

La escuela y sus discursos.

Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación

Sociedad y Discurso
Número 15: 107-124
Revista del Departamento
de Lengua y Cultura de la
Universidad de Aalborg
www.discurso.aau.dk
ISSN 1601-1686

SANDRA SOLER CASTILLO

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

RESUMEN

La escuela ha sido una de las principales generadoras y trasmisoras del discurso racista en Colombia. Hoy en día, sin embargo, el discurso parece haber cambiado; vivimos en una sociedad “multiétnica y pluricultural”, producto de la nueva Constitución Política de Colombia de 1991. El interés de esta investigación es develar cómo la Escuela a través de los textos escolares ha asumido este proceso de la nueva identidad nacional y cómo se manifiesta discursivamente el racismo y la discriminación, si aparecen. La metodología que se sigue es el Análisis Crítico del Discurso (ACD), desde los presupuestos de Ruth Wodak y Teun van Dijk.

PALABRAS CLAVES: Identidad, multietnicismo, discriminación, tópicos, argumentación, estructuras esquemáticas, Análisis Crítico del Discurso.

Introducción

El objetivo de este trabajo es determinar las características discursivas del racismo en los textos escolares para la enseñanza de ciencias sociales, producidos por los autores de las editoriales, cuyos

libros figuran entre los de mayor circulación en Colombia: Grupo Editorial Norma y Editorial Santillana.

En la historia de Colombia, los grupos dominantes y en algunos casos la misma academia ha considerado al racismo como un hecho externo y alejado de la sociedad. Es normal asociarlo con los estadounidenses, e incluso con los europeos, pero pocas veces con la realidad nacional. La tendencia es a olvidar esta práctica heredada de la época de la conquista y la colonia.

El racismo parte del supuesto referente a que dentro de una sociedad, existen grupos inferiores en lo racial y lo étnico. Como sistema nació con los primeros regímenes coloniales europeos y consiste en prácticas discriminatorias de distinto orden, como las de la negación de la igualdad social, la segregación espacial de “indios” y “negros”, además de los mecanismos de exclusión económica, laboral y educativa que los europeos también implantaron. Sin embargo, los más relevantes son los discursos que desarrollaron para justificarlo y perpetuarlo. Entre quienes contribuyeron a divulgar el estereotipo del “carácter africano”, Friedemann destaca a Edward Long, cuyos escritos de finales del siglo XVIII le aires de científicidad que contribuyeron a su arraigo:

Long trató de asociar a los negros con los animales, sosteniendo que éstos, como los niños negros, maduraban más rápidamente que los blancos, que las mujeres negras daban a luz sin dolor, que el sistema nervioso del negro era generalmente menos sensible en tacto y gusto [...En fin, representó al negro como] más vigoroso, menos sensible al dolor, más apto para reproducirse y desempeñar faenas fuertes [...y así mismo con unos] “vicios” [los cuales, citando a Long 1774: 353-356) consistían en] piel oscura, rasgos peculiares, cuerpos cubiertos de una especie de lana, en vez de pelo, olor bestial y fétido, cuando tenían piojos, eran negros, diferentes a los de los europeos que eran piojos blancos (Friedemann, 1984 p. 514, 5).

Debido a la acogida que tuvieron entre las élites colombianas, los evolucionistas del siglo XIX contribuyeron a difundir y consolidar este estereotipo, de modo tal que con respecto a la gente negra del Pacífico sur, Santiago Pérez, miembro de la Comisión Corográfica hablaba de “salvaje estupidez”, “indolencia bozal” y “espantosa desidia” (Friedemann, 1984 p. 521). Más tarde, ideólogos liberales y conservadores como Luis López de Mesa y Laureano Gómez contribuyeron a perpetuar este estereotipo, de modo tal que no debería extrañar que en 1981 Juan

Parra Granada publicara una Geografía Económica de Colombia en la cual se refería a la gente negra como melancólica, poco emprendedora, carente de iniciativa e indolente (Friedemann, 1984 p. 557).

Con respecto a la persistencia de este tipo de discurso, entonces, es pertinente preguntarse por su componente público escolar, en especial considerando que en 1991 tuvo lugar una profunda reforma constitucional que transformó la idea de nación al legitimar el multiculturalismo y la pluriétnicidad. El discurso escolar tiene a su alcance distintos tipos de personas con características variadas en cuanto a edad, género o condición social. La escuela contribuye de manera directa a la adquisición “estándar” de todo tipo de conocimientos, entre ellos los sociales y culturales, y por medio de sus currículos ocultos contribuye a la transmisión de ideologías dominantes relativas al género, la raza o la condición social (Dijk, 2004).

Después de que comenzara a aplicarse la Constitución de 1991, se esperaría que el discurso racista hubiera empezado a erosionarse. Recordemos que el artículo 55 transitorio de esa carta dio origen a la Ley 70 de 1993 o Ley de Negritudes, la cual, a su vez, introdujo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro de los niveles de escolaridad objeto de este ensayo y como mecanismo de visibilización tanto de los afrocolombianos y de sus aportes a la formación nacional, como del racismo y demás mecanismos de exclusión de los cuales ellos han sido objeto. Quizás se trate del instrumento más poderoso para contribuir a definirles a niños, niñas y jóvenes los conceptos de nación y ciudadano que redefinió la nueva constitución. Sin embargo, estas esperanzas parecen no corresponder con una realidad nacional observable en la discriminación, el empobrecimiento y el aislamiento en que viven las comunidades negras e indígenas. La tendencia de algunas sociedades democráticas parece ser mitigar el racismo de elite -entendido éste como el racismo de los grupos que ostentan el poder, ya sea el Estado, la Escuela, la Iglesia o los medios, por ejemplo,- y su discurso. En los periódicos colombianos, difícilmente se encontrarán alusiones claras y explícitas al racismo; lo cual no implica que no lo haya, tan sólo que se ha vuelto más sutil, pero no por ello menos nocivo.

Durante décadas la escuela fue una de las principales generadoras y trasmisoras del discurso racista, como lo muestran Herrera, Pinilla y Suaza (2003), quienes examinan la identidad nacional en los textos y manuales escolares entre 1900 y 1950 y destacan su carácter racista. Hoy en día, sin embargo, el discurso ha cambiado; se afirma que vivimos en una sociedad

“multiétnica y pluricultural”. En los actuales textos escolares parece no explicitarse el discurso racista, aunque no hay estudios que así lo muestren. Por esta razón, mi interés es develar cómo la Escuela, mediante uno de sus dispositivos más importantes, los textos escolares, ha asumido este proceso de construir la nueva identidad nacional, interrogando si aun tiene lugar el racismo discursivo y, en el caso afirmativo, de qué nuevos mecanismos y estrategias se vale.

Marco teórico

Teniendo en cuenta los objetivos que persigue, desarrollaré este trabajo desde los planteamientos del análisis del discurso y del Análisis Crítico del Discurso (ACD). El ACD es una extensión de las teorías críticas desarrolladas por autores como Bourdieu, Foucault, Adorno, Benjamin y Habermas. Sus primeros trabajos se deben a autores como Ruth Wodak, Norman Fairclough, y Teun van Dijk o Luisa Martín Rojo, entre otros. El ACD se relaciona con el uso y el abuso de poder, y con la producción y reproducción de éstos mediante el texto y el habla. Enfoca grupos e instituciones dominantes, así como la forma en que éstos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el empleo de la lengua (Dijk, 2004 p.8).

Marco metodológico

Como algunas de las ciencias sociales y humanas, el ACD no tiene un método fijo, sino que parte de los objetivos, los participantes y las preguntas. Muchas veces basa sus investigaciones en análisis sistemáticos de los aspectos sintácticos o semánticos, como cuando estudia corpus pequeños. Sin embargo, a medida que los corpus crecen, el ACD se basa en análisis cuantitativos de contenido, análisis narrativo o argumentativo.

En este trabajo aplico la metodología propuesta por Ruth Wodak y Martin Reisigl (2001 p. 385-6), quienes desarrollan tres dimensiones de análisis textual:

- Identificación de *contenidos o tópicos* racistas, nacionalistas o de ingrediente étnico.
- Investigación de las *estrategias discursivas* empleadas para legitimar estas prácticas, en

especial análisis de la argumentación.

- Sondeo de los *mecanismos lingüísticos* y retóricos específicos de las *realizaciones lingüísticas* dependientes del contexto de los estereotipos de la discriminación.

Delimitación del corpus

Para el análisis seleccioné textos escolares de ciencias sociales de dos de las mayores editoriales en Colombia: Norma y Santillana¹, haciendo especial énfasis en el comienzo del proceso escolar, y la parte final de cada uno de los ciclos: primaria y bachillerato. Además, tomé los textos de 10 y 11 de Economía y Política porque aproximan y representan a los grupos sociales que conforman a la sociedad colombiana. No obstante, con el fin de corroborar los contenidos y delimitar a cuáles de ellos los imponen ya sea el Ministerio de Educación Nacional (MEN) o la editorial y sus autores, también utilicé los *Lineamientos curriculares* del área de ciencias sociales de publicados por ese Ministerio.

Análisis

Contenidos étnicos y raciales

Una vez identificados en la totalidad de la muestra, aquellos contenidos de carácter étnico, se procede a caracterizarlos. El interés es mostrar qué tanto se habla y en qué contextos se nombran los grupos étnicos colombianos que constituyen la Colombia pluriétnica y multicultural, de que habla la Constitución de 1991.

Las dos grandes temáticas en las que se nombran los grupos étnicos son aspectos geográficos e históricos. Se habla de la composición del país por departamento y en ocasiones se caracteriza su población en términos étnicos. De igual manera al hablar de la historia de Colombia, se identifican periodos como el precolombino, la conquista, la colonia, etc., y en la descripción de estos periodos se abordan fenómenos como la esclavitud.

¹ Los textos corresponden al periodo comprendido entre 2002 y 2004. Mi intención era revisar el periodo actual, pues la investigación la inicié en el 2005. La variedad en los años se debe a que las editoriales no habían reeditado algunos de sus libros, en especial Norma con los textos de Economía y política.

Sin embargo, lo más relevante en los textos de ciencias sociales en Colombia es la casi exclusión de las temáticas étnicas y raciales de Colombia. La diversidad étnica colombiana se reduce a una representación mayoritariamente de los mestizos y sus prácticas culturales. Las poblaciones afrodescendientes e indígenas desaparecen casi por completo del panorama nacional. Más la primera que la segunda.

Además las pocas apariciones de las temáticas étnicas están plagadas de parcializaciones y tergiversaciones. Veamos el siguiente caso: Los autores del texto de la Editorial Norma de tercer grado, al hablar de la geografía política y humana, primero hace especial énfasis en la descripción de cada uno de los departamentos de acuerdo con las zonas geográficas, luego habla de la geografía política y al final se refiere al descubrimiento y la conquista de América. Las características de la población se incluyen dentro de la descripción de cada departamento. Así, al describir la región Caribe, sostiene que la mayoría de la población es mestiza y hace referencia a las poblaciones indígenas que habitan cada departamento. Hace alusión expresa a cada grupo indígena y señala sus características. La población negra es borrada totalmente de esta descripción. Ni siquiera se nombran como habitantes del archipiélago de San Andrés y Providencia. Cuando se refiere a la costa pacífica, únicamente se nombra el departamento de Chocó, y se menciona que la mayor parte de la población es negra. Resulta sorprendente la omisión de la población negra en el Valle del Cauca, Cauca o Nariño, que forman parte de lo que se conoce como la costa pacífica, totalmente olvidada de la geografía y la historia de Colombia. Muchos de los departamentos aparecen con fotografías de la población indígena, pero ninguno presenta fotos de población negra. Esto llevaría a niños y niñas a la errónea idea de que en Colombia sólo existe población negra en el Chocó, dejando de lado el resto de la costa pacífica, mayoritariamente negra. Además, se deja de lado la población negra de la costa atlántica, que aunque no es mayoría, sí constituye una buena parte de la población.

Por otra parte, los textos de los primeros años de la primaria, que en sus contenidos podrían favorecer la temática étnica, al tener como eje la familia, la conformación de grupos, la escuela y el país, poco hablan de la diversa composición étnica y racial en Colombia. Hay una clara tendencia a la homogeneización de la población. El blanco es la figura predominante. Los autores de los textos, aun señalan como características de la población la homogeneidad y unidad, resaltan que "...todo grupo humano comparte un territorio, una historia, el idioma y las

tradiciones” (Feo, Ibarra, Amador y Cabrera, 2004 p. 30). Dejan de lado así gran parte de la población colombiana que no habla una lengua, no posee una única historia, y posee costumbres y tradiciones diferentes.

Temáticas como el racismo y la discriminación que el MEN sugiere en los Lineamientos Curriculares que sean tratadas en el grado octavo, se desarrollan de manera parcial. El texto de la editorial Norma, comienza planteando conceptos amplios como los prejuicios raciales, el concepto de discriminación, la intolerancia y el racismo y sus manifestaciones. Sin embargo, resalta el hecho de que existe un ocultamiento casi total de los agentes de estas acciones, tan sólo se menciona “algunos seres humanos” o “distintas sociedades”.

Por su parte, el texto de Santillana no posee un capítulo propiamente destinado a la discriminación, como lo sugiere el MEN. Rueda, Borja y Lavacude presentan esta temática de manera fragmentaria y superficial en algunas pocas secciones del libro. En una de las secciones finales preguntan “¿por qué las sociedades persisten en prácticas discriminatorias?”, y presentan el caso de la discriminación escolar en el siglo XIX: los estudiantes que deseaban ingresar a la escuela debían demostrar la “pureza de sangre”, lo que implicaba ser descendiente directo de blancos. Los descendientes de negros o indios quedaban por fuera. Luego muestra como en la actualidad se sigue discriminando en los colegios; en este caso, a las mujeres. Como sucede en este tipo de secciones, sólo presentan un problema y no lo critican o evalúan.

Los afrodescendientes casi siempre aparecen ligados al tema de la esclavitud, no se habla de ellos en el presente, no se señalan sus aportes a la cultura ni la vida social y económica del país, pero incluso cuando se refieren a la esclavitud también se presenta de manera parcial o tergiversada. En el texto de octavo de Editorial Norma, Mora, Farfán, Melo Franco, Guzmán y Miranda hablan sobre la esclavitud en la antigüedad y en la época de la colonia en América. Resulta interesante leer que los autores y las autoras comienzan a definir la esclavitud como un hecho legal. Señalan que “la esclavitud es la ‘situación legal o de hecho en la que un ser humano está permanentemente privado y obligado a hacer lo que otro, su propietario o amo le ordene”” (Mora, Farfán, Melo Franco, Guzmán y Miranda, 2004 p. 18). Deciden partir para todo el análisis de esta definición que encierran entre comillas, pero no señalan de dónde es tomada. La descripción se hace de la manera siguiente:

Desde el año 1550, aproximadamente, **comenzó** el tráfico de esclavos de África hacia América, y a partir de 1720 hacia las islas del océano Índico, donde **eran obligados** a trabajar en las plantaciones de azúcar, tabaco, algodón y cacao y en las minas de oro y plata.

El flujo de negros esclavizados perduró cuatrocientos años, durante los cuales, millones de africanos **atravesaron** el océano Atlántico para posteriormente **ser vendidos** a los colonizadores de América. **El tráfico esclavista**, para este periodo, generó la disminución de la población africana. Millones de niños, hombres y mujeres en edad reproductiva, **fueron enviados** a América y Asia, otros tantos murieron en las largas travesías por el mar y otros en los puertos, a la espera de **ser embarcados**. Varias regiones africanas quedaron despobladas como el Congo, Ndongo y Quissana. (2004. p. 19)²

Obsérvese que se presenta la idea de que los esclavos vinieron por voluntad, pues ellos solos “atravesaron” el Atlántico, y cómo mediante el empleo del verbo “perdurar”, con claro carácter positivo, se desvirtúa el carácter negativo de la esclavitud. Nótese además el uso de la pasiva y la asignación de sujeto no a actores concretos sino a fenómenos, como en el caso del “tráfico esclavista”.

Los textos escolares a medida que avanzan los grados poco o nada hablan sobre las comunidades afrodescendientes e indígenas, aunque sigan ejes temáticos como las organizaciones políticas y sociales, los derechos humanos, el respeto a la diversidad o las construcciones culturales, el desarrollo económico o las distintas culturas creadoras de saberes. Parece que a medida que se acercan al presente, dejan de lado estos grupos, pues sería poco lo que aportarían a los desarrollos del país, según lo expuesto. Pero lo que es más preocupante es que las pocas apariciones de estos grupos en los últimos grados del bachillerato se van a incluir en temáticas como la pobreza, el desplazamiento, la desigualdad, etc. Por ejemplo, en el texto de la Editorial Norma, los autores y las autoras, Rodríguez, Farfán, Gordillo, Melo y León, incluyen una sección denominada *Situación problema*, y allí sí se mencionan los indígenas y afrodescendientes, pero bajo este rótulo: desplazados, pobreza, etc. De esta manera estos grupos pasan del casi anonimato a convertirse en problemas.

Los actores y sus acciones

Para este apartado se sigue la propuesta de clasificación de actores sociales realizada por Theo van Leeuwen (1996). La clasificación parte de dos grandes categorías: exclusión e inclusión. Con base en esta compleja clasificación simplemente podría concluirse que los autores de los textos

² Los resaltados en los textos que se presentan como ejemplos, todos son míos.

escolares analizados realizan procesos de inclusión y exclusión de diverso orden. En un nivel macro, incluyen dentro de las identidades nacionales sólo una parte de la población: los blancos y mestizos y excluyen los grupos afrodescendientes e indígenas. Y a nivel micro, realizan procesos selectivos de inclusión, exclusión. Al hablar de la variedad étnica colombiana, los autores se refieren a indígenas y afrodescendientes como cifras, son simplemente números y estadísticas; cifras en las que además existen contradicciones pues se habla de ellos como minorías, cuando se muestra en cifras que corresponden a casi un tercio de la población.

Los integrantes de los grupos étnicos no aparecen representados mediante nominalizaciones, como individuos que realizan o realizaron acciones importantes para el país. No son héroes de la historia colombiana, ni ejemplos para los y las jóvenes. Siempre se representan de manera colectiva, como miembros de grupos, que incluso reconocen los autores de los textos para muchos son invisibles, excepto por algunas de las actividades que realizan, como el fútbol o la música.

En el nivel macro también es importante destacar cómo se representan los demás actores sociales que se han relacionado a lo largo de la historia de Colombia con procesos como la conquista la colonia o la esclavitud. Aquí los autores de los textos presentan la historia de manera parcial. Prácticamente todos los actores de estas acciones desaparecen en las descripciones. En el grado quinto, los autores de la Editorial Norma al hablar de la colonia, la refieren en los siguientes términos:

Las personas negras **fueron traídas** desde las primeras etapas de la conquista... luego con **la reducción del número** de aborígenes durante la Colonia, **fueron destinadas** a actividades agropecuarias, mineras o de servicio doméstico. (...) y así como sucedió con los aborígenes, **muchas** esclavas negras tuvieron hijos con sus amos blancos. Algunos hacendados, aunque no reconocieron a sus hijos, **les dejaron tierra, les otorgaron la libertad y hasta los nombraron como administradores en algunos de sus negocios** (Melo, Rodríguez, Feo, Chaustre, y Pulido, 2003 p. 141).

Primero que todo resalta en la descripción la imprecisión en la manera como se nombran los afrodescendientes “personas negras”, pues los europeos no trajeron negros. La idea de negro la construyeron los americanos mediante el proceso de racialización. Nótese además, la representación positiva del endogrupo, de sus buenas acciones, pues los autores señalan que *hasta* nombraron a los negros como sus administradores. Obsérvese también el uso del

intensificador *muchas* en la frase muchas esclavas, pero también el uso del intensificador *algunos*, en algunos hacendados. Sin embargo, los autores no especifican que *muchas* esclavas fueron violadas y esos hijos que tuvieron fueron producto de dichas violaciones.

Esquemas argumentativos

En este apartado nos interesa mostrar cuáles son las estrategias argumentativas que emplean los autores de los textos para referirse a procesos como la discriminación y el racismo.

Naturalización

El proceso más recurrente encontrado en los textos es la *naturalización de la acción social*, en ella no se nombran los agentes de las acciones, lo que permite inferir que los acontecimientos se precipitan solos y que dichas acciones ocurren de manera natural e inevitable. Por tanto tampoco hay responsables. Esto se puede ver en fragmentos como los siguientes:

La humanidad se ha desarrollado por muchos caminos que han modelado múltiples sociedades y civilizaciones a través de la historia. Este proceso evolutivo generó una gran diversidad cultural en todo el mundo, que se evidencia en la variedad de cosmovisiones existentes, en las maneras de interpretar la realidad y en la forma de relacionarse con el entorno.

[...]

Estas diferencias entre culturas, colectivos o individuos dentro de una misma sociedad, en algunos casos, se interpretan como deficiencias, originando un sentimiento de rechazo. (Mora, Farfán, Melo, Franco, Guzmán y Miranda, 2004 p. 14).

En el texto se habla de un proceso evolutivo que han seguido las sociedades y que es el causante de la diversidad pero a la vez de “sentimientos de rechazo”. Otro ejemplo basado en la naturalización se presenta en enunciados como este:

El género humano, a través de la historia, ha desarrollado una gran variedad de sociedades y culturas que nos permiten diferenciar unos grupos de otros. Esto constituye una gran riqueza para la humanidad; sin embargo en muchas ocasiones, ha sido el motivo de la discriminación de unos hacia otros. (Melo, Rodríguez, Feo, Chaustre y Pulido, 2003 p. 84).

De nuevo no se especifica quiénes son los unos y quiénes los otros. Además los autores de este texto dejan la impresión que el proceso de discriminación es un proceso normal e histórico, algo casi inevitable en el desarrollo de las sociedades. Al referirse a la colonia los autores señalan que “en la historia de la humanidad se han presentado situaciones dolorosas de discriminación hacia las personas” (Ibidem). Es recurrente la señalización de la discriminación como un ente abstracto, producto del desarrollo histórico de las sociedades o, en todo caso, acaecido en el pasado. Al explicar la discriminación y el racismo únicamente como procesos naturales, se dejan por fuera las verdaderas causas de sus orígenes y se reduce la complejidad de los hechos sociales.

No asimilación

En algunos casos, la explicación que hacen los textos de los hechos sociales se realiza de manera parcializada y tergiversada. Acciones como la casi total destrucción de las comunidades indígenas durante la conquista y la colonia y la exclusión de las comunidades afrocolombianas, se justifican por factores como la “no asimilación” de estos grupos a la cultura dominante. Así se afirma que:

Las sociedades sedentarias vivían de la agricultura y estaban organizadas en aldeas y pagaban tributos a sus caciques; mientras que las nómadas se dedicaban a la pesca, recolección de frutos y en algunos casos, a la caza, y no tenían un territorio fijo para vivir. (...) Durante la Colonia, las sociedades sedentarias se hispanizaron rápidamente, pero las nómadas opusieron una fuerte resistencia al dominio español, lo que trajo como consecuencia la guerra, el exterminio y en ocasiones, la integración de las mismas a los pueblos de aborígenes hispanizados. (Melo, Rodríguez, Feo, Chaustre, y Pulido, 2003 p. 131).

La descripción de las sociedades sedentarias se realiza positivamente: estaban “organizadas” y poseían sistemas de producción y, por tanto, se hispanizaron rápidamente, en oposición a las sociedades nómadas, menos desarrolladas y civilizadas por estas razones terminaron por producir guerras. Es decir que fueron sus propias condiciones de desarrollo interno como grupo las que generaron las guerras y su propio exterminio. Más adelante señalan que “Por esta causa algunos de los líderes indígenas **se hispanizaron** a tal punto que vistieron

ropas europeas, obtuvieron privilegios y se enriquecieron” (Ibídem). Aquí quienes se adaptaron obtuvieron beneficios, incluso llegaron a ser ricos:

Según esta versión de la historia, se trataba de haberse adaptado rápidamente, quienes lo hicieron estuvieron muy bien y hasta se hicieron ricos; quienes no lo hicieron, murieron o fueron los causantes de las guerras. Y en consecuencia, los autores concluyen que estos grupos “**se fueron reduciendo**”. De nuevo, no nombran los responsables de las acciones que terminaron por exterminar la población aborígen. Queda la impresión que ellos desaparecieron solos.

Amenaza

Otro de los argumentos para justificar los procesos de exclusión y exterminio de las indígenas y afrodescendientes se sustenta en la creación de una idea en la cual estos grupos podrían constituirse en amenaza para los grupos dominantes. En el texto de octavo de la editorial Norma, los autores al hablar de la “intolerancia étnica y cultural” de los países ricos hacia los pobres, señalan una comprensible preocupación de éstos por la pérdida de su identidad cultural, pues:

Los grupos sociales que se **sienten amenazados** por la presencia “del otro”, crean políticas y **mecanismos de defensa** contra los **grupos invasores**, amparados en el **derecho** de la defensa de la identidad cultural. (Mora, S., Farfán, M., Melo, V., Franco, M., Guzmán, C., Miranda, N. 2004 p. 27).

Obsérvese la vaguedad y el grado de abstracción empleado por los autores. En el texto no se señalan autores ni responsables ni tampoco se precisan las acciones. Se habla de “los grupos sociales que se sienten amenazados” y de “otro”, que inmediatamente después se presenta negativamente mediante el calificativo abstracto “invasores”. Se habla de “mecanismos de defensa” y en ningún momento se determina qué se entiende por esta expresión. Se refiere a actos violentos, a agresiones físicas o a qué exactamente

Estructuras esquemáticas

Al enfrentarnos al análisis de textos escolares no podemos limitarnos únicamente a la parte textual, hace falta estudiar, cómo se presenta esta información en los textos, qué ilustraciones la acompañan y que organización secuencial se realiza.

Fotografías e ilustraciones

El análisis del nivel gráfico es igualmente interesante, pues se esperaría que las fotografías o ilustraciones orientaran la atención y el interés del estudiante y ayudaran a la comprensión de los textos. Pero esto no se da así en los textos analizados. Las fotos elegidas por los editores distraen la atención y contribuyen a reforzar los estereotipos más comunes de los grupos étnicos colombianos e incluso llevan a generar ideas falsas. En los textos de Editorial Santillana aparecen 559 fotos e ilustraciones de personas blancas y mestizas; 67 mulatos y negros, y 47 indios. En los textos de Editorial Norma aparecen 335 blancos y mestizos; 43 mulatos y negros, y 42 indios. Estas ilustraciones corroboran la representación que los autores de los textos hacen de la población colombiana: más blancos y mestizos que afrocolombianos e indígenas. La representación que hacen de estos dos últimos grupos no es equitativa si se tiene en cuenta la cantidad de población de cada grupo. Es de resaltar que las fotos usadas para representar afrocolombianos, en general, se trata más de mulatos. Pero lo más importante de señalar es que estas fotos tienden a aparecer relacionadas con pobreza, abandono, desempleo, segregación, o desplazamiento. Sólo dos fotos se asocian al deporte y en un único caso aparece una foto de una mulata trabajando en un computador; los afrocolombianos no aparecen en oficinas o realizando alguna actividad profesional. En los textos de los últimos grados aparecen solo relacionados con la esclavitud y la discriminación. Lo que enfatiza más el proceso de discriminación contra esta etnia. Cabe destacar que esto ocurre más en los textos de Santillana que en los de Norma.

Además de que el manejo de las fotos e ilustraciones es descontextualizado y no ayuda a la comprensión de los textos, son criticables las ilustraciones de la Editorial Norma, que parecen tomadas de los textos estadounidenses. En ellas aparecen rubios tipo europeo, y muchos asiáticos. Además los niños aparecen jugando béisbol o rugby. La pregunta es por qué las editoriales no

tienen un banco de fotos de la población colombiana. Además las fotografías de los afrocolombianos, no son realmente de colombianos, se recurre demasiado a la típica foto estereotipada del negro africano. De igual manera no se entiende por qué no se presentan fotos en las que se demuestre la diversidad étnica colombiana en contextos, que represente una diversidad real, en las calles, las escuelas, el trabajo, etc. Blancos, afrocolombianos e indígenas realizando actividades conjuntas, niños jugando, estudiando, etc. Cuando los contenidos favorecerían este tipo de foto, las editoriales optan por los montajes en los que se superponen fotografías.

La didáctica de los textos

Respecto a cómo las editoriales y sus autores seleccionan y distribuyen la información en los textos se podrían realizar varios comentarios. Criticable el hecho de que la mayor concentración de información la ponen en la primaria, cuando los niños no han desarrollado plenamente sus capacidades cognitivas ni, sobre todo, una conciencia crítica. Durante el bachillerato, cuando las temáticas tienden hacia la economía y el desarrollo de las ciudades y las culturas, y cuando podría darse una comprensión mayor, en los textos analizados, prácticamente no vuelven a mencionar a los indígenas; a los afrocolombianos los relacionan sólo con la esclavitud y el racismo. Al finalizar el bachillerato los jóvenes y las jóvenes desconocen la presencia negra en el mundo y en Colombia. No saben nada respecto a su cultura, economía, costumbres ni desarrollo sociológico, y seguramente también habrán olvidado la presencia de los indígenas, que se abandonó años atrás en la primaria. Cuando los autores mencionan las poblaciones afrocolombianas e indígenas, no lo hacen dentro del grueso del texto, sino en secciones complementarias o de actividades. Así, en general, no hay exposición de causas y consecuencias de las problemáticas y el trabajo se limita a las opiniones de los y las estudiantes. Esto da la idea de que no todas las temáticas tienen la misma importancia. La temática étnica o racial parecería en ocasiones simple anécdota o curiosidad.

Con frecuencia aparecen afirmaciones problemáticas sin que luego los autores las expliquen; dejan así todo el trabajo al profesor en la clase, con el agravante, que todos conocemos, que en muchas ocasiones los profesores no tienen tiempo para discutir todo lo que se dice en el texto, o simplemente, tampoco son conscientes de la gravedad de lo que se afirma.

Los autores parecen desconocer la riqueza étnica que se da en las aulas de clase, sobre todo, en determinados sectores de la población, como las clases bajas y medias en las que la incorporación de nuevas poblaciones en la escuela puede alimentar los debates y generar distinto tipo de intercambios. Los textos no proponen actividades a partir de la composición étnica o racial de los estudiantes.

En general, y aunque es comprensible hasta cierto punto, el tipo de textos que prevalece en los textos escolares es expositivo, pues da la impresión de objetividad y claridad. Si embargo, dadas las nuevas tendencias pedagógicas que pretenden fomentar una actitud crítica en los estudiantes, los textos podrían estructurarse de manera que no prime lo expositivo, sino que se dé espacio también a la reflexión y a la crítica basada en argumentos de los autores; este trabajo no debería dejarse sólo a los profesores y a los estudiantes. El aporte de los expertos en estos temas sería fundamental para una mejor y más completa comprensión de la realidad. Esto se podría hacer mediante la inclusión de textos de autores externos al texto. El elemento crítico no debe limitarse sólo a la presencia de secciones específicas y aisladas de los contenidos que más que ayudar a su desarrollo, en ocasiones, dan la impresión de que son cuestiones anecdóticas y menos importantes que el grueso del contenido.

Sin embargo, si se opta por el tipo de texto expositivo, con las correspondientes marcas sintácticas que este conlleva, como el uso de las formas impersonales, sería recomendable que este estilo se mantuviera en todo el texto y no en determinadas ocasiones, pues como se ve en los textos examinados, algunas veces, cuando se trata de hechos positivos del endogrupo, las acciones aparecen agenciadas, incluso con nombres propios, en los demás casos no.

En este análisis de los textos escolares de ciencias sociales de las editoriales Norma y Santillana aunque no se habla estrictamente de racismo explícito, sí se encuentran formas de racismo, algunas menos sutiles que otras, pero no por ello menos nocivas. A partir de los objetivos específicos propuestos en la investigación en general se puede concluir que las personas que se representan como integrantes de la identidad nacional colombiana son los blancos y los mestizos. Hay exclusión de las minorías, y una tendencia a resaltar la homogeneización y el etnocentrismo blanco. El tratamiento de los dos grupos mayoritariamente discriminados es distinto. Respecto a los indígenas, los autores tienden a tenerlos más presentes en la historia colombiana; los afrocolombianos sufren un proceso de invisibilización.

Conclusiones

En las actuales circunstancias de globalización, hegemonización y dominación desde las lógicas del capital y el consumo, al ACD y a todas las perspectivas críticas de los estudios sociales, les cabe la responsabilidad de resistir, desde la revisión y desenmascaramiento de todas las formas de control simbólico, entre ellas la educación, las avalanchas discursivas y mediáticas con las que los grupos de poder intentan legitimar sus prácticas.

Los discursos sobre la educación y la pedagogía, dirigidos, por demás, desde los centros de dominación y elevados también por los intereses del capital a las agencias de la política mundial que financian la educación, no pueden pasar inadvertidos a los ojos de los intelectuales, de los investigadores sociales y educadores.

El develamiento de cualquier forma de racismo, xenofobia, dominación, y segregación que circule en la escuela y en especial en los libros de texto es también un ejercicio pedagógico de compromiso social y resistencia política que pueden ejercer los educadores para enfrentar en las aulas de clase las prácticas discursivas hegemónicas y no aceptar desde la ignorancia cómplice la pretendida neutralidad de los textos escolares y los discursos de la ciencia.

Bibliografía

- Apple, M. (1986). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Calvo Buezas, T. (1989) *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Friedemann, N. (1994). Estudios de negros dentro de la antropología colombiana: Presencia e Invisibilidad. En Arocha, J. y Friedemann, N. *Un siglo de investigación social*. Bogotá: Etno.
- Herrera, M. et al. (2003). *Identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900- 195.*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Ciencias sociales en la educación básica. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Soler Castillo, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle. Págs. 255-260.

- (2007). Discurso y racismo en Colombia: cinco siglos de invisibilidad y exclusión” En Van Dijk (ed.), *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa. Págs. 181-228.
- Rogers, R. et al (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature, en *Review of Educational Research*, Vol. 75. 3. 365-416.
- Van Dijk, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- (2004). *Discurso y dominación*. Grandes conferencias en la facultad de ciencias humanas. Bogotá: Universidad Nacional.
- (Comp), (2007) *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representations of social actors” En Coulthard, C. y M. Coulthard, *Text and practices: reading in critical discourse analysis*. London: Routledge.
- Wodak R. y Reisigl., M. (2001). Discourse and Racism. En Tannen, D. Schiffrin, D. y Hamilton, H. (eds), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Fuentes

Editorial Norma

- Castro Valderrama, H. (2003). *Identidades 1*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Feo, J., Ibarra, A., Amador, J. y Cabrera, L. (2004) *Identidades 3*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Melo, V., Rodríguez, C., Feo, J., Chaustre, A. y Pulido, O. (2003) *Identidades 5*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Melo, V., Chaustre, A. Pulido, O. Rodríguez, C., y Ávila, S. (2003). *Identidades 6*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Mora, S., Farfán, M., Melo, V., Franco, M., Guzmán, C., Miranda, N. (2004) *Identidades 8*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Rodríguez, H., Farfán, M., Gordillo, A., Melo, V., y León, N. (2004) *Identidades 9*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Pachón, E., Acosta F. y Milazzo, M. (2002) *Economía y política 1*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Acosta, F., Pachón, E., y Milazzo, M. (2002) *Economía y política 2*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Editorial Santillana

Trujillo Amaya, L. (2003). *Herramientas naturales y sociales 1*. Bogotá: Editorial Santillana.

Benítez Páez, L. y Barragán Bernal, F. (2003). *Herramientas sociales 3*. Bogotá: Editorial Santillana.

Lavacude Parra, K. (2003) *Herramientas sociales 5*. Bogotá: Editorial Santillana.

Lavacude Parra, K. (2004) *Contextos sociales 6*. Bogotá: Editorial Santillana.

Rueda, W., Borja, J., y Lavacude, K. (2004) *Contextos sociales 8*. Bogotá: Editorial Santillana.

Rueda, W., Tanács, E., y Ortiz, J. (2004) *Contextos sociales 9*. Bogotá: Editorial Santillana.

Galindo Neira, L. y Borja Gómez, J. (2004) *Economía y política 1*. Bogotá: Editorial Santillana.

Galindo Neira, L. y Ortiz, J. (2004). *Economía y política 2*. Bogotá: Editorial Santillana.