolares y discriminación

Un análisis de los textos escolares a partir de la teoría de la reproducción (cuyos presupuestos fundamentales fueron referidos en páginas anteriores) concluiría, siguiendo lo planteado por Torres (1998), que estos materiales didácticos funcionan como filtros de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los patrones culturales de los grupos y clases sociales dominantes, cumpliendo un decisivo papel en la reconstrucción de la realidad que realizan tanto los profesores como los alumnos.

El papel uniformador de los textos escolares, desde esta óptica, se cumpliría a partir de la transmisión de contenidos valorativos que prefiguran una determinada manera de relacionarse con el mundo. Por supuesto, al igual que el llamado currículo oculto, esta transmisión no necesariamente es intencionada o planificada; de hecho, tal como lo señala Apple (1985), «no existe ningún tipo de evidencia acerca de la existencia de un currículo oculto planificado intencionalmente para ser desarrollado en las escuelas; algo que intente tácitamente enseñar normas y valores al colectivo estudiantil y que éstas tengan relación con el trabajo en esta sociedad injusta» (p. 95). De tal manera que no se podría hablar de una intencionalidad dolosa; quizás la figura que más se acercaría es la de la intencionalidad culposa, es

decir, sin la existencia de una práctica consciente orientada a transmitir valores para sustituir, desplazar u ocultar la existencia de otros que no armonizan con los «socialmente aceptados».

Así opera el currículo oculto y, por extensión, los textos escolares como expresión de ese currículo. Sin embargo la afirmación precedente no pretende difundir la idea de una supuesta neutralidad del currículo y de los textos escolares en particular; por el contrario, éstos no están exentos de una carga ideológica y valorativa que se traduce en la transmisión de patrones culturales que reproducen una particular manera de entender las relaciones entre los hombres y el medio que los rodea.

Entre los aspectos que más ha preocupado a los estudiosos del área de los contenidos de los textos escolares está el relativo a la manera como ha sido tratado el tema indígena. No solamente se han evidenciado mensajes estereotipados que colocan a los indígenas como «poco proclives al esfuerzo laborioso», «con escaso acceso a la civilización», también una banalización de sus costumbres y simbología de tal magnitud que los ubica ante los lectores como seres inferiores o con estadios de desarrollo individual no superior a la etapa de la niñez. En Venezuela, como en casi toda Latinoamérica, ha devenido un proceso histórico que ha determinado la asociación entre la negritud y la indianidad con la descalificación social (Montañez, 1992; Calzadilla y Salazar, 2000).

Ahora bien, de acuerdo con Ramírez (2001), los estereotipos con los cuales se adjetiviza a estos grupos étnicos (flojos, desordenados, bullangueros, no inteligentes, aptos sólo para trabajos físicos, incultos, etcétera), devienen de una tradición oral que se ha reproducido durante el tiempo y se han convertido en verdades incuestionables. De adjetivos calificativos que sirvieron para justificar acciones, leyes, distribución del trabajo, castigos, adoctrinamiento religioso de manera forzada, etcétera, se han convertido hoy día en prejuicios más o menos enraizados en el inconsciente colectivo del venezolano, prejuicios éstos que no necesitan ser justificados racionalmente.

Según Garreta (1984), tal discriminación es reforzada de manera consciente o inconsciente por entes sociales que crean modelos culturales que permiten a los miembros de una misma sociedad reconocerse por compartir unos valores y unas creencias que permiten consolidar una identidad personal y unos atributos asociados a ella acordes con lo pautado en el modelo, permitiendo reconocer al otro y sus atributos en correspondencia con lo prescrito en el modelo compartido.

De las instancias del entorno que refuerzan los modelos culturales, es quizás la escuela de las más importantes en tanto que, como institución socializadora, transmite determinados significados, valores y normas que los niños y las niñas interiorizan como pautas o marcos legítimos para gobernar su propia conducta y su pensamiento.

Según Lucas Sacristán (1991), la escuela logra hacer internalizar determinadas creencias, valores, modos de pensamiento y estereotipos que contribuyen a conformar determinadas representaciones colectivas (Moscovici, 1979, 1986), proporcionando experiencias, significados y valores específicos por medio de los contenidos curriculares, las prácticas reales, las interacciones vividas, las rutinas, las normas y las actividades cotidianas que realiza.

Así, el proceso de socialización que se desarrolla en la escuela no se limita a las prácticas formales del proceso de enseñanza-aprendizaje propuestas por el currículum oficial, sino que abarca una compleja y variada red de interacciones que van estructurando una determinada manera de comprender el mundo circundante. Así pues, la transmisión de los valores no se circunscribe exclusivamente a los contenidos de las asignaturas; también son fuente de valoración los comportamientos «admitidos» y «modelados» por el ambiente escolar.

En el marco de estas preocupaciones, y desde los contenidos del currículum, pretendemos acercarnos al estudio de algunos mecanismos a través de los cuales se crean o producen modos de racionalidad y pensamientos asociados a los indígenas, en particular desde los significados incorporados a los textos escolares.

3. METODOLOGÍA

Es pertinente destacar que en este estudio se comparten dos paradigmas de la investigación, el cualitativo y el cuantitativo. Se analizaron los contenidos manifiestos y subyacentes de la cultura y figura del indígena plasmados en los textos escolares seleccionados. El análisis iconográfico se hizo tomando en cuenta la propuesta de Carlós y Telmo (2000), cuya investigación denominaron «El Análisis de Contenido: su presencia y uso en las Ciencias Sociales». Argumentan estos autores que el análisis de contenido es aplicable a discursos, información, mensajes, textos e imágenes, y se puede optar por una modalidad de análisis cuali-cuantitativa.

En la actualidad el área de Ciencias Sociales, para el nivel de Educación Básica en Venezuela, comprende contenidos de Geografía, Historia y Educación Familiar y Ciudadana. Para el análisis de las imágenes insertas en los textos escolares seleccionados se procedió a evaluar los contenidos iconográficos de los bloques denominados: Historia de Venezuela y Educación Familiar y Ciudadana.

Las categorías que se utilizaron para proceder al análisis de las ilustraciones de la cultura indígena, fueron las siguientes:

Clase social: Se refiere al orden en que se coloca a las personas o grupos sociales, según su condición e importancia dentro de la sociedad.

Cultura: Se refiere al conjunto de productos simbólicos y materiales producidos por las diferentes comunidades y grupos humanos como respuesta a las necesidades planteadas por su relación con el medio y con otros seres humanos, y que procura ser transmitido de generación en generación por medio de los procesos de socialización.

Discriminación: Tiene que ver con la actitud que concede un trato de inferioridad a personas y colectivos por motivos políticos, económicos, culturales, ideológicos, sociales o individuales.

Estereotipo social: Se refiere al conjunto de características que se atribuye a un grupo humano para generalizar su comportamiento, su aspecto, su cultura, sus costumbres, etcétera, que llegan a conformar representaciones prefijadas y socialmente compartidas acerca del colectivo considerado.

Género: Se refiere al sexo de la figura o figuras humanas presentes en la ilustración.

Integración: Proceso mediante el cual miembros de distintos grupos humanos y distintas culturas proceden, de común acuerdo y reconociéndose como partes integrantes de la misma sociedad, a establecer un nuevo marco de relación social o cultural más armonioso e igualitario en el seno de la sociedad que forman, sin que ello implique la renuncia a las bases culturales originarias de cada uno de los interlocutores (García, 1996).

Minoría étnica: Constituye un grupo de personas que pertenecen a la misma cultura o descienden del mismo pueblo con el que se identifican ellos mismos y/o son identificados por otros.

Segregación: Se refiere a la situación sociocultural que refleja la separación práctica de la vida de grupos humanos o culturales diferentes.

3.1 Población y muestra

En este caso la población está constituida por los textos escolares de la Segunda Etapa de Educación Básica, de cuarto, quinto y sexto grados, de Ciencias Sociales, con la particularidad de que la única característica en común tomada en consideración es precisamente la de ser un texto escolar con imágenes representativas de la cultura indígena.

El número de textos que conformarán la población será de (06), seleccionados con base en los siguientes criterios:

- a. Cumplir con el requisito de ser un libro de texto de Ciencias Sociales de la Segunda Etapa de Educación Básica.

TABLA N° 1
Distribución de textos escolares por año de edición,
editorial y grado para el que está sugerido

Año de Edición	Editorial	4° grado	5° grado	6° grado	Total
2000	Excelencia		01		01
2001	Excelencia	01		01	02
2001	Santillana		01	01	02
2002	Santillana	01			01
Total					06

- b. Que esté actualizado de acuerdo al Currículo Básico Nacional.
- c. Poseer ilustraciones (dibujos, fotografías, etcétera) que incluyan figuras humanas y símbolos alusivos a la cultura indígena.
- d. Haber sido editado durante los años 2000, 2001 y 2002.

3.2 Técnica e instrumentos de recolección de datos

Para recoger los datos e informaciones para realizar la presente investigación, se utilizó la técnica de análisis de contenido de las figuras humanas. El mismo criterio se empleó para analizar los símbolos de la cultura indígena inmersos en las ilustraciones de los textos escolares seleccionados, análisis que se realizó tomando en cuenta las categorías descritas en apartados precedentes. Los datos se almacenaron en una hoja de registro, para luego ser procesadas estadísticamente a fin de determinar la frecuencia de aparición de las mismas.

La confiabilidad de las observaciones se garantizó utilizando el método de acuerdo exacto, sugerido por Colas y Corts (citado por Ramírez, 2002),

que consiste en utilizar dos observadores para cada texto y en la elaboración de un registro por separado. A partir de estos registros se calcula un índice de concordancia, que se obtiene restando el número de desacuerdos al número de acuerdos y dividiendo el resultado obtenido entre el número total de observaciones. Es preciso señalar que con respecto al método de acuerdo exacto de manera reiterativa, el número de observadores recomendado es el par; sin embargo, para adaptarlo al presente estudio se trasladó a tres observadores, pero manteniendo el mismo criterio para calcular el índice de concordancia.

El criterio que se tomó para determinar cuándo cada trío de observaciones es fiable, fue la obtención de un índice igual o mayor 0,50. El índice de concordancia general para el trío de observaciones fue de 0,83.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

4.1 Caracterización de la muestra

Las ilustraciones analizadas se distribuyen, en función de los rasgos étnicos de las figuras que la componen, de la siguiente manera:

TABLA N° 2
Distribución de las imágenes de figuras humanas
de acuerdo al grupo étnico representado

Grupo étnico	Frecuencia absoluta	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Blanco	466	63,9	63,9
Mestizo	102	14,0	77,9
Negro	40	5,5	83,4
Indio	121	16,6	100
Total	729	100	

Se puede observar que de un total de 729 imágenes de figuras humanas hay una fuerte tendencia a presentar imágenes identificadas con el grupo étnico blanco, el cual se encuentra representado con un 63,9%. 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%. Los otros grupos étnicos mostrados en estas imágenes lo conforman los mestizos, representados con un 14%, y por último los negros, con apenas el 5,5% del total de imágenes. Aunque existe una reivindicación cuantitativa de la figura del indígena, constituyéndose como segundo grupo étnico de representación social en los textos seleccionados, se hace en detrimento de la cuantificación de los grupos étnicos como el mestizo y el negro, quienes también son relegados por el grupo étnico blanco, quien conserva su primacía.

Continuando con la figura del indígena, se pudo constatar la existencia también de imágenes estereotipadas, las cuales generalizan el comportamiento y el conjunto de características de este grupo étnico, sin tomar en consideración que cada una de estas culturas indígenas que conforman los pueblos indígenas venezolanos poseen manifestaciones culturales propias y diferenciadas tales como vestimentas, artesanías, cosmovisiones, etc. Además, pareciera que estas imágenes fueron sustraídas de algún libro o *comic* de aventuras norteamericano, pues las características que les atribuyen no tienen concordancia con la verdadera idiosincrasia de las etnias indígenas (Ver figura N° 1).



FIGURA N° 1

Otra apreciación que se pudo corroborar la constituye una falsa imagen de sus concepciones y creencias; en una de las imágenes de la serie Excelencia aparece un grupo de indígenas realizando un ritual (danza de la lluvia) y sus vestimentas no corresponden con ninguna de las utilizadas por las etnias

indígenas venezolanas. Esta interpretación estereotipada no identifica qué grupo indígena efectúa el ritual y, por ende, se presenta absolutamente descontextualizada de la realidad (Ver figura N° 2).



FIGURA N° 2

Para confrontar este hecho se entrevistó al provicario de la ciudad de Puerto Ayacucho, Estado Amazonas, padre José Bortoli, quien ha publicado investigaciones sobre los indígenas venezolanos y es poseedor de un amplio conocimiento teórico-empírico de la temática. El entrevistado manifestó lo siguiente:

En ninguna de las etnias indígenas venezolanas existe este tipo de ritual, la que más se asemeja es una danza que realiza la etnia Yanomami (bajo la lluvia) no para inducir la, y no todos los miembros de la aldea la efectúan. Ellos realizan una serie de cantos en la lluvia, pero no es en honor a ella, sólo cantan y algunos se bañan en la misma, pero este canto es individual de cada miembro. Cantan bajo la lluvia porque el sonido de la misma opaca su canto y evita que éste sea escuchado inteligiblemente por los de su alrededor (J. Bortoli, entrevista personal, septiembre 8, 2003).

4.2 La figura del indígena como clase social

En las imágenes que ofrecen los textos escolares se han observado clasificaciones de figuras humanas por clases sociales, pero ubicadas en la sociedad colonial venezolana. En el texto de cuarto grado de la Editorial Excelencia se admite que la figura del indígena en esta época poseía una posición poco privilegiada, ocupando el penúltimo lugar en el escalafón social, pues el último lugar era ocupado por el grupo étnico negro (Ver figura N° 3). No aparecen imágenes que correspondan a la época precolumbina y su organización social, y también omiten las imágenes correspondientes a esta categoría en la época actual.



FIGURA N° 3

4.3 La realidad actual del indígena y las imágenes sostenidas en los textos escolares

Los pueblos indígenas de Venezuela se presentan, a través de los textos escolares, con distorsiones de su realidad. Aparecen como una extensión de las representaciones de discriminación, estereotipo y exclusión, pero bajo formas disimuladas, presentes en el imaginario colectivo de la sociedad dominante. Esta afirmación se extrae del análisis de las ilustraciones, las cuales reflejan realidades parciales sobre la figura y cultura del indígena, pues los presentan en sus comunidades en las formas más tradicionales, sin presentar imágenes que sugieran los distintos grados de aculturación y transculturación en los que se encuentran. Tampoco presentan una diferenciación cultural de estas sociedades, los representan como un todo, sin clasificaciones de estos grupos de acuerdo a las familias lingüísticas a las cuales pertenecen; y, por supuesto, soslayan las diversas particularidades culturales de los 28 grupos étnicos que existen en el territorio nacional.

También se aprecian imágenes que muestran posiciones etnocentristas; un ejemplo de ello lo constituyen algunas de las imágenes en donde aparece



FIGURA N° 4

la figura del indígena sometido por los misioneros a la religión católica de la cultura dominante, la cual implícitamente refleja el menosprecio e irrespeto por las creencias y costumbres religiosas indígenas (Ver figura N° 4).

Esto por supuesto se representa, en ambas series de los textos escolares analizados, durante la época colonial venezolana; de la época actual no se encontraron imágenes con estas cualidades. En relación con lo anterior, el investigador Suzzarini (1986) en su obra denominada *Amazonas: Historia crítica de medio siglo*, manifiesta lo siguiente:

Normalmente se ha venido sosteniendo que el sentido real de las misiones se orientó y se orienta en la actualidad al sólo hecho de salvar las almas de los indios y a incorporarlos al mundo moderno, posición definitivamente etnocentrista, ya que se considera como único Dios salvador al del misionero y como único modo de vida conveniente al suyo, con lo cual cometen irrespeto frente al proceso histórico-cultural de los aborígenes... (p. 63).

Sin embargo, no todas las figuras del indígena son negativas, ya que en el texto de cuarto grado de la Editorial Santillana, se representa una imagen del señor Pedro Kriacacique de la etnia Warao, quien es un doctor en Filología y es antropólogo social. En este texto se informa que este autor ha publicado una serie de obras que contribuyen a la difusión y preservación de la cultura indígena venezolana. Esta es una de las imágenes que constituyen una reivindicación de la figura del indígena en los textos escolares analizados (Ver figura N° 5).



FIGURA N° 5

las imágenes de la cultura indígena, ya que en el texto de cuarto grado de la Editorial Santillana, se representa una imagen del señor Pedro Kriacacique de la etnia Warao y Letras, también lingüista. En este texto se informa que este autor ha publicado una serie de obras que contribuyen a la difusión y preservación de la cultura indígena venezolana. Esta es una de las imágenes que constituyen una reivindicación de la figura del indígena en los textos escolares analizados (Ver figura N° 5).

A continuación se detalla la distribución de las imágenes en función del grupo étnico al cual representan. Los textos tomados son editados por Editorial Santillana.

TABLA N° 3
Distribución de las imágenes de figuras humanas de acuerdo al grupo étnico que representan (Editorial Santillana)

Grado Grupo Étnico	Frecuencia absoluta			Porcentaje %			Porcentaje acumulado		
	4°	5°	6°	4°	5°	6°	4°	5°	6°
Blanco	101	51	44	61,6	73,9	74,6	61,6	73,9	74,6
Mestizo	14	12	10	8,5	17,4	16,9	70,1	91,3	91,5
Negro	07	04	02	4,3	5,8	3,4	74,4	97,1	94,9
Indio	42	02	03	25,6	2,9	5,1	100	100	100
Total	164	69	59	100	100	100			

También en esta serie de Santillana se mantiene el grupo étnico blanco con la hegemonía en cuanto a frecuencia de aparición. De un total de 292 imágenes referidas a caracteres humanos, el grupo étnico blanco posee 196 apariciones, representando el 67,1%. La figura del indígena le sigue con un total de 47 apariciones, representando el 16,1%; le suceden a continuación la figura del mestizo con 36 imágenes, representado con el 12,3%; y por último la figura del negro con 13 constataciones, y en términos porcentuales representado por el 4,5%.

De igual forma, también se constató que en los textos escolares de esta editorial la mayor parte de las figuras referidas al indígena se presentaron



FIGURA N° 6

contextualizadas sólo parcialmente de acuerdo a la realidad actual del indígena venezolano; por otro lado, se pueden identificar algunas de estas etnias por sus costumbres, trajes típicos y tipo de vivienda. También el análisis reveló un patrón significativo de omisión de imágenes e información dedicado a los líderes indígenas, comparándolo con el espacio tanto iconográfico como verbal dedicado a los líderes criollos: sólo en el texto de cuarto grado los líderes indígenas, en este caso Guaiçapuro, son representados en una sola ocasión (Ver figura N° 6).

Las imágenes referidas al aporte cultural de los grupos indígenas, es decir de lo que representan hoy día en la cultura y gentilicio venezolanos, están ausentes en estos textos, sólo aparecen representados algunos alimentos de origen indígena tales como el maíz, la papa y la yuca; pero los presentan como alimentos propios de estos grupos (ver figura N° 7), sin mencionar en el texto de la descripción que estos alimentos fueron aportes de la cultura indígena a la conformación de la cultura nacional.



FIGURA N° 7



FIGURA N° 8

En los textos de Editorial Excelencia resalta igualmente la cantidad de espacio iconográfico dedicado a los héroes criollos en detrimento de los héroes indígenas, quienes también son íconos de resistencia a la dominación y colonización españolas. El patrón observado es similar al de la serie Santillana. Aquí, igualmente que en el caso anterior, se representó la figura del indígena Catia como símbolo de la resistencia indígena al proceso colonizador en Venezuela, en una sola ocasión (ver figura N° 8). En cuanto al aporte

cultural de los grupos indígenas, de lo que hoy constituye la venezolanidad, se admite su contribución y lo representan en imágenes de productos agrícolas, tales como el cacao, el maíz, la yuca, etcétera, y en instrumentos como las maracas (ver figura N° 9).

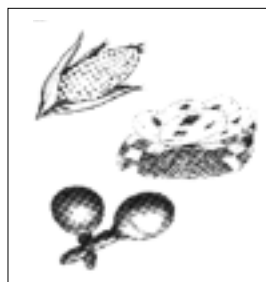


FIGURA N° 9

Las tablas que se presentan a continuación reflejan la distribución de las imágenes de figuras humanas de acuerdo al grupo étnico al cual representan y el sexo; se presentan dos tablas, una por cada sexo para ilustrar mejor los resultados.

TABLA N° 4
Distribución de las imágenes de figuras humanas de acuerdo al grupo étnico al cual representan (Editorial Excelencia)

Grado \ Grupo étnico	Frecuencia absoluta			Porcentaje %			Porcentaje acumulado		
	4°	5°	6°	4°	5°	6°	4°	5°	6°
Blanco	106	116	48	58,2	69,4	54,6	58,2	69,4	54,6
Mestizo	16	38	12	8,8	22,8	13,6	67,0	92,2	68,2
Negro	11	10	06	6,1	6,0	6,8	73,1	98,2	75,0
Indio	49	03	22	26,9	1,8	25,0	100	100	100
Total	182	167	88	100	100	100			

TABLA N° 5
Cuadro comparativo de las imágenes de figuras humanas según su sexo y grupo étnico. Incluye todos los textos analizados (Masculino)

Grado \ Grupo Étnico	Frecuencia absoluta			Porcentaje %			Porcentaje acumulado		
	4°	5°	6°	4°	5°	6°	4°	5°	6°
Blanco	126	160	75	55,2	71,4	67,6	55,2	71,4	67,6
Mestizo	21	48	17	9,1	21,4	15,3	64,3	92,8	82,9
Negro	14	12	05	6,0	5,4	4,5	70,3	98,2	87,4
Indio	69	04	14	29,7	1,8	12,6	100	100	100
Total	232	224	111	100	100	100			

TABLA N° 6
Cuadro comparativo de las imágenes de figuras humanas según su sexo y grupo étnico. Incluye todos los textos analizados (Femenino)

Grupo \ Grado étnico	Frecuencia absoluta			Porcentaje %			Porcentaje acumulado		
	4°	5°	6°	4°	5°	6°	4°	5°	6°
Blanco	79	07	17	69,3	58,3	47,2	69,3	58,3	47,2
Mestizo	09	02	05	7,9	16,7	13,9	77,2	75,0	61,1
Negro	04	02	03	3,5	16,7	8,3	80,7	91,7	69,4
Indio	22	01	11	19,3	8,3	30,6	100	100	100
Total	114	12	36	100	100	100			

De un total de 729 imágenes de figuras humanas, clasificadas según su sexo y grupo étnico, existe una evidente predominancia de las imágenes del sexo masculino, cuya frecuencia de aparición es de 567, lo cual representa un 77,78%. Las imágenes femeninas suman 162 constataciones, representando tan sólo el 22,22%. Es importante destacar la absoluta predominancia de imágenes masculinas tanto a nivel de género como de grupo étnico. Por lo tanto se hace evidente que la discriminación de género queda explícita en los textos escolares seleccionados.

De la misma manera, en los textos escolares de ambas series se muestran imágenes de los indígenas en un ambiente selvático, en donde las mujeres realizan quehaceres domésticos y los hombres trabajos agrícolas y artesanales, como también de caza y pesca. Otras actividades asociadas con los hombres indígenas son la celebración de ritos mágico-religiosos y la construcción de armas e instrumentos de trabajo. Igualmente, se constata que en las imágenes analizadas no aparece una interacción hombre-mujer, en la división social del trabajo; en ambas series se muestran los caracteres humanos masculino y femenino por separado; por otra parte, en las imágenes donde aparece una interacción intra-grupos, se reduce a una o varias mujeres indígenas cuidando a sus niños (ver figura N° 10.) En el texto escolar de 4to grado de la Editorial Excelencia, se muestra la única



FIGURA N° 10



FIGURA N° 11

imagen de interacción hombre-mujer, la cual se reduce, a la representación de una familia tradicional indígena en donde aparece un cuadro familiar conformado por la pareja y un niño (ver figura N° 11).

En cuanto a las imágenes ligadas a la simbología de la cultura indígena, los resultados obtenidos fueron los siguientes.

TABLA N° 7
Imágenes ligadas a los símbolos de la cultura indígena
Incluye todos los textos analizados

Símbolos	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Alimentos	09	24,3	24,3
Armas e instrumentos de trabajo	09	24,3	48,6
Artesanías e instrum. musicales	08	21,6	70,2
Petroglifos	02	5,4	75,6
Monumentos	07	19,0	94,6
Viviendas	02	5,4	100,0
Total	37	100,0	

Con relación a los símbolos de la cultura indígena, la clasificación de las imágenes observadas se distribuye de la siguiente manera: el 24,3% corresponde a las imágenes referidas a los alimentos autóctonos de igual forma; otro 24,3% pertenece a las armas e instrumentos de trabajo; siendo estas dos categorías las que ocupan el primer lugar, mientras que el segundo lugar es ocupado por las artesanías e instrumentos musicales, representado por el 21,6%; seguido por los monumentos con el 19% y por último, las viviendas y los petroglifos representados por un 5,4% cada uno. Igualmente se constató que existen discrepancias entre la valoración cultural que se le proporciona a los símbolos de la cultura indígena en las series de textos de las dos editoriales, esto se produce en el primer caso porque las imágenes de estos símbolos corresponden absolutamente a etnias indígenas venezolanas de la actualidad y de la época precolombina, asimismo no se presentan símbolos indígenas de grandes civilizaciones como la Maya, la Azteca y la Inca. Tampoco identifican a qué grupo étnico indígena del ayer o del

presente corresponden los símbolos aludidos. Este mismo patrón que impide captar cuáles son las manifestaciones culturales propias en la diversidad de las etnias indígenas, respecto al conjunto de productos simbólicos y materiales producidos por las distintas comunidades, continúa con la presentación de imágenes que se ubican en la categoría «Artesanías e Instrumentos Musicales», en donde una vez más se muestran estos elementos sin discriminar a qué etnia indígena pertenecen (ver figura N° 12).



FIGURA N° 12

Los datos que se presentan en la siguiente tabla dan cuenta del tratamiento dado a la interacción intra e interétnica de los pueblos indígenas. Veamos

TABLA N° 8
Distribución de las imágenes de interacción intra-interétnica.
Incluye todos los textos escolares seleccionados

Grado Interacción	Frecuencia absoluta	Porcentaje %	Porcentaje acumulado
Blanco-Indio	07	20,6	20,6
Mestizo-Indio	—	—	—
Negro-Indio	—	—	—
Indio-Indio	26	76,5	97,1
Diversidad	01	2,9	100
Total	34	100,0	

La presencia mayoritaria de imágenes humanas corresponden a la interacción indio-indio, la cual representa el 76,5%; seguido de la interacción blanco-indio con el 20,6% y, en último lugar, la diversidad étnica de interacciones, representada por imágenes de figuras humanas de todos los grupos presentes en el texto, con un 2,9%.

Es importante destacar que en ninguno de los textos escolares analizados se produjeron interacciones étnicas del tipo mestizo-indio y negro-indio, lo que refleja un claro protagonismo de la figura del blanco con relación a los demás grupos étnicos. Este protagonismo se centra, implícitamente, en la concepción de que las interacciones étnicas verdaderamente importantes las constituyen aquellas que poseen como figura principal la figura del blanco. La omisión de las interacciones étnicas de los demás grupos es una



FIGURA N° 13

forma de discriminación solapada al no considerarlas como importantes en la estructuración de la sociedad. Precisamente, las imágenes de la figura del indígena que muestran la interacción con la figura del blanco se relacionan principalmente por posiciones de subyugación de los primeros con relación a la figura del blanco (ver figura N° 13). Sólo dos de las imágenes representan a los indígenas y españoles en intercambio

social no-violento, la primera representa la llegada de los españoles, dos indígenas aparecen sometidos a un sacerdote en posición de postración para ser convertidos a la religión del colonizador, y en la otra imagen, aparecen también dos indígenas recibiendo pacíficamente a dos españoles cuando llegan a sus tierras (ver figura N° 14).

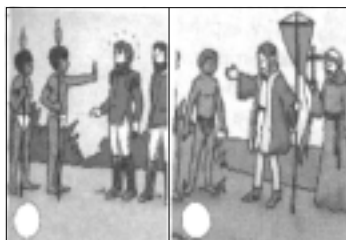


FIGURA N° 14

Por otro lado, en la interacción intra-étnica indio-indio, se muestran imágenes de estos grupos indígenas en la

época prehispánica conviviendo en armonía mientras realizan labores agrícolas y manuales (ver figura N° 15). En cuanto a las representaciones de los indígenas de la actualidad, se presenta en una de las imágenes a un grupo de la etnia kariña, del oriente del país, en la celebración de la manifestación cultural autóctona del Día de los Muertos, la cual denominan, según el texto de la



FIGURA N° 15



FIGURA N° 16

descripción, como «Akaatompo». En la imagen aparecen hombres y mujeres efectuando danzas de esta tradición cultural, transmitida de generación en generación, según el texto de la redacción de esta imagen (ver figura N° 16). También es importante destacar que en los textos no se mostraron imágenes con interacción étnica entre las diversas etnias indígenas del presente y del pasado de Venezuela o de América, se omiten las interacciones que se producen o produjeron manifestadas a través de actividades comerciales, conflictos tribales, etcétera.

5. CONCLUSIONES

García (1983), citado por Escolano (1997), manifiesta que los textos escolares son también un espejo de la sociedad que los produce, es decir, un espacio en que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan lo que los historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al mismo tiempo un correlato de la mentalidad colectiva dominante. Las imágenes de los manuales escolares son, a este respecto, simulacros de la memoria social de una comunidad que transmiten de forma intuitiva el currículum explícito y oculto que el sistema promueve, acepta o tolera. También el texto escrito vehicula estas pautas de la cultura colectiva de las épocas en que se estudian;

sin embargo, el poder de lo icónico asegura el mensaje que consciente o inconscientemente el autor quiere transmitir.

Desde esta perspectiva se podría señalar que el tratamiento de las imágenes de la figura y cultura del indígena en los textos escolares seleccionados desempeña una importante función ideológica, reforzando determinados prejuicios, estereotipos y exclusiones que se encuentran latentes en el imaginario colectivo venezolano. La identidad de la gran diversidad étnica y cultural que caracteriza a los pueblos indígenas, es tratada desde una visión totalizadora propia de un etnocentrismo aprendido socialmente. En este sentido y tomando como base lo anterior, los mensajes que se encuentran implícitos en estas imágenes corresponden al encubrimiento de manifestaciones legitimadoras del sistema político, social, económico, cultural y religioso.

Por otra parte, los textos invisibilizan lo indígena, a pesar de la reivindicación cuantitativa que se produce como segundo grupo de representación social. Esta contradicción se hace evidente en la interacción del indio con la figura del blanco, pues la figura y la cultura del indígena en las imágenes mostradas quedan permanentemente supeditadas a la figura del blanco ya que las posiciones de privilegio y el protagonismo de la acción representada están a favor de éste. Las imágenes del indígena en su gran mayoría son tratadas para explicar el período prehispánico; a partir de la conquista la presencia de los pueblos indígenas se reduce a apariciones poco frecuentes. En lo que concierne al tratamiento del indígena en la época actual, se omiten muchos aspectos de su realidad. Si en los textos escolares son encubiertos los acontecimientos y contribuciones que las sociedades indígenas han dado y dan a la sociedad criolla, no es de sorprender que ni se mencionen aquellos que son desagradables, controvertidos o conflictivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1973). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Alzate Piedrahita, Ma. V.; Gómez Mendoza, M.A. y Romero Loiza, F. (1999). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia*. Bogotá: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbooks. En Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Aparici, R.; García, R. y Valdivia, M. (1.992). *La imagen*. Madrid: UNED.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1993). «El libro de texto y la política cultural». En *Revista de Educación*. 301: 109-126.
- Calzadilla, P. y Salazar, Z. (2000). «El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares». En *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. 5: 99-125.
- Capellán, L. (1988). *La imagen en los libros de texto y el reparto de roles en función del sexo*. Granada: Universidad de Granada / Instituto de Ciencias de la Educación.
- Carlós, L. y Telmo, D. (2000). *El análisis de contenido: su presencia y uso en las ciencias sociales*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/ciencias-educacion.te/articulos5.htm>. [Consulta: 2003, julio 15].
- Colas Bravo, P. y Corts, I. (1990). «Las imágenes en los textos escolares españoles de principios de siglo». En *Revista de Ciencias de la Educación*. 141: 41-49.
- Cole, M. (1989). The social contexts of schooling. En Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Eagleton, T. (1978). «Literatura y crítica marxista». En Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Elson, R. (1964). Curriculum as a political problem. En Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Escolano, A. (1997). «Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional». En Tiana, A. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 439-449). Madrid: UNED.
- Escudero, J.M. (1979). *Tecnología educativa: diseño de material escrito para la enseñanza de conceptos*. Valencia: Universidad de Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- García, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Garreta, N. (1984). «La presencia de la mujer en los textos escolares». En *Revista de Educación*. 275: 93-106.
- Habermas, J. (1990). «Pensamiento postmetafísico». En Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Lucas Sacristán, A. (1991). «El currículum oculto en los textos. Una perspectiva semiótica». En *Revista de Educación*. 296: 245-259.
- Montañez, L. (1992). *El racismo oculto en una sociedad no racista*. Caracas: Tropykos.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2000). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Ediciones UNED.
- Ramírez, T. (2001). «El género en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela». En *Revista Ensayo y Error*. X (21): 23-44.
- Ramírez, T. (2002). «El blanco, el mestizo, el negro y el indio en los textos escolares de Educación Básica en Venezuela». En *Investigación y Postgrado* (1), 17: 47- 82.
- Sarup, M. (1986). The politics of multiracial education. En Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Selander, S. (1990). «Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa». En *Revista de Educación*. 293: 345-354.
- Suzzarini, M. (1986). *Amazonas: historia crítica de medio siglo*. Maracaibo: Orinoquia.
- Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Wilhelm, R. (1990). *Análisis de contenido de libros de estudios sociales en las escuelas primarias de Guatemala* [Documento en línea], s/f. Disponible en: <http://www.iacd.oas.org/LaEduca122/Wilhelm-Apendice1.tif>. [Consulta: 2002, Junio].