

## Etnodiscriminación en el currículo de la Escuela de Psicología de la UCV

González Silva, Freddy\*

### Resumen

El currículo de educación superior y sus elementos de discriminación étnica en Venezuela es una problemática negada o desconocida. La falta de equidad en el acceso a la educación se concibe como un problema producto, sólo, de la desigualdad económica. En este trabajo se trata de la discriminación étnica hacia el afrodescendiente y su expresión en los diferentes aspectos educativos. Uno, el ámbito curricular, comprende tres dimensiones: la de aspectos formales expresada en los documentos, la de aspectos prácticos como lo son profesores y alumnos, y una tercera dimensión llamada oculta o encubierta. Dado el carácter del problema es resbaladizo para su análisis. Se ha empleado una metodología compleja y profunda caracterizada por un estudio de tipo analítico, un diseño mixto (documental y de campo), la aplicación de tres técnicas: observación, entrevista y encuesta, y cinco instrumentos de recolección de derivados. Se trabajó con varias muestras según cada instrumento, la mayor de 240 sujetos. Lo que pretende este trabajo es presentar además de los hallazgos, una forma novedosa de abordaje metodológico para los estudios educativos sobre el currículo universitario, y todo esto en la clave de un lenguaje reflexivo que conlleva a plantear vías nuevas para la acción.

**Palabras clave:** Discriminación étnica, Afrodescendiente, currículo, equidad, currículo oculto, educación superior.

### *Ethno-discrimination in the Curriculum of the School of Psychology in the UCV*

### Abstract

Racial and ethnic discrimination are unknown or negated problems in Venezuela. In Venezuela this issue has been negated or even eluded. Disparity in student access to education is only considered to be the result of economic inequality. In this paper another aspect of this disparity is considered. It has to do with the educational expression of ethnic discrimination of Afro-American descendents. One of these expressions can be found in university and college studies. Three dimen-

Recibido: 02-09-25. Aceptado: 03-03-24

\* Magister Scientiarum en Educación Superior. Prof. Universidad Bicentennial de Aragua.  
E-mail: gastongonzalez7@hotmail.com

sions of this problem in curricular development can be pointed out: a) formal aspects of documents, b) practical aspects related to the interaction between students and teaching staff, and c) a clandestine dimension. It is a difficult problem to study. In this study a complex method was employed consisting of a design that combines both documentary analysis and fieldwork. Three techniques were used: a) documentary matrix analysis, b) interviews, and c) questionnaires. Five instruments were used. Samples were obtained for each instrument, one of them consisting in 240 subjects. The purpose of this paper is to present results related to ethnic discrimination of Afro-American descendents in university studies and a novel methodological approach for educational studies on university curriculum. Reflexive language is employed and new courses of action are suggested.

**Key words:** Curriculum, Discrimination, equity, Afro-American descendents, hidden agenda, university curriculum.

## **Introducción**

La UNESCO (1998), a propósito de la transformación universitaria para el nuevo milenio, señala la importancia de una educación para todos, sin distinción: luchar para que todos los individuos puedan acceder al nivel de educación superior; para que no haya gente que se mantenga excluida. En medio de una gran cantidad de personas omitidas o rechazadas como lo son los discapacitados, los pobres, ... se nombra a las minorías étnicas. Este último es el eje principal de este artículo. La invitación es a comenzar observando lo que sucede en Venezuela. Cuando se empieza a estudiar acerca de las problemáticas de la educación superior en Venezuela, se incluye el problema del acceso y de la necesidad de una educación para todos (Castellano, 1995; Esté, 1998). Este punto es análogo a lo que propone la UNESCO (1998) sin embargo, no se explicita (por lo menos en los documentos oficiales) la necesidad de acceso de todas las etnias; probablemente porque en Venezuela se asume que no hay problemas de discriminación hacia ninguna etnia, e incluso se habla de que todos somos mestizos y por ende, es un absurdo pensar que exista una discriminación de este tipo. Siempre se escucha que lo realmente

existente es una progresiva discriminación de índole económico-social porque los pobres ya no pueden acceder a la universidad. Así que este planteamiento contrastado con la realidad que se viene observando en las universidades dentro de las cuales se constata la escasa presencia de individuos que posean características fenotípicas indígenas o negras constituye uno de los elementos justificadores de esta investigación. La misma se justifica además por lo siguiente:

Las exigencias planteadas por la UNESCO a la educación superior; están propuestas como retos a ser cumplidos por todos los países del mundo; entre ellas está la necesidad en contextualizar la educación, la urgente transformación curricular y el respeto de los derechos humanos (UNESCO, 1998). En esta misma línea la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, art: 19,111 y 332), plantea que la educación debe ofrecerse a todos sus ciudadanos, en forma democrática y equitativa, sin que se establezca ningún tipo de exclusión. La educación debe ser accesible para todos sin ninguna discriminación. Estos llamados, expuestos por tan importantes documentos, permiten entrever la necesidad de revisar la equidad en la educación venezolana. Poner la atención en la educación es tomar en

cuenta el aspecto curricular. Diversos autores como: García Guadilla (1986); Castellano (1995); Fernández (1996); Esté (1998), entre otros, plantean que en Venezuela hay carencia de investigaciones sobre el curriculum universitario de la educación superior y por ello existe la necesidad de realizar estudios al respecto. La importancia del currículo en el proceso universitario venezolano radica en ser un medio para formar mejores profesionales, eficientes y eficaces; de él depende el desempeño eficaz que los futuros egresados puedan ejecutar en sus campos de trabajo (Díaz Barriga y otros, 1993). Es pertinente, entonces, avocarse a la revisión curricular. En Venezuela se habla de la existencia de la discriminación racial hacia el afrodescendiente en todos los sectores de la vida nacional. Montañez (1993), señaló la problemática etnodiscriminatoria de una sociedad aparentemente no racista, y posteriormente realizó una investigación cuantitativa acerca de la imagen del negro en el área metropolitana donde se manifestó racismo (Montañez 1999), Adán y Castro (1979) encontraron racismo hacia el afrovenezolano en la publicidad estereotipada, Virguez (1991) investigó el mismo aspecto en la telenovela venezolana y Escalona y Romero (1998) evidenciaron discriminación hacia el afrovenezolano en el sector laboral, no obstante existen pocas investigaciones en el campo educativo. En la escuela básica Abzueta y Salom (1986) hallaron como el maestro es reproductor de la etnodiscriminación en su discurso pedagógico bien sea por omisión, por desconocimiento o a propósito. Echarry y Torres (1996) encontraron racismo en un liceo del área metropolitana y González (2002) mostró como se presentaba etnodiscriminación en las conductas de interacción social de jóvenes estudiantes de secundaria en un liceo

del estado Aragua. En consecuencia, investigar el curriculum y la etnodiscriminación, específicamente en la educación superior se convierte en una laguna del conocimiento relevante y oportuna de aclarar. El descubrimiento de elementos de discriminación hacia una herencia étnico cultural, presentes en un currículo que los ha podido mantener ocultos (Apple, 1989 y Torres, 1994) es un aporte para la sociedad venezolana. Tal hecho puede favorecer las modificaciones, actualizaciones, reorganizaciones, entre otros aspectos, de los currículos de la UCV, (Fernández, 1996) y especialmente en el curriculum de la Escuela de Psicología (Cano, et al 1998). Se trata además, de un estudio que permite vincular el currículo con la realidad social en donde se encuentra inserto (Taba, 1974 y Villaroel, 1994) y especialmente la diversidad étnica presente en un país como Venezuela, de la cual uno de sus componentes primeros es el afrovenezolano (Pérez, 1994).

De allí que se planteó lo siguiente: ¿En qué medida algunas de las características presentes en el currículo de la educación superior, específicamente el de la escuela de psicología de la UCV, contienen aspectos de discriminación étnica hacia los afrovenezolanos? Pregunta que dio pie a una investigación orientada por el siguiente objetivo: analizar el currículo de la escuela de psicología de la UCV a fin de identificar elementos que pudieran constituir formas de discriminación étnica hacia los afrovenezolanos.

## **1. Aspectos Metodológicos**

La investigación sobre el curriculum de la escuela de psicología y sus elementos de discriminación étnica cultural hacia la población afrovenezolana fue de **tipo analítico**, ya

que permitió la comprensión profunda del evento de estudio (currículo) y posteriormente estudiar el contenido hallado en función del evento criterio que fue la discriminación étnica hacia los afrovenezolanos. Este tipo de estudios es similar a los que Apple (1987) recomienda para el abordaje del currículo en situaciones de desigualdad social. En cuanto al tipo de diseño esta investigación puede ser clasificada según la dimensión táctica (Hurtado de Barrera, 1998), que consiste en señalar tres criterios: a) *según el contexto y la fuente* fue un diseño mixto, porque se obtuvo información tanto del análisis producido por la revisión documental (currículo escrito) como del trabajo de campo realizado sobre las fuentes vivas (currículo práctico: estudiantes y profesores). Como bien señala Apple (1987) los documentos pueden expresar la ausencia o presencia de discriminación o de desigualdad, pero son los sujetos receptores los que pueden manifestar la vivencia de la discriminación. b) *según la perspectiva temporal* fue un diseño transeccional contemporáneo, porque se realizó la investigación en el momento presente y se recolectaron los datos en un solo momento, es decir, en un tiempo único. Según Hernández, Fernández y Baptista (1998), es como tomar una fotografía de algo que sucede. c) *según la amplitud de foco* se trató de un diseño univariable o unieventual, porque el currículo, en sus diferentes manifestaciones, fue su único objeto a analizar y la etnodiscriminación hacia afrodescendiente su único criterio de análisis.

En cuanto a la definición del evento de estudio se consideró el **currículo** como: una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político y social; y donde se asumen valores y supuestos que es preciso descifrar. Es un

proyecto que involucra todo lo que rodea al alumno en todas las horas del día incluyendo su ambiente de acción. De allí que el currículo sea la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado (Casarini, 1999). Dicho currículo se manifiesta en aspectos formales, reales u ocultos (Posner, 2000).

En cuanto a la definición del criterio de análisis tenemos que “La discriminación étnica es una situación en la que una persona o grupo es tratada de forma desfavorable a causa de prejuicios, generalmente por pertenecer a una etnia o cultura, y cuyo fin es anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales. La discriminación étnica es aquella que nace como consecuencia del prejuicio, definido éste como toda evaluación, forma de percepción e interpretación, o actitud desfavorable y de efecto negativo o favorable y de efecto preferencial, hacia un individuo o los miembros de un grupo, en la que pueden reconocerse la presencia de componentes subjetivos, basados en generalizaciones que no son correctas y que a pesar de ello determinan la opinión” (ONU, 1967; Montañez, 1993 y Wright, 1996). Operacionalmente se decidió acercarse a la discriminación étnica a través de sus sinergias:

La **descalificación** consiste en un conjunto de juicios o afirmaciones hechas por unas personas con el fin de menospreciar, aminorar o subestimar a otras. De esta manera se disminuye el valor de una persona y se propicia el trato de inferioridad.

La **exclusión** tiene que ver directamente con descartar, con rechazar o negar a una persona, las posibilidades de obtener algo, de formar parte de algo, de integrarse a cualquier lugar, etc. Por ejemplo, se origina discrimina-

ción étnica por exclusión cuando no se deja alternativa a la persona afrodescendiente para poder acceder a una discoteca. Se silencia a la persona.

La **restricción** se refiere a la negación o modificación de las posibilidades de acción ejercidas sobre una persona. Puede hablarse de discriminación por restricción cuando se coarta, circunscribe y condiciona a un individuo por su color de piel; constituye un obstáculo ante sus posibilidades o derechos el cual podría romperse pero con mucho esfuerzo.

La **preferencia** se trata del goce de mayores oportunidades por parte de un determinado grupo étnico o para todo aquel que posea sus mismas características, en menoscabo de otro grupo étnico. Un hecho donde se observa la preferencia se da cuando se pretende aventajar a una (s) persona (s) en desventaja de otra(s). Por ejemplo, cuando se contrata una persona por su "buena presencia" comúnmente identificada con rasgos europeos y norteamericanos.

En cuanto a la población y la muestra utilizada para la investigación se presenta la Tabla I que refleja en forma resumida las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación.

## 2. Resultados del estudio

A continuación se muestran los elementos de discriminación étnica presentes en el currículo de la Escuela de psicología de la UCV, el cual fue estudiado en su triple manifestación: formal, real y oculto. Los resultados hallados son los siguientes:

**Curriculum formal:** En el currículo formal se identifican siete aspectos explorados los cuales presentan indicios de discriminación. Estos aspectos son los siguientes:

**Información general acerca del currículo:** En la información general acerca del currículo se encuentran hechos de *exclusión* ya que los requisitos de ingreso están planteados de tal manera que tienden a impedir el ingreso equitativo de todos los grupos étnicos incluyendo el afrovenezolano (1m). Los requisitos de ingreso no toman en cuenta las habilidades cognitivas que el afrovenezolano pueda haber adquirido de acuerdo a su contexto, por el contrario implican que posea una serie de características donde pesa haber adquirido destrezas en orden a una cultura diferente. Así tenemos que en las pruebas de admisión se presentan ítems como por ejemplo: ¿Quién fue Kennedy? Tal vez sería diferente si se preguntase: ¿Quién es el diablo de la salsa? Se observa como en este ejemplo una habilidad cognitiva viene mediada por la captación de información proveniente de otro contexto. Lo que se pretende hacer notar es que así como puede ser importante el conocimiento sobre un presidente norteamericano tan notable como Kennedy hay referentes regionales importantes que también han de estar presentes y no deben ser negados. Así mismo se observó que los criterios de evaluación incorporan características que van a estar presentes con mayor probabilidad en individuos con características étnicas blancas (2m). Por ejemplo: exigen un manejo de contextos muy parecidos al europeo y ajenos al afrovenezolano (en un examen de retardo mental había que señalar la presencia de la niñera como uno de los elementos de interacción en la vida del retardado venezolano, la presencia de una niñera es común en una familia de clase alta o en un contexto de países europeos o norteamericanos, pero no es común en el seno de una familia afrovenezolana). Además los criterios de evaluación suponen que todos los alumnos

**Tabla I. Técnicas e Instrumentos utilizados en la investigación**

Objetivos (específicos)	Técnicas	Unidad de estudio o fuente	Instrumento de recolección de datos
1 Identificar en el currículo formal (documental o escrito) de la escuela de psicología aquellos aspectos relacionados a la discriminación étnica (descalificación, exclusión, restricción o preferencia) hacia algunas herencias étnico culturales, haciendo énfasis en la africana.	Observación	Documentos curriculares (67 documentos)	Matriz de análisis (MAE)
	Encuesta	Alumnos y profesores (5to sem, un total de 64)	Cuestionario para la triangulación de la información
2 Detectar las formas de discriminación étnica (descalificación, exclusión, restricción o preferencia) manifiestas en el currículo práctico (estudiantes y profesores) de la escuela de psicología de la UCV, hacia la herencia afrovenezolana.	Entrevista inestructurada	Alumnos (3º, 5º, 7mo y 9º sem, un total de 5 alumnos)	Guía de entrevista inestructurada
	Encuesta	Alumnos y profesores (5to sem, un total de 64)	Cuestionario para la triangulación de la información
3 Identificar los elementos de discriminación étnica (descalificación, exclusión, restricción o preferencia) presentes en el currículo oculto de carrera de psicología de la UCV con respecto a los afrodescendientes.	Encuesta	Alumnos y profesores (un total de 140)	Cuestionario (CDCO)
	Observación inestructurada	Alumnos y profesores	Guía de observación para registro de eventos

Fuente: Elaboración propia.

tienen las mismas ventajas a la hora de asistir a clases. De los pocos afrodescendientes que asisten a la Escuela de Psicología UCV la mayoría no vive en la región capital y deben realizar un doble esfuerzo para presentar sus evaluaciones.

**Justificación del plan de estudio:** En el plan de estudio no se encontraron descalificaciones directas que enjuicien a los afrodescendientes. Sin embargo, cuando se refiere al destinatario del ejercicio profesional de los futuros psicólogos (ya que según el pensum estaría avocado a la solución de problemas sociales, entre otras cosas) lo hacen bajo consideración de un individuo que posee un buen nivel económico. Jamás se nombra el tipo de problemas sociales y se asume que no existen problemas étnicos. De allí que se puede consi-

derar una *descalificación* de los afrodescendientes como un grupo importante para ser estudiado por la psicología en Venezuela (7m). No obstante, se puede afirmar que la Justificación del currículo está sustentada en un estudio de necesidades que omite o descarta las privaciones y características de todos los grupos étnicos y dentro de ellos a los afrovenezolanos (6m) por lo cual se puede decir que existe *exclusión*.

La *restricción* en esta Justificación está presente cuando se plantea un argumento que parece englobar toda la realidad humana y a la vez no comprometerse con ningún problema como tal, incluso ni siquiera enumerarlo. Las necesidades nacionales están pensadas de tal manera que se obstaculiza la posibilidad de percibir las necesidades particulares de los

afrovenezolanos (10m). Finalmente es explícita la *preferencia* hacia los individuos con características muy cercanas a lo que se entiende como cultura desarrollada (blanca-occidentalizada). No se plantea la etnicidad pero sí se hace mucho énfasis en las tecnologías, terapias, etc. De allí que se puedan sostener claramente tres afirmaciones: a) Contempla necesidades institucionales dando *preferencias* a un grupo o herencia étnica cultural no afrovenezolana (8m), b) Contempla necesidades regionales enfatizando la necesidad de los grupos no afrovenezolanos (9m), y c) Se inclina la discusión acerca de las necesidades científicas y académicas prefiriendo aquellas que no tengan relación con el contexto afrovenezolano (11m).

**Plan de estudios:** Se observa que las asignaturas presentadas en el plan de estudios carecen de una postura que implique la presencia étnica afrovenezolana (13m). Las asignaturas están descritas de manera muy neutra (como si no existieran diferencias étnicas, culturales, regionales, etc.) lo cual remite a considerar que no hay tal neutralidad. Las materias no plantean una reflexión o análisis de los componentes sociales más allá de lo económico. Se excluye la presencia étnica en cualquiera de las explicaciones de las asignaturas (de allí que no sea posible hablar de una descalificación directa (14m).

Se especifican las materias de tal manera que limitan o reducen la posibilidad de que los grupos étnicos afrovenezolanos logren un óptimo aprendizaje (12m). Las materias son descritas con elementos muy distantes a las vivencias del entorno del afrodescendiente común, ya que pautan conocimientos que en su mayoría son poco prácticos. El afrodescendiente por su origen étnico y de acuerdo a sus circunstancias históricas orienta su conocimiento primero que nada a la inmedia-

tez lo cual no ha impedido que profundice su reflexión sobre temas trascendentes.

Finalmente se observa la *preferencia* cuando muestra unas asignaturas que se inclinan favorablemente por una procedencia étnica blanca producto de una influencia europea y norteamericana (bien sea a través del lenguaje, los protagonistas de la historia...) (15m). Además de enfatizar necesidades que no son comunes dentro de los grupos afrodescendientes, por ejemplo el acceso a las tecnologías psicológicas de avanzada; el currículo prefiere orientarse a lo que se llama desarrollo en términos del primer mundo. En uno de sus primeros párrafos se enfatiza: "El mundo contemporáneo ha alcanzado un altísimo grado de desarrollo científico y tecnológico". Los afrodescendientes en Venezuela carecen en su mayoría de las condiciones tecnológicas de los estratos altos y/o de la vida al estilo de los países desarrollados o de primer mundo.

**Programa de las asignaturas:** Se observó como *descalificación* el hecho de que las estrategias de evaluación en un 88,71% permiten enjuiciar o crean situaciones tales que propician la *descalificación* de individuos por su condición étnica afrovenezolana (17m). Muchas de ellas dejan cabida a la subjetividad por parte del profesor la cual se expresa en la forma de evaluar y predominan las ventajas para el sujeto que disponga de recursos económicos, de *preferencias* por el progreso científico en términos de lo occidentalizado, los cuales no son, precisamente, el fuerte de los afrovenezolanos.

La *exclusión* es un hecho evidente. En un 67,74% de los casos, se especifica la razón de ser o la justificación de las asignaturas de tal manera que niega o solapa las características propias de los sujetos afrovenezolanos impidiendo así una reflexión psicológica contex-

tualizada (16m). En muchos de los programas no se asume que existen características propias del afrodescendiente como por ejemplo la importancia que tiene para él lo corpóreo y la acción. Al obviar las particularidades étnicas y culturales se solapa este componente étnico de Venezuela y se niega la posibilidad de reflexión acerca del mismo cuando se justifica que todas las personas son etnicoculturalmente iguales. En su razón de ser se descarta en un 75,58% de los programas a los afrodescendientes como posibles sujetos de atención (18m) en los cuales esto debería estar presente. Este resultado puede evidenciarse a través de la triangulación realizada (1t) la cual se proponía encontrar si se consideraban o no las necesidades del país... Los resultados fueron los siguientes: en Estructura Social Venezolana, la mayor parte de la población (78,12%) afirma que dichas necesidades no se hayan presentes y los que afirman que sí, no colocan ningún ejemplo; en Psicometría I, el 50% de la población responde que hay ausencia de temas acerca de la realidad del país y el (40,63%) afirma que hay presencia, más no lo señala; en Psicología Evolutiva, el (56,25%) afirma la presencia de este tipo de temas, sin nombrar ejemplos y el (29,68%) señala su ausencia. Evidentemente de acuerdo a los resultados se puede afirmar que en las asignaturas hay ausencia de contenidos relacionados con varias verdaderas necesidades del país.

En lo referente a los programas también se hallaron elementos de *restricción* en un 61,29%. Los programas no incorporan elementos que le son útiles para el contexto donde posiblemente se va a desempeñar el afrodescendiente, constituyendo una limitante para las posibilidades de éxito en el futuro (20m). Por ejemplo, muchas veces los diagnósticos clínicos van dirigidos a sujetos con

un deseable nivel educativo. ¿Qué hace un afrovenezolano psicólogo que recibiendo solo este tipo de aprendizaje quiera trabajar en una zona de alto índice de analfabetismo como pudiese ser Barlovento?

Se encontró que los programas en un 4,84% manifestaban *preferencia* étnica. Están basados en la descripción y características de los grupos blancos (19m).

**Objetivos de los programas:** Los objetivos omiten en un 75,81% cualquier relación con los afrodescendientes. Así se puede afirmar que los objetivos son caracterizados por la ausencia de contenidos acerca de la cultura afrovenezolana (22m). El porcentaje restante no se le puede atribuir ausencia ni presencia de contenidos acerca del afrovenezolano ya que aunque lo omite, se trata de asignaturas donde lo étnico del individuo no se considera una característica relevante, por ejemplo el caso de Neurofisiología.

En los objetivos no sólo se observa que hay *exclusión* sino también *restricción* en un 95,13% de los mismos. Están redactados de tal manera que obstaculizan la posibilidad de hablar del tema afrovenezolano, restringiendo la posibilidad de implicación del estudiante en los mismos objetivos pretendidos por las asignaturas (24m). Si se toma una asignatura como Estructura Social Venezolana cuyo objetivo general dice: “investigar, analizar y comprender los procesos económicos, políticos, sociales y valórico-culturales que en el siglo XIX y XX han definido la formación de la sociedad venezolana” se observa que no se plantean elementos donde el estudiante afrodescendiente se incorpore o incorpore que él es algo más que un esclavo de la colonia. No se puede olvidar que además de clase social la persona se asume como un ser con etnicidad y en tal objetivo no sólo se excluye esta realidad sino que se limita

la posibilidad de que el afrodescendiente se incorpore dentro del logro pautado por la materia. Resulta importante señalar que hay *preferencia* en 83,87% de los objetivos. El logro a alcanzar se circunscribe a un contexto cultural ajeno al afrovenezolano (23m).

**Contenidos de cada asignatura:** Los contenidos excluyen a los afrodescendientes en dos sentidos: a) Presentando temáticas que no contemplan la condición afrodescendiente como un aspecto importante para la comprensión de los individuos según su origen étnico (27m) en un 24,19% y b) omitiendo la reflexión acerca del afrovenezolano (30m) en un 100%. Dentro de los materiales no se pudieron obtener indicios acerca de cómo se concebía al afrodescendiente y si se presentaba alguna postura descalificadora (26m). Igualmente entre un 61% y un 100% de encuestados (2t) señala la ausencia de un contexto histórico y social dentro de los contenidos de las asignaturas.

En un 41,94% se puede hablar de elementos que *restringen* a los estudiantes afrodescendientes. Los contenidos están basados en contextos tan ajenos al afrovenezolano que obstaculizan la comprensión y aprehensión de estas poblaciones (29m). Además, hay *preferencia* de 93,55% en los programas; se observa cada vez que destacan la presencia de un solo componente étnico determinado como lo es el de características blancas (28m) y en un porcentaje muy reducido de un 12,9% hace comparaciones entre las diferentes herencias étnicas presentes en Venezuela subestimando a los que no poseen características propias de los blancos (25m). Los encuestados (3t) señalan una mayor influencia americana y europea en los programas de los contextos, y no más de un 2% señala que se toma en cuenta el africano o el afroamericano.

**Bibliografías usadas:** Se puede hablar de una *descalificación* implícita dentro de las bibliografías escogidas. El tipo de bibliografías, en un 91,94% se presenta de tal forma que *descalifica o subestima* a los afrodescendientes como un grupo importante para el estudio de la psicología en Venezuela (34m). Seguidamente se encontró un 82,36% de *exclusión* en cuanto a que se omiten o se prescinde de las investigaciones y bibliografías escritas sobre el tema de los afrodescendientes (31m).

La *restricción* se observó en tanto que la bibliografía está limitada a un solo origen étnico (europeo y americano), dificultando la comprensión de su contenido a los sujetos de origen afrodescendiente en un 37,10% (33m). Finalmente se puede hablar de *preferencia* porque existe inclinación (61,29%) hacia un material bibliográfico proveniente de una orientación cultural europea y norteamericana (32m).

**Curriculum práctico** En el currículo práctico se detectaron elementos de *descalificación, exclusión, restricción y preferencia*. A continuación se explicitan:

**Temas y contenidos:** Un alumno señala que su profesor de estadística realizó una afirmación que implícitamente disminuye o descalifica a las personas africanas: “se mencionó que los negros de África no tenían la fuerza de nosotros los demás latinos, debido a su carente alimentación; eso fue en Estadística III (3Eb)”. Una alumna menciona como un hecho de *exclusión* el que: “nunca de hecho se hace alusión (1Ea)” en clase a temas o contenidos que tengan que ver con la etnicidad y menos aun con lo afro. Otro alumno acota algo similar: “en el programa no está incluido como contenido (refiriéndose también a los temas afro, 3Ee)”. Otro alumno señala igualmente que los temas afro: “no se tocan, ningún

profesor hizo referencia explícita del tema, tal vez tocando un poco el tema de la esclavitud y eso como referencia histórica en Estructura Social Venezolana, como parte del proceso histórico; ellos mencionan que alguna vez existió la esclavitud (4Ea). Afirmaciones similares son repetidas por los alumnos con respecto a si se ha tratado el tema de los afrodescendientes: “No y los contenidos nunca lo mencionan y no me parece que sea preocupación de la escuela (4Eb)”, “no hubo presencia alguna (5Ea)”, “se estudia al individuo como ser abstracto, en el que hay procesos generales (5Ec)”, “no tengo información y tampoco lo vi como contenido en mi carrera (5Ed)”. De hecho está tan descartado el tema, que una profesora encuestada recordó que un alumno le preguntó en clases de clínica acerca del tema del racismo y ella no sabía qué responder. La misma me comentaba ¿cómo esto puede verse? (8R). Dentro de este marco se observa que el tema acerca de las raíces étnicas es omitido en las clases y por ende el de los afrodescendientes (5t). Cuando se pregunta si los programas le han permitido hacer una reflexión acerca de la problemática racial (6t) un 46.88% de los encuestados responde que no, lo cual confirma que muchas veces es descartado como aspecto de estudio.

En cuanto a la *restricción* uno de los sujetos señala que la temática se ha planteado como tema libre fuera de lo pautado por el programa pero de manera limitada “Me parece que el planteamiento de la temática era insuficiente, porque se plantea pero hasta allí se llega, es decir no se genera inquietud que lleva a planteamientos, solo se nombra para saber de su existencia (2Ea)”. Los alumnos lo sienten tan restringido que uno de los entrevistados se admiró cuando se planteó como tema libre la violencia racial, esto se dio en un salón de clases

de Estructura Social Venezolana: “es el primer tema que he encontrado, en las demás materias no se habla del mismo (3Ea)”. Una alumna del último semestre considera que se niega el derecho a hablar de este tema; señala que el tema de la población afrodescendiente: “no es tratado como tema central ni algo que fuese tema de discusión por derecho propio”, y en otro párrafo agrega: “no como un tema por derecho propio para discutir las cosas (5Eb)”.

La *preferencia* se observa cuando los encuestados (4t) señalan que el contexto más valorizado o más tomado en cuenta durante las clases es el norteamericano seguido del europeo, mientras que el 0.81% es decir, una sola persona de todos los encuestados, señala que se tomó una vez en cuenta el contexto africano o afroamericano. En cuanto a los contenidos de clase puede observarse la elección que se hace de una herencia étnica cultural sobre otra, un alumno comenta: “No me parece que sea preocupación de la escuela. Es importante destacar que lo que aprendemos en la escuela tiene origen en el conocimiento europeo y americano (4Ec)”. Alguna vez en los contenidos de clases se expresan bromas que hacen alusión a diferencias étnicas que constituyen muestras de *preferencia*, al respecto un alumno comenta: “La profesora CA dijo, echando broma, que el cerebro de los negros era diferente al de los blancos, el tamaño etc... Así como hablan del tamaño de los monos (3Ec)”.

**Método de enseñanza:** Hay un caso que puede considerarse efecto de la *restricción* étnica hacia el afrodescendiente asociada a la metodología de enseñanza: “hay una afrodescendiente llamada AG, que inició estudios de psicología pero nunca logró pasar un solo examen. Sin embargo, estaba interesada en la carrera y siempre trataba de incorporar en su

vida lo aprendido en las clases pero tuvo poco éxito puesto que era casi una odisea hacer vida unas temáticas que no tenían nada que ver con su Barlovento (9R)”.

Un alumno señala: “Hay muchos profesores que tienen muchas *preferencias*. Ej. Si hay algún grupo, que fuma que tiene plata, que viene de la parte del este, el profesor se siente más guiado hacia esa parte. Puedes observar como le dan la cola, o le invitan a tomar algo, a comer; un cigarrillo etc... En este situación coincide que estos muchachos son los mejores, y se presenta la disyuntiva de pensar si ¿son buenos o el profesor no le da la ponderación correcta? Entonces el método de enseñanza es *excluyente*, porque omiten muchas veces los del lado izquierdo, por decirlo así, para darle atención a los de la ventana, que son los pudientes (3Ej)”. La misma alumna comentaba que casualmente estos sujetos tenían fenotipo blanco.

En cuanto a la *preferencia* se observó que hay una inclinación favorable hacia un solo modelo étnico expresado en el método de enseñanza. Unos alumnos plantean la verticalidad del método de enseñanza propia de la cultura occidental cuando señalan: “Se limitan a dar la clase y ya (1Eg)” “Depende de las materias el profesor actúa como el que más sabe, creo que los primeros semestres (4Eg)”.

**Material utilizado:** Al preguntar sobre la presencia de lo afrovenezolano en los materiales utilizados sobresale la *exclusión* de los mismos; un alumno señala: “yo he trabajado con un test que era dedicado al estudiante, pero nunca se mencionaba lo étnico (4Ee)”. Otro responde: “en los tests hechos para Venezuela no recuerdo que se haya hecho énfasis o importancia en la variable étnica como algo a estudiar o algo que influya, cuando se recoge la

muestra. Siempre pensé que aquí no teníamos esa diferencia tan marcada (5Eh)”. De nuevo un alumno continua señalando que la omisión de la herencia étnica afrodescendiente se expresa en los materiales utilizados para publicitar eventos de orden académico (4Ef). Se considera que en dichos materiales: invitaciones a ponencias, talleres, ingresos a las menciones, ofertas de empleos, etc., los sujetos que hacen de modelo siempre son catires, altos, ojos claros... Otro entrevistado comenta que en las exposiciones de los alumnos siempre está ausente cualquier aspecto que tenga ver con lo afro y sobre todo prevalecen las características de los blancos bien sea en lo que a materiales usados se refiere “Las características son blancas, es decir hay ausencia de lo negro (2Ed)”.

La *preferencia* se expresó al ponerse de manifiesto la inclinación hacia un modelo étnico cultural, no afrodescendiente, presente en los materiales utilizados en clase. “Sobre todo los europeos predominan en el material (2Ec)”; otro señala “Los tests son siempre al estilo americano y creo que están mal usados con respecto al venezolano. Asumir eso para nuestros patrones es muy sesgado, nuestra cultura es muy diferente y también lo es nuestra constitución social (4Ed)”. También se observa cuando se elige una herencia étnica cultural sobre otra, al respecto un alumno señala: “hay cosas nuevas que salen en español pero ellos (los profesores) se niegan a utilizarlo. Te cuesta hasta memorizar los nombres en inglés mientras que si fuesen nombres de latinos, los puedes asociar y no nada más te recuerdas de la idea principal sino también del autor (3Eh)”. La misma elección se observa en las imágenes que se presentan en los textos: “Generalmente blancos (1Ec)”. Otro señala lo mismo al decir: “En psicología del desarrollo,

evolutiva, predominan las personas blancas, trato de hacer memoria y no recuerdo personas de color en las películas que he visto aquí (5Eg)”. Se encontró el caso de una encuestada que ya ha asimilado los criterios de *preferencia* de la Escuela de Psicología. Ella justifica que los materiales de la Escuela sean oriundos de Norteamérica y Europa. La encuestada es estudiante del último semestre en curso y justifica dicha preferencia al acotar: “El material de Latinoamérica (incluye aquí también el África) es muy limitado, la proporción es muy pequeña (5Ei)”. La *preferencia* es observada por otro entrevistado: “En los libros se puede notar que sale pura gente blanca, ojos azules, pelo amarillo y también en las propagandas (que se publican en la escuela). En la bibliografía se puede notar como predominan los autores americanos y tal vez un poco francés. etc... Mandan mucho material en inglés, y creo que a todos nos cuesta, en particular a mí me cuesta (3Eg)”.

**Curriculum oculto:** En el currículo oculto se reconocieron elementos de discriminación étnica. Estos se han agrupado en cinco aspectos:

**Afectos y sentimientos:** En cuanto a la *descalificación* a continuación se reseña un episodio sucedido con una docente que fue encuestada. La profesora al terminar, de llenar la encuesta, señaló que nunca había visto racismo en la escuela. Al instante llegó una joven y le dijo: “Profesora tiene tiempo que usted no me atiende ¿cómo que me está negreando?” La profesora hizo caso omiso de esta verbalización y al continuar la conversación insistió en decirme: dime un solo caso de racismo. ¡Qué incongruencia! Cuando la escuela se vuelve más elitesca, se produce una mayor discriminación; suelen escucharse algunas frases discriminatorias a algunas alumnas

blancas que asumen la negritud como una situación de excluidos, pero en este caso lo peor es que un docente no sea capaz de darse cuenta, lo cual remite a pensar que ¿no quieren ver la problemática?, ¿no puede verla? (7R)”.

En las respuestas de los cuestionarios (CDCO) se hizo presente la *descalificación* cuando señalaban lo aspectos que caracterizan al afrodescendiente, señalaban que es de: cabello malo o chicharrón 2,95% (7a) y Bamba colorá 0,37% (7b). En el CDCO al referirse a cómo se sentiría un estudiante negro en la Escuela de Psicología UCV alguien respondió “Bien, si no tiene complejos” 0,70% (6e), esta respuesta es descalificadora ya que asume al estudiante negro como posible acomplejado o a su vez, implícitamente reconoce que hay razones para suponer que un estudiante negro haya vivido experiencias discriminatorias que lo acomplejan. Además de ello se manifestó la *exclusión* en los siguientes casos:

- a) Una de las jóvenes entrevistadas señaló para cerrar el encuentro: “nunca besaría a un negro, esto me da asco”. Se expresó como si se tratara de algo aberrante y lo comentaba con naturalidad como si sus palabras no debían ser objeto de sorpresa o rechazo por parte de los que la escuchamos. De hecho ella antes había comentado que no era racista y que nunca había visto algo por el estilo en la Escuela de Psicología (2R). En la cola que se hace para entrar al comedor de la UCV, una estudiante negra de la Escuela de Psicología señalaba que ella era morena y que en su casa la mayoría eran blancos. Esto lo decía con énfasis ante otros que le preguntaban por su origen étnico (3R).
- b) Una profesora encuestada comentaba: mi esposo es de tu color y yo le digo que el es moreno, nunca le diría negro. Esto suena despectivo (5R).

c) AA, es una afrodescendiente que no quiere reconocerse como tal, además reconocerse como negra le suena extraño. Ella es muy exitosa en la Escuela de Psicología, es casi imposible discriminarla por su color, puesto que ha logrado hacerse reconocer por ser una excelente estudiante. Es el mismo caso de un joven llamado VV; sería bien difícil que dichos estudiantes hablaran de su ascendencia negra sin mostrar la timidez en sus rostros; sin embargo, son alumnos reconocidos por su calidad académica y no es fácil observar discriminación hacia ellos. Son los cimarrones de hoy (10R). Son casos que explican el drama de la identidad de muchos afrovenezolanos. O su identidad como negros es profundizada a costa de ser rechazados por los blancos o su necesidad de aceptación social los lleva a identificarse de tal manera con la cultura occidental que se desdibujan como negros, mimetizándose con el blanco (Carrera Damas, 1977).

d) Alguno, ante los cuestionarios, rechazó esta temática: “hay temas más importantes para investigar (14R)”.

La *restricción* se observó en diferentes situaciones:

a) Una alumna expresa lo que sintió cuando se planteó el tema en clases: “la información era vacía ya que el objetivo no era ver la situación, ni sentirla, sino plantear qué hacer para solventarla (2Eb)”.

b) En los cuestionarios (CDCO) al preguntar “qué haría Ud. si observara discriminación étnica hacia una persona negra”, las respuestas muestran su carácter restrictivo: Respeto su juicio aunque no lo apoyaría (8a) 0,60%, No haría nada (8b) 4,17%, Neutral, cada quien que se defienda (8c) 0,60%, Pienso que la reacción no debería

ser mía (8d) 0,60%, Callado (8e) 0,60%, Espero que la persona reaccione (8f) 0,60%.

**Motivaciones, intenciones y expectativas:** Se expresaron expectativas en orden a la *descalificación* tales como: Dudan de los conocimientos de los profesores negros (4e) un sujeto o 0,70% y se burlan de los profesores negros (4f) dos sujetos o 1,41%.

Se pueden considerar como *exclusión* los siguientes hechos: a) Terminando las entrevistas uno de los colaboradores señala que jamás se enamoraría de una negra y aunque este no era el objeto de la entrevista sentía comentármelo (1R); b) Una de las entrevistadas comentaba respecto de una estudiante negra la cual reproducía, ella misma, el rechazo hacia los negros: “ese día en clase lo dijo durísimo y de una manera muy despectiva, claro a todos nos dio mucha risa porque ella es morena oscura y ¿por qué iba a decir que nada más se iba a casar con una persona blanca? Cuando le preguntamos dijo que ella no iba a traer al mundo un hijo negro. Y luego no la vi más creo que tuvo problemas y se fue o congeló el semestre (1Ef)”. La *restricción* también se mostró en las actitudes generadas por esta investigación: algunos al leer que el cuestionario tenía que ver con la etnodiscriminación, rechazaban contestarla (6R).

**Opiniones y creencias:** Algunas de las respuestas de *descalificación* se presentaron al preguntar si desearía que se incluyera en el pensum el tema de la etnodiscriminación: No tiene nada que ver con los estudios de la Psicología (1b) 0,67%; Hay que estudiarlos por ser parte de la población (2b) 1,32% (esta respuesta se incluye aquí por lo ajeno que se considera a los afrovenezolanos). No creo que sea trascendental (2d) 0,66%.

La *exclusión* se observó cuando decían: No forma parte de nuestra cultura (2e) 0,66%; No se necesita para ejercer la labor de psicólogo (2f) 0,66%; No tiene sentido, no es su objetivo (2g) 2,63%; No es un conocimiento requerido para el ejercicio de la psicología (2h) 7,91%; La raza es una variable irrelevante (3b) 0,66%; La raza oscura es menos favorecida y tienen menos oportunidades (3a) 3,95%. También cuando señalaban que no están de acuerdo con que se incluyan las temáticas étnicas (1c) 11,34%.

Al admitir que no existe discriminación en la Escuela de Psicología UCV uno de los sujetos encuestados señalaba hechos que indican la ausencia de los afrodescendientes “se debe a la escasa población negra en la escuela”, la misma persona señala que “una posible discriminación podría darse si la población aumentara”. Otra responde “en la escuela no se ven muchas personas negras”. Otro planteaba que un afrodescendiente se sentiría en las aulas de la Escuela de Psicología como un estudiante poco común (6a) 0,70%. Estos argumentos se consideran importantes porque muestran una contradicción entre lo que afirman y la manera como lo justifican. Por un lado los encuestados señalan que no hay discriminación y por otro señalan que en la Escuela de Psicología no hay afrodescendientes. Al señalar la ausencia de uno de los componentes étnicos de la población venezolana de alguna manera señalan un hecho de exclusión.

La *restricción* se observa en la opinión de algunos ante el tema ya que acotan que debería darse pero “lo más esencial”, “no tan profundo tal vez como electiva”. (1a; 2a; 2c) 4%. Las opiniones de algunos encuestados acerca del instrumento criticándolo de inútil, de sesgado, de aburrido, incluso por parte de los afrodescendientes quienes comentaban no

haber sentido racismo en la Escuela. Uno de estos, siendo profesor, señalaba que no era bueno realizar este tipo de reflexiones en la escuela porque acrecentaba una posibilidad de racismo inexistente, cosa que no era necesaria (4R). ¿Será esto un mecanismo de escape o evitación?

Finalmente, situaciones que hablan de distinción hacia los afrovenezolanos. Una alumna comenta en base a sus creencias: “Bueno, yo tengo tíos morenos oscuros y pienso que desde que nacen se sienten mal y están encerrados en su círculo de discriminación, hasta mucho antes de que existan, se sienten mal (3Ei)”. Pareciese que lo señalado por esta joven remitiese el problema a consideraciones trascendentes.

**Relaciones interpersonales:** Algunos señalan haber presenciado tratos de *descalificación*: Ofensas, desprecios, insultos, sobrenombres (4a) 1,41%. Por ejemplo: “Asco, mira ese negro”. “Ese negro de mierda (refiriéndose un compañero estudiante a otro)”.

La *exclusión* se observa en: “una compañera negra que dice que ni loca se casa con un negro (1Ee)”;

Miradas, actitudes despectivas, refranes y/o chistes minorativos (4b) 5,63%. Otros señalan no haber observado discriminación de la siguiente manera: no, porque no hay negros (4g) 1,41%; “En los 5 semestres que tengo estudiando no he estudiado con una persona negra (3Ed)”.

Un encuestado plantea que existe *restricción* hacia los afrodescendientes: tienden a aislarse automáticamente (6d) 0,70%. Finalmente un hecho que muestra distinción se conoció al preguntar sobre cómo se sentiría una persona negra en un salón de clases de la Escuela de Psicología, a la cual una persona respondió: depende de esa persona (6c) 1,41%. ¿Por qué ha de sentirse mal?

### Comportamientos en el contexto:

Uno de los entrevistados al hablar de la *descalificación* hacia los afrodescendientes dice: “sí han comentado acerca de alguna conducta en particular de una persona, pero como algo de alguien más sí (5Ef)”; otros encuestados señalan: “Hay miradas y actitudes hacia las personas de color, creo que por aspectos sociales de la escuela”. “El tipo de amistades, los grupos que se conforman en los pasillos, algunos profesores como... (4c)”.

Una entrevistada habla de la *exclusión*: “sucede entre compañeros “entre compañeros sí, con los más feitos, negritos nadie se junta mucho” (1Ed), de nuevo se expresa en las encuestas: somos pocos, hay ausencia de personas de color (4d1), no aceptan el ingreso a personas negras (4d2), ambos, 1,4%.

Otros casos de *exclusión* se observan en que un 38.57% (5a) no tiene amigos negros. Dos estudiantes rubias se negaron a responder este tipo de encuestas (18R): *rechazo*, y finalmente cuando le preguntan a los estudiantes cómo se sentiría un estudiante negro en la Escuela de Psicología expresan: “muy mal depende del grupo, cómo lo trate” (6b1) “Mal” (6b2) 4,22%.

Se comenta que existe *restricción* ya que hay limitada interacción y vinculación con los afrodescendientes (4c) 1,41% . Se ha observado que sobran los dedos de las manos para contar los alumnos afrodescendientes en la Escuela de Psicología. Un registro visual permite ver la escasez de afrodescendientes y la omisión total de indígenas. La mayor parte de ese grupo de afrodescendientes estudia de noche y salvo los casos de AA y VV (10R) todos han sacado la carrera en seis o más años, otros se quedan en el camino y no continúan (12R).

Una entrevistada señala la *preferencia*: “nunca he estudiado con personas negras, y

con las pocas personas morenitas nunca he notado la discriminación hacia ellos, pero claro con <las personas bonitas, blanquitas, arregladas siempre hay un mejor trato> (1Eb)”. Otro entrevistado al preguntarle acerca de los alumnos preferidos responde: “Todos son blancos, normales, algunos con descendencia extranjera, pero lo que marca la diferencia es la plata, es decir creo que es más fuerte el clasismo, aunque no se ve racismo por la ausencia de negros, es difícil ver la diferencia (3Ef)”.

### 3. Discusión

Los resultados dados en este trabajo exigen remitirse a planteamientos ya expresados dentro de la descripción problemática y dentro del sintagma gnoseológico. En cuanto a la descripción problemática se observaba cómo la discriminación étnica es una realidad presente en otros países (ej: USA, España, Inglaterra, Colombia...), y parecía estar ausente en nuestro país. Según los resultados expresados dentro de esta investigación, que esta circunscrita al ámbito curricular en la educación superior, se ha podido constatar lo contrario, ya que, por lo menos, en el currículo de la Escuela de Psicología de la UCV si hay elementos de etnodiscriminación. De allí que son muy acertadas las siguientes afirmaciones: a) La educación es expresión de la situación vivida dentro de una sociedad, por tanto le influyen las problemáticas que giran en su entorno. b) La discriminación étnica es parte de la problemática del venezolano por ende no es extraño que se presente dentro de algunos de los currículos de su educación universitaria. Otro elemento que estos resultados ayudan a aclarar es con respecto a la discriminación étnica como problema que puede expresarse en

los ámbitos educativos. Este análisis pudo constatar su presencia y justificar la continuidad de investigaciones en otros niveles de este fenómeno dentro del campo educativo, niveles como el explicativo, comparativo, evaluativo y proyectivo. Haber constatado la presencia de la discriminación étnica no ha de producir rechazos sino más bien comprensión; observar la debilidad de nuestra educación debe servir de regocijo y así se darán pasos para el cambio. En este momento el currículo de la Escuela de Psicología de la UCV está en proceso de transformación y esto requiere ver antes las debilidades porque ello es lo que permite dar sentido al cambio.

Esta investigación adquirió un carácter novedoso y relevante en dos aspectos. a) En esta investigación se ha podido constatar la estrecha vinculación entre la realidad social y el currículo, ello permite para futuras investigaciones, no obviar la complejidad de la situación social. b) Se ha podido demostrar la importancia de explorar nuevas dimensiones de esos vínculos sociedad – currículo, como es el caso del campo de la etnodiscriminación en el nivel curricular para así propiciar un conocimiento más verdadero de la realidad a fin de acercarse al logro de una mejor calidad de vida para todos.

Los resultados dados también permiten revisar lo expresado por otros investigadores en el sintagma gnoseológico comúnmente llamado marco teórico. En esta investigación se comprobó que lo señalado por autores como Sacristán, 1989; Rodríguez, 1982; Casarini, 1999, etc, acerca de las tres dimensiones curriculares es cierto, sin embargo existen factores de prevalencia. En el currículo se expresan diferentes matices, uno céntrico el cual es ocupado por los aspectos documentales, los cuales señalan un norte hacia donde debe ir la educación; otros dos matices son explicativos

del primero y se les llama real por ser manifestaciones prácticas y oculto por ser maneras de expresarse dentro de esa realidad (Aquí se difiere de lo que expresan autores como Sacristán, 1989; Rodríguez, 1982; Casarini, 1999 y otros que sitúan las tres dimensiones con igualdad de relevancia).

En esta investigación se encontró que los tres matices del currículo se implican para dar origen, a través de lo aprendido, a un sujeto con una determinada orientación ideológica. Si un currículo, real y oculto, expresa discriminación, este mismo currículo la está autopotenciando en el campo formal. En los resultados se hallaron indicios de discriminación tanto en lo formal como en lo real y lo oculto. El currículo es una expresión holística, por ello se hayan indicios de discriminación en todas sus manifestaciones. No obstante que el currículo es un objeto cuya realidad se expresa en forma única también es cierto que dicha expresión forma parte de una realidad dialéctica y que él mismo es fruto de una dialéctica interna, por ello es comprensible que en el currículo formal no haya *descalificación* hacia el afrovenezolano (por lo menos en forma directa) mientras que sí se encuentre presente en currículo real y en el oculto.

Los resultados permiten revisar, además, lo referente a algunos de los elementos que circundan lo curricular. La educación es expresión de lo que una sociedad quiere de sus individuos; una sociedad con características discriminadoras se expresa igualmente en lo curricular. Desde allí puede comprenderse la neutralidad aparente del currículo de la Escuela de Psicología. En el contexto venezolano la negritud, lo afro, ha sido símbolo de atraso, de ignorancia, de pobreza y de fracaso (Wright, 1996). En el currículo de la Escuela de Psicología lo afro se omite en cualquiera de sus contenidos. Entre aquella imagen de una

sociedad que plasma en la educación sus expectativas de futuro y esta omisión puede inferirse relación. Este planteamiento remite a hablar de la existencia de reproducción social en el lugar de reproducción cultural planteada por Kemis (1993). Lo que sucede en la sociedad tiene que tomarse en cuenta porque sucede también dentro del entramado curricular. Apple (1987) acota que las tradiciones predominantemente etnocéntricas ayudan a la reproducción de la desigualdad. Esto significa que las posturas de los actores al tender a preferir una sola cultura, durante todos los años de existencia del currículo han reproducido la desigualdad. De allí que se explique la inequidad dentro del currículo formal, el cual afecta al real. Apple (1989) planteó que el conocimiento y las relaciones sociales que el sistema educativo considera como legítimos, dada la estructura de la etnocentricidad, no se constituyen atractivos y compensatorios para el variado conjunto social, esto trae en consecuencia la deserción de numerosos miembros de los grupos étnicos que la conforman.

En cuanto al currículo de la Escuela de Psicología de la UCV se pueden agregar elementos a las críticas dadas por Oliveros y Ochoa (1989) y a las cuales se agregaron posteriormente las de Cano y otros (1998). El currículo plantea una evidente intención de formar individuos para el desarrollo de la sociedad pero no especifica qué sociedad, y como tal, se refleja en las posturas acríticas de los alumnos. En este estudio se puede agregar al respecto que los alumnos desconocen la presencia de elementos discriminatorios en su sociedad. Se evidencia además, que el currículo de la Escuela de Psicología -al menos en los documentos- no indica la existencia real de la diversidad étnica cultural presente en Venezuela. Finalmente, que los responsables del cambio en el currículo de la Escuela de Psico-

logía deben prestar mucha atención, sobre todo, a la presencia marcada de una sola cultura. Lawton (1975) señaló como grave la presencia de una sola clase y una sola cultura en el currículo. Esta etnocentricidad además de ser un indicador de cómo es la sociedad, marca la existencia de un solo tipo de currículo. Hirst (1974) acotó que si no se ve la diversidad étnica o cultural en lo que plantean los profesores y en lo que se transmite en los currículos hay presencia de desintegración. El currículo debe ser una dimensión dirigida a la integralidad para ser realmente efectiva.

A partir de los resultados se pueden entender los indicios de la etnodiscriminación en el currículo de la Escuela de Psicología como parte del itinerario de discriminación a que sido sujeto el afrodescendiente dentro del sistema educativo venezolano, descrito antes por Abzueta y Salom (1986). En la época de la colonia el blanco era quien asistía a la escuela. Desde 1911 los primeros programas de historia no hacen alusión al componente afrodescendiente. En 1972 es apenas cuando se pronuncia a África, y comparándola con Europa, muy desventajosamente. Aproximadamente desde los años 40 del siglo pasado algunos afrovenezolanos ya habían emigrado de sus zonas nativas a la ciudad, pero solo alcanzaban a estudiar en algunos colegios de las barriadas. Hoy por hoy se hayan en un número bastante bajo en la Escuela de Psicología de la UCV formando parte de su población estudiantil y menos aun de su profesorado. Contenidos dentro de los programas, como subconjunto poblacional importante, tampoco existen.

Dentro de una visión histórica más integral, pueden entenderse estos indicios de etnodiscriminación como elementos tácitos de un proceso que se inició cinco siglos atrás con la esclavitud de africanos, pasado que muchas ve-

ces no se quiere mencionar como padre de los momentos presentes. Se comprende que no se quiera saber de un venezolano con características étnicas diferentes, ya que la intención es minimizar o evitar el reconocimiento de esa realidad que acabó, supuestamente, cuando se decretó la abolición en 1854.

Estos resultados permitieron especificar la diferencia que se da entre los elementos que algunos señalan como ocultos dentro del currículo formal y real, y los elementos que son llamados ocultos dentro de esta investigación. Los primeros son elementos invisibilizados porque estando presentes y evidentes a los ojos de observador no se consideran relevantes, no hay interés en reconocerlos. Los segundos elementos son aquellos que comúnmente escapan de lo observable físicamente y sólo se conocen a través de los comentarios de los actores (profesores y alumnos), y aunque se reconozcan se trata de esconderlos. Lo invisible hace alusión a lo no reconocido por falta de observación, lo oculto es lo no reconocible porque pretende ser escondido y en lo oculto hay intención, afecto, etc, en lo invisible no. En esta investigación se logró asumir que lo invisible era diferente de lo oculto aunque pudieran verse como elementos muy parecidos. Lo invisible es immanente (se haya **en** y no más allá) lo oculto es trascendente (traspasa el simple efecto de lo sensible). De allí que lo invisible adquiriera una realidad de inmediatez (tal como lo señaló Bergson, viene de la conciencia sin intermediario ni mediación) mientras que lo oculto es mediado por un proceso más allá de lo consciente en donde el sujeto puede no darse cuenta de sus percepciones debido a su poca intensidad o duración. Ante lo invisible encontrado en el currículo formal y real solo se puede decir simplemente aparece o no aparece mientras que en el oculto se pue-

de acotar algo más donde cabe lo misterioso, lo escondido y lo encubierto. La diferencia es muy sutil pero no deja de ser real: lo invisible se remite a lo objetivo lo oculto a lo subjetivo.

Con respecto a lo afrovenezolano esta investigación confirma la tesis de que para los venezolanos aquel que posee fenotipo afro es el negro (Baptista y otros, 1986). Esta investigación agrega que afrodescendiente es el fenotipo en conjunto con una manera de ser visto y de ver la realidad. En el currículo no se ven los afrodescendientes y tampoco se ve su manera de ver la realidad. Pero la comprensión se haya en un todo, no en seccionar cada una de sus partes.

En cuanto a la comprensión de los resultados de esta investigación se observan dos posturas epistémicas asumidas dentro del entramado metodológico. Una de ellas obedece a la constatación de los indicios de discriminación étnica hacia el afrovenezolano (por separado). La otra postura consiste en la observación de estos indicios dentro de un todo estructurado (siendo este todo diferente a las partes). Se produjo así un movimiento que va de las partes a un todo y del todo a las partes, es decir de lo que se ha considerado indicios de discriminación a la discriminación en general y viceversa, ganando profundidad y riqueza (Martínez, 2001).

Con respecto a la magnitud de los resultados numéricos hay que señalar su baja expresión, sobre todo en lo atinente al currículo real y oculto. Este aspecto numérico permite recordar que aun cuando existe etnodiscriminación su expresión es múltiple pero dispersa, no se encuentra en una sola manera, es decir, la frecuencia aquí toma relevancia en cuanto a la existencia particular de cada dato y su significado en relación a otros dentro del conjunto, y de todos ellos dentro de un marco

de referencia conceptual, más no en lo pronunciado del dato mismo. Es el impacto del contenido de ciertas respuestas lo que las hace relevantes y no su dimensión numérica: su fuerza discriminatoria es lo que convierte a ese dato en importante. Tiene que ser así porque de lo contrario la etnodiscriminación no sería oculta sino extremadamente manifiesta.

#### 4. Conclusión

Con esta investigación se logró hallar indicios de discriminación étnica dentro del currículo formal de la carrera de psicología, dichos indicios tuvieron mucho que ver con la exclusión, con la restricción y con la preferencia, mientras que se encontró escasamente una descalificación en forma directa. La etnodiscriminación vino dada por la intensidad y la profundidad de los datos recabados más no por su frecuencia. Con respecto al currículo formal se encontró etnodiscriminación en los siguientes elementos: la información general del currículo, justificación del plan de estudio, plan de estudios, programa de las asignaturas, objetivos de los programas, contenidos de cada asignatura y bibliografías usadas; las modalidades a través de las cuales se expresa esta etnodiscriminación son: sobre todo de exclusión, restricción y preferencia. El currículo práctico evidenció casos de etnodiscriminación en temas y contenidos, método de enseñanza y material utilizado. El currículo oculto manifestó etnodiscriminación en: afectos y sentimientos; motivaciones, intenciones y expectativas; opiniones y creencias; relaciones interpersonales y comportamientos en el contexto.

En cuanto a la descalificación se pudo observar que se presentaba sobre todo en el currículo oculto. Hay que señalar que los tipos de discriminación no son agresivos y directos en forma física pero no por ello se ha de hablar

de pseudodiscriminación o de cuasidiscriminación. No se trata de componentes de discriminación étnica, distintos a los del racismo de la colonia que esclavizaba a los negros, pero hijos de él. Resulta un poco violento decirlo y, por supuesto, más aun aceptarlo. Pero los resultados de este trabajo sumado a los de muchos otros investigadores (Wright, 1996; Pérez, 1994; Montañez, 1999) revelan la necesidad de sobrepasar lo obvio, las apariencias y el ahistoricismo en el enfoque del problema.

Se constató cómo se reproduce dentro del currículo, la forma de discriminación étnica que a su vez se manifiesta dentro del contexto social venezolano. Tal situación conduce a tomar en serio la propuesta de una educación para todos en donde puedan ingresar todos con total igualdad (UNESCO, 1998), y además ser considerados iguales sin discriminación de ninguna índole (ONU, 1967).

#### Bibliografía Citada

- Abzueta, R. y Salom, A. (1986). **Un estudio de la imagen de la población afrovenezolana en maestros del área metropolitana**, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de psicología.
- Adán y Castro (1979). **El estereotipo racial en la publicidad venezolana**, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Comunicación Social.
- Apple, M. (1987). **Educación y Poder**, Paidós: Barcelona.
- Apple, M. (1989). **Maestros y Textos: una economía política de las relaciones de clases y de sexo en la educación**, Paidós: Madrid.
- Cano, Aldazoro y Orantes (1998). **Reforma curricular, una propuesta de actualiza-**

- ción para la escuela de psicología**, Escuela de psicología UCV: Caracas.
- Casarini Ratto, M. (1999). **Teoría y diseño curricular**, Editorial Trillas: México.
- Castellano, M. (1995) **La política de modernización de la educación superior en Venezuela: efectos y espacios para la investigación socioeducativa**, Revista educación superior y sociedad, vol. 6, Cresalc-UNESCO: Caracas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Editado por Gaceta Oficial de la República de Venezuela el 17 de noviembre, Caracas.
- Díaz Barriga y otros (1993). **Metodología del diseño curricular para la educación superior**, Editorial Trillas: México.
- Echarry, I. y Torres, G. (1996). **Posible existencia de discriminación racial en estudiantes del CEAPUCV**, Centro educativo APUCV, Caracas (tesis).
- Escalona, M. y Romero, R. (1998). **Prejuicios étnicos y discriminación racial en la selección de personal del sector bancario**, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de psicología.
- Esté, N. (1998). **La educación superior venezolana, una institución en crisis**, UCV-CENDES: Caracas.
- Fernández, A. (1996). **La UCV ante la reforma curricular**, en: Agenda Académica, vol. 3, Nº 1, UCV: Caracas.
- García Guadilla (1986). **La educación como construcción social del conocimiento**, UNESCO-CRECSAL: Caracas.
- González, F. (2002). **La etnodiscriminación hacia el afrodescendiente y las conductas de interacción social**, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de psicología.
- Hernández, Fernández y Baptista (1998). **Metodología de la investigación**, Mc Graw-Hill: México.
- Hirst, P. (1974). **Knowledge and the curriculum**, Routledge et Kegan Paul: London, Boston and Henley.
- Hurtado de Barrera, J. (1998). **Metodología de la investigación holística**, Sytal: Caracas.
- Kemmis, S. (1993). **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**, Editorial Morata: Madrid.
- Lawton, D. (1975). **Class, culture and the curriculum**, Routledge et Kegan Paul: London.
- Martínez, M. (2001). **Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación**, editorial Trillas: México.
- Montañez, L. (1993). **El racismo oculto en una sociedad no racista**, Fondo Editorial Tropykos: Caracas.
- Montañez, L. (1999). Ponencia sobre: **El análisis cuantitativo de la discriminación**, Congreso Internacional de Psicología: Caracas. (no publicado).
- Oliveros, A y Ochoa, M. (1989). **Análisis crítico de la finalidad del pensum de la escuela de psicología de la UCV**, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de psicología.
- ONU (1967). **Asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas**, publicaciones de la ONU: New York.
- Pérez, Berta (1994). **De invisibilidad a visibilidad: el reto del negro venezolano**, I.V.I.C., departamento de antropología: Caracas.
- Posner, G. (2000). **Análisis del currículo**, Mc Graw Hill: México.

- Rodríguez, N. (1982). **Criterios para el análisis del diseño curricular**, cuadernos de educación, Caracas.
- Sacristán, G. (1989). **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**, Ediciones Morata: Madrid.
- Taba, H. (1974). **Elaboración del currículo**, Editorial Troquel: Buenos Aires.
- Torres, J. (1994). **El curriculum oculto**, Ediciones Morata: Madrid.
- UNESCO (1998). **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**, UNESCO: París.
- Villaroel, C. (1994). **El curriculum de la educación superior**, Ediciones Dolvia: Caracas.
- Virguez (1991). **Discriminación y autodiscriminación del negro en la telenovela venezolana**, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Comunicación social.
- Wright, W. (1996). **Café con leche (Race, class and national image in Venezuela)**. University of Texas Press: Texas.