



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright 2008
ISSN 1887-4606
Vol 2(3) 2008, 643-678
www.dissoc.org

Artículo

**Pensar la relación análisis crítico del discurso y
educación.**

**El caso de la representación de indígenas y
afrodescendientes en los manuales escolares de
ciencias sociales en Colombia**

Sandra Soler Castillo

Doctorado Interinstitucional en Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá

RESUMEN

En este artículo propongo el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como herramienta esencial para la comprensión de los discursos de y sobre la escuela. Comienzo por presentar algunos antecedentes de la relación análisis de discurso y educación; establezco su relación con el contexto educativo a partir de la reseña de una investigación realizada por Rogers et al. en la que se hace una revisión de la literatura anglosajona en la que educación y ACD son la base; planteo el vínculo entre ACD y pedagogía crítica, y finalizo con un ejemplo de ACD en el campo educativo en el que analizo los textos escolares de ciencias sociales de dos de las editoriales de mayor circulación en Colombia: el Grupo Editorial Norma y Editorial Santillana.

Palabras clave: Análisis crítico del discurso, educación, manuales escolares, racismo

ABSTRACT

In this article, I claim that Critical Discourse Analysis (CDA) is a powerful tool for the understanding of discourses produced in and out of educational settings. I start with a discussion of the relationship between education and discourse analysis. Then, I integrate research on educational contexts conducted by Rogers, et al., which presents a review of the literature on CDA and education. Next, I discuss the link between CDA and critical pedagogy. Finally, I provide an application of CDA in the field of education, in by analyzing selected social science textbooks published by two of the leading publishing houses in Colombia - Grupo Editorial Norma and Editorial Santillana.

Keywords: Critical Discourse Analysis, education, school text, racism

Introducción

Desde los años de 1970, el afán por relacionar el lenguaje con los hechos sociales llevó a la proliferación de diversas ramas del conocimiento como la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la etnografía de la comunicación, la antropología lingüística o la pragmática, que desde perspectivas diferentes relacionaron el lenguaje con diversos contextos, entre ellos el educativo. Conceptos como *variación*, *registro*, *actos de habla*, *situación*, *código*, *competencia*, *comunidad de habla*, *dominio*, o *diglosia* impregnaron cientos las páginas de investigación. Temas como la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, la planificación lingüística, la interacción en el aula o la competencia comunicativa cada vez adquirieron mayor fuerza.

Dentro del Análisis del Discurso (AD) propiamente dicho, el lenguaje en el aula se convirtió en tema central para autores como Stubbs, Halliday, Coulthard, Sinclair o Scollon, por citar tan sólo algunos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje del discurso en el aula hacen que temas como la textura discursiva, los géneros, los modos de organización del discurso, los registros y procedimientos retóricos logren gran desarrollo y comprensión.

Carolyn Temple Adger, en el último *Handbook of Discourse Analysis*, al revisar cómo se ha dado la relación AD en el contexto educativo, concluye que los temas más trabajados tienen que ver con a) la interacción en el aula como práctica cultural, en la que el AD estudia los factores del fracaso escolar de estudiantes con tradiciones y culturas diferentes a las del profesor y los demás compañeros (Tannen 1983, Foster 1995, Adger 1998) o se preocupa por la comprensión del papel de la comunicación no verbal en los procesos desarrollados en el aula (Mehan 1979, Erickson y Shultz 1982). Otro tema se relaciona con b) el discurso en el aula y el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras; tema de amplia tradición que se centra en cómo desarrollar en el estudiantes sus competencias orales y escritas. Aquí algunos investigadores trabajan además las normas culturales en las que puede existir un choque entre las tradiciones de la escuela y aquellas de la comunidad que podrían llevar al fracaso en el aprendizaje (Gee, 1989, Scollon y Scollon 1981). De igual manera la cuestión de los géneros o discurso propios de la escuela, como la narración, la exposición o la argumentación, son objeto de amplio debate (Cazden 1988, Au y Jordan 1981). Otro tema lo constituye c) el estudio del discurso del aprendizaje de segundas lenguas. Los aportes del AD provienen aquí de la comprensión de los procesos implicados en este aprendizaje y la pedagogía de dicha enseñanza (Moll y Dworin 1996, Breen 1985). También el AC en el contexto educativo se preocupa por d) el discurso en el aula como forma de aprendizaje, en el que el AD prueba y extiende las teorías de Vigotsky y

otros teóricos del aprendizaje (Cazden 1996, Erickson 1996); el último tema se relaciona con e) la escuela como escenario donde el habla es una práctica común. Los y las investigadores de este tema plantean que la escuela no es sólo un lugar para aprender sino además un espacio en el que los repertorios lingüísticos se potencian y se crean nuevas jergas o lenguajes (Hoyle y Adger 1998, Merrit 1998); también estos investigadores estudian otros espacios en el colegio, además de las aulas de clase, como el patio, el comedor o los pasillos (Eder 1993).

Sin embargo, en este intento por relacionar los hechos del lenguaje con los hechos sociales, el AD y otras disciplinas poco se interesaron por los niveles macro de la sociedad o por las teorías sociales para explicar los fenómenos analizados; las interpretaciones se reducían a contextos específicos aislados de las fuerzas sociales más amplias. Cuestiones como el poder, la hegemonía o la ideología no llegaron a integrarse a estos enfoques.

Por otra parte, y a la par que analistas del discurso se preocupaban por establecer modelos estructurales complejos de las interacciones y el discurso en el aula, teóricos de otras ciencias como la antropología y la sociología se preocupaban también por la escuela. Aunque es de resaltar, como señala Bernstein, que estas disciplinas tardaron un poco en hacerlo pues “la educación era un área de poco prestigio” (1983: 236). El interés de estos investigadores era mostrar cómo las estructuras sociales eran reproducidas a través de las instituciones, en este caso la escuela. (Bourdieu 1972, 1988, Apple 1986, 1997 2002, Oakes 1986). Su objetivo se centraba en develar la manera cómo las macroestructuras sociales desempeñan un papel fundamental en la determinación de las interacciones, los rituales y las tradiciones que se llevan a cabo en el salón de clase. Sin embargo, en este proceso pocos concedieron al discurso gran importancia. Este se examinó como un simple reflejo de otros factores más determinantes como la clase social o el género¹.

El ACD surge a mediados de los años de 1980 como respuesta a estas teorías de la lingüística y otras áreas del conocimiento que poco o nada se preocupaban por las relaciones entre el contexto político y social y el discurso. Sus antecedentes más cercanos se encuentran en la Lingüística Crítica (LC), con la aparición de los textos *Language and Control* (1979) de Fowler, Hodge, Kress y Trew, y *Language and Ideology* (1979), de Hodge y Kress. La LC busca relacionar el estudio del discurso con las prácticas sociales, pero yendo más allá de la simple descripción e interpretación del papel del lenguaje en el mundo social. Su objetivo es explicar por qué y cómo hace lo que hace el lenguaje, entendido como práctica social.

Con la aparición del texto de Norman Fairclough, *Language and Power* (1989), comienza a hablarse estrictamente de ACD. A lo largo de estos últimos lustros, el ACD se ha posicionado, no como una disciplina o

escuela más dentro de los enfoques de estudio del discurso, ni como un método de aproximación a los fenómenos sociales; sino más bien como un “modo” o “perspectiva” de teorización, análisis y aplicación dentro del amplio campo de los estudios del discurso. Un aspecto crucial para el ACD es el conocimiento de su papel dentro de la sociedad. El aspecto crítico del discurso está en que las personas sean conscientes de las diversas formas de coerción a que se ven expuestas y puedan liberarse de ésta e identificar el lugar de sus verdaderos intereses (Wodak, 2003: 34).

El ACD se relaciona con el *poder* y el *abuso de poder* y con la producción y reproducción de éstos en el discurso. El ACD se enfoca en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en que crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua (van Dijk, 2004a: 8). El objetivo del ACD es

analizar, ya sean estas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje. En otras palabras, el ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje (es decir por el discurso) (Wodak, 2003: 19).

Uno de los aspectos clave del ACD es que quienes trabajan desde esta perspectiva adoptan una postura política, reconocen su compromiso social y buscan la aplicación práctica de sus teorías: seminarios para maestros, artículos de opinión publicados en periódicos y revistas de amplia difusión, asesoría en la elaboración de textos escolares, etc.

El objetivo de este artículo es presentar una revisión de cómo se ha dado la relación análisis crítico del discurso (ACD) y educación; mostrar cuáles son las preocupaciones más frecuentes en este campo y proponer el análisis del discurso como herramienta fundamental para la comprensión e interpretación de los procesos pedagógicos y educativos en los que las relaciones de poder y abuso de poder conducen a la desigualdad y la exclusión. Presento un caso de aplicación del ACD en el contexto escolar en el que analizo desde la perspectiva de Wodak y Van Dijk la representación de la diversidad étnica y racial que realizan los textos escolares de ciencias sociales de dos de las editoriales de mayor circulación en Colombia, el Grupo Editorial Norma y Editorial Santillana.

ACD y educación

Para saber cómo se ha establecido la relación ACD y educación, me centraré básicamente en una investigación realizada por Rogers *et al.* (2005), en la

que un grupo de investigadores revisa buena parte de las revistas de ACD, las revistas de educación (*Journal of Education*), las listas aparecidas en Internet como www.linguistlist.org, y las actas de los principales congresos de ACD en el mundo anglosajón, con el objeto de mirar qué tanto se establece y cómo se establece la relación ACD y educación y cuáles son los presupuestos básicos de este enlace.

En su investigación, Rogers *et al.* buscan responder a cinco grandes interrogantes: (1) cómo definen el ACD las investigaciones, (2) si la investigación educativa que emplea el ACD ha superado la tendencia a estudiar únicamente los discursos escritos y cómo lo ha logrado; (3) qué relación se establece entre ACD y contexto, (4) cuáles son los métodos de análisis que se privilegian y (5) cómo se aborda la cuestión de la reflexividad, una de las características básicas del ACD. A continuación se presentan algunas de las respuestas a estos interrogantes.

Los enfoques de ACD

El análisis de Rogers *et al.* mostró que el enfoque propuesto por Fairclough es el más utilizado en los estudios analizados, con pocas referencias a los demás enfoques.

Los textos analizados conciben el ACD de cuatro maneras: la primera lo relaciona con el posestructuralismo, en especial el proveniente del feminismo francés y de Foucault; posición que inaugura un desencuentro metódico, pues el mismo Fairclough (1995) diferencia el ACD y las teorías foucaultianas, al señalar que el ACD posee una orientación textual clara, mientras el posestructuralismo con frecuencia carece de un análisis textual riguroso. La segunda manera relaciona el ACD con sus objetivos y funciones. En este sentido, se habla de un cuestionamiento a las pedagogías restrictivas y a la aceptación pasiva del *statu quo*, revelando cómo operan los textos en la construcción de las prácticas sociales. La tercera relaciona el ACD con la gramática funcional sistémica de Halliday, con la lingüística crítica o la sociolingüística interaccional. La cuarta lo relaciona con el marco analítico empleado. En general, las investigaciones acogen el marco analítico propuesto por Fairclough, en el que confluyen un micro y un macronálisis, y ofrece una descripción, interpretación y explicación de los hechos sociales.

¿Más allá del texto escrito?

La segunda pregunta, referida a si se supera y cómo se supera la tendencia del ACD a analizar mayoritariamente textos escritos, sugiere que en el contexto educativo no ocurre esta tendencia, es decir, que la mayor parte de

textos analizados provienen de los discursos orales en contextos de interacción. Esto se comprueba con lo señalado por Temple (2001)². Sin embargo, Rogers *et al.*, subrayan que, en las investigaciones analizadas, los autores prestan poca atención a la delimitación de la concepción de lenguaje y discurso que subyace a sus teorías, y prácticamente olvidan las diversas tradiciones analíticas aplicadas en el campo de los estudios del lenguaje. Los predecesores del ACD, como el AD y la sociolingüística, poco se mencionan en los textos. Lo que llevaría a preguntar si se trata en efecto de ACD o de otro tipo de enfoque, pues las metodologías empleadas desde el posestructuralismo, la etnometodología y el análisis de la conversación se valen poco del AD, la base del ACD. En este sentido, Gee (citado en Rogers *et al.*: 367) propone la existencia de dos tipos de análisis crítico del discurso: uno en mayúsculas, que sería el que se basa en los grandes enfoques, y que se relaciona con autores como Fairclough, Kress, Wodak o Van Dijk, y otro en minúsculas, que correspondería a los análisis basados en categorías discursivas, pero que no aplican los enfoques analíticos completos.

ACD y contexto

La tercera pregunta cuestiona la relación ACD y contexto, retoma una polémica entre algunos analistas del discurso y los analistas de la conversación, en el sentido de qué tanto del contexto es necesario e importante para comprender la interacción. El ACD presta especial atención a los contextos macrosocial e institucional, así como al microsocio y el relacionado con las estructuras gramaticales que constituyen el texto. Para el análisis conversacional lo más importante es el “aquí” y el “ahora” de la interacción, no lo que sucedió antes ni lo que sucederá después. El ACD ha recibido críticas severas porque algunos autores consideran que no presta suficiente atención al contexto etnográfico.

Con respecto al contexto de la interacción de los textos educativos analizados por Rogers *et al.*, la mayor parte fue tomada en el contexto de reuniones de profesores, entrevistas, clubes de escritura y en aulas de clase. De estas últimas, el 85% correspondió a clases de educación media o niveles superiores; sólo 15 se realizaron en contextos de la educación básica. Dichos estudios cubrían una amplia variedad de contextos, como clases de ciencias, programas extracurriculares, entrevistas, encuentros de educación especial, reuniones administrativas, etc. Resulta importante destacar que el 100% de los estudios empleó algún tipo de método etnográfico (observación participante, diarios de campo, recolección de documentos o informes)

El método

Respecto a la pregunta por el método, los autores señalan que existe una extendida tendencia a considerar el ACD como una forma de análisis o un simple método y se olvida que se trata de una combinación entre teoría y método; por esta razón autores como Van Dijk (2004b) sugieren cambiar el nombre de ACD a Estudios Críticos del Discurso, para evitar justamente esa tendencia analítica. Otra crítica que recibe con frecuencia el ACD es que los analistas buscan datos que les ayuden a comprobar sus teorías, en lugar de dejar que el dato “hable”.

En el análisis presentado por Rogers *et al.* se evidencia una amplia variedad de enfoques analíticos; la mayor parte, como ya se dijo, basados en los métodos propuestos por Fairclough, el posestructuralismo y el análisis del discurso. Y aunque todas las investigaciones analizadas hacían referencia al ACD, en realidad no todos tenían el componente crítico. Dentro del análisis, otra de las preguntas clave que se hace Rogers *et al.* es por qué los autores eligen ciertas partes del texto para analizar y no otras. Y cómo esas categorías que eligen pueden llegar a dar cuenta de aspectos sociales como la ideología, por ejemplo, y cómo prácticamente en ninguna investigación se explicó este hecho.

La reflexividad

Respecto a la pregunta por la reflexividad y el rol del investigador, se plantea la necesidad de que la investigación, además de dar cuenta de factores micro y macro, también ofrezca luces del análisis mismo. Que monitoree su propia construcción investigativa y amplíe los límites epistemológicos de la investigación partiendo de su propio medio. En este sentido, pocos estudios de los analizados ofrecieron esta autocrítica

En términos generales concluyen los autores del artículo que a pesar del amplio interés suscitado por el ACD en el ámbito académico, sólo ahora se está empezando a aplicar en educación. En este campo, el análisis de la interacción es una característica del ACD que lo diferencia del aplicado en otros campos.

Los análisis muestran que a pesar de los esfuerzos de los educadores por crear espacios de mayor libertad y de la ampliación de políticas y prácticas en este sentido, las interacciones en el aula siguen mostrando consecuencias “inesperadas” que terminan por convertirse en opresivas. Los autores critican que la mayor parte de las investigaciones se centra en el poder y en cómo este se internaliza o reproduce, y no en cómo es resistido desde abajo. Casi ninguna investigación muestra cómo se establecen los juegos de poder en el aula o la escuela, cómo este cambia y se transforma.

Criticar también una falta de equilibrio entre las teorías sociales y las teorías lingüísticas; según ellos, las ideologías políticas y sociales se leen en los datos. Es evidente la falta de rigor en el análisis lingüístico, lo cual mostraría serias falencias de los investigadores en el campo de las microestructuras textuales. Sería fundamental retomar los aspectos planteados por la gramática funcional.

En la dinámica ACD-educación resulta trascendental el paso de los estudios de textos escritos a textos producto de la interacción, lo cual podría llevar a un replanteamiento de los principios básicos del ACD. En este sentido está todo por hacer.

Los análisis mostraron que la mayor parte de los estudios se centran en jóvenes, y pocos en niños. Cubrir este campo sería fundamental si se tiene en cuenta que las ideologías, los modos de pensar y actuar, las creencias y los valores se transmiten temprano en la vida de los niños.

En la dinámica ACD-educación resulta trascendental el paso de los estudios de textos escritos a textos producto de la interacción, lo cual podría llevar a un replanteamiento de los principios básicos del ACD. En este sentido está todo por hacer.

Aunque gran parte de las investigaciones se ocupan de aquellas poblaciones que históricamente han sido víctimas de procesos de exclusión, es importante resaltar que no hay una paridad en este sentido; los estudios se centran más en cuestiones de género que de etnia. Las autoras afirman que “race is silenced in educational research” (Rogers *et al.*: 385).

Los autores también afirman que existe todavía una concepción tradicional del discurso y que pocos se atreven a dar el salto hacia el análisis de textos multimodales, a pesar de que existen modelos de aplicación serios como los propuestos por Kress y Van Leeuwen. Por último, concluyen que el carácter liberador de los análisis poco aparece en las investigaciones. No se proponen soluciones a los problemas evidenciados en las investigaciones. No se percibe un compromiso político claro que ayude a pasar de la crítica a la acción, elementos fundamentales del ACD, que apuesta por el camino de la comprensión para la modificación de la interacción, y de allí para el logro de un grado de emancipación por medio de la autorreflexión provocada, objeto último de este enfoque que resume brillantemente Wodak así: el *Leitmotiv* del ACD se reduce a análisis, interpretación y luego terapia (1998).

Análisis crítico del discurso y pedagogía crítica

Si se examinan algunos de los principios básicos del ACD y de la pedagogía crítica es evidente su relación. Ambos dejaron de lado tendencias reduccionistas de sus objetos de estudio: la lengua alejada de los hechos

sociales o la educación centrada únicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por fuera de los conflictos sociales, económicos, políticos y culturales que la atraviesan.

Comparten también los antecedentes de disciplinas que temprano en los años setenta evidenciaron el problema y trataron de darle solución, como en el caso de la sociolingüística, el análisis de la conversación o el mismo análisis del discurso, y desde la educación, la etnografía y los enfoques denominados cualitativos. Fueron importantes avances que sin embargo, al centrarse en problemas particulares se olvidaron de analizar los hechos en su complejidad. Otro hecho que impidió su avance hacia una concepción más crítica de la desigualdad social reflejada y reproducida a través del lenguaje y en las prácticas educativas, tiene que ver con el poco compromiso de los investigadores con las realidades concretas, pues como lo señala Apple: “los investigadores poco salen de las bibliotecas” y con el hecho de que su lenguaje se ha especializado tanto que poco toca la realidad, producto quizá de este mismo hecho. Señala Apple: “nuestros debates sobre el papel de la educación en la distribución y producción del poder económico, político y cultural se han desarrollado demasiado a menudo en el nivel de lo abstracto, en vez de coger los instrumentos y aplicarlos a la historia y la realidad concretas de las políticas y prácticas implicadas en la organización de la enseñanza y del currículo” (1997:19).

Desde la perspectiva teórica, los estudios críticos del discurso y la pedagogía crítica guardan vínculos estrechos con la escuela de Frankfurt, de cuyos pioneros recuperan la naturaleza histórica y social de los saberes, y los aplican, en el caso de la nueva teoría pedagógica, a la comprensión de la naturaleza política de la educación y la enseñanza, así como a su función emancipadora (Freire, 1970, 1975, 1989, 1993, 1996), al estudio de las relaciones entre mercado, economía y escuela, (Apple, 1986, 1997, 2000, 2002), al estudio crítico de la producción cultural (Giroux 1990, 1992, 1997) o a la comprensión y esclarecimiento, entre otros aspectos, de los mecanismos discursivos para la construcción de identidades y/o subjetividades de los distintos actores del escenario educativo (Bernstein, 1977, 1990, 1996)

Estas que podrían considerarse preocupaciones básicas de la pedagogía crítica, no agotan, sin embargo, el amplio espectro de temas, problemáticas y perspectivas teóricas que constituyen, hoy por hoy, el universo discursivo y teórico de esta corriente de pensamiento educativo, denominada de manera informal “la nueva sociología de la educación, o teoría crítica de la educación” (McLaren, 2006).

De igual manera, como propone Wodak (2003) para el ACD, la pedagogía crítica “no constituye un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos:

habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (Ibid, 255), de donde se colige una fuerte identidad de fines entre ACD y pedagogía crítica; por lo que se puede sugerir que uno y otra, antes que repertorios de técnicas y metodologías o teorías, son dispositivos para la comprensión y transformación de las realidades sociales construidas y formateadas de manera permanente por el lenguaje y por la institución escolar y educativa.

No obstante, la diversidad de ideas y perspectivas teóricas que se conjuntan en el campo de la pedagogía crítica, originadas, entre otras razones en sus raíces europea-australiana (Stenhouse, Elliot, Bernstein, Gimeno Sacristán, Pérez, Flech, Grundy y Kemmis), norteamericana (Giroux, McLaren, Apple, Goodman) y latinoamericana (Freire, Macedo, Vasconi, Narodowski, Zuloaga, etc.), existe una suerte de agenda o tarea fundamental de la producción teórica, orientada por unos principios o preocupaciones rectoras: el análisis político, cultural y económico de las agencias educativas, como escenarios no sólo de socialización y adoctrinamiento (crítica desesperanzada), sino también, en su dimensión cultural-emancipadora y de empoderamiento (crítica esperanzada).

En América Latina la pedagogía crítica se halla indefectiblemente asociada al nombre y a la obra de Paulo Freire y a los logros de la educación popular. En todos sus trabajos, desde la publicación en 1970 de *Pedagogía del oprimido*, el autor trazó un itinerario ideológico-político y pedagógico que continuó desarrollando a lo largo de su vida y que sirvió de puntal y abrevadero de los nuevos teóricos de la pedagogía crítica, entre ellos, Giroux, McLaren y Apple; y que, además generó, a finales de los setenta, un fuerte movimiento de educación no formal conocido como educación popular, orientado a la alfabetización, la organización y el desarrollo de sectores de población marginados y excluidos en toda América latina.

Los movimientos de educación popular hicieron visible, antes que la producción teórica así lo definiera, una perspectiva pedagógica fuertemente asida a la política y proyectada a la emancipación y el empoderamiento de colectivos sociales, excluidos de los beneficios de la escuela tradicional. En el decir de Antoni Verger “...*además de generar procesos pedagógicos y de concienciación, incidían en las políticas educativas de diferentes países, se constituían en redes y organizaban diversos encuentros de ámbito internacional. Finalmente, incluso en niveles institucionales, se percibía la educación popular como una poderosa herramienta para la democratización del sistema político, para la defensa de los derechos humanos o para trabajar cuestiones de género en diferentes países de la región*”. (http://www.alforja.or.cr/sistem/sistemat_verger.pdf)

Estas expresiones educativas de naturaleza popular, desarrolladas, por fuera de las instituciones y organismos del Estado, son quizás, la mejor expresión de lo que el ideario de Freire inspiró en educadores, sociólogos y activistas políticos de toda América Latina y de lo que puede entenderse como pedagogía crítica en sus realizaciones prácticas. Derivada de esa experiencia y muy cercana a las tesis de Freire surgió, también, la *sistematización de experiencias (SE)*, como un enfoque y metodología de investigación orientada a la producción de conocimientos situados en las experiencias educativas y de organización de las comunidades de base. La SE fue impulsada en sus orígenes por organizaciones como el Centro de Estudios del Tercer Mundo de México (CEESTMM), el Centro de Estudios de la Educación (CIDE), La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la red ALFORJA, de Centroamérica, el Centro Latinoamericano de Trabajo Social, Perú (CELATS), entre otras organizaciones no gubernamentales. Hoy, existen importantes teóricos y activistas de este método de investigación que no sólo producen teoría (Bickel, Jara, Martinic, Ghiso) sino que trabajan en estrechos vínculos con las comunidades marginadas en muchos países de América Latina y que quizá no se consideren pedagogos críticos; pero cuya obra revela una comprensión y proyección perfectamente situada de la praxis educativa como, en su momento la definió Freire.

La SE impulsada como un modelo de investigación cercano a la investigación acción, desde el cual se propone la unidad entre el sujeto y el objeto del conocimiento; conocimiento localizado y orientado a la práctica; historicidad de la interpretación y la concepción dialéctica de la realidad.

Comparten, entonces, la Pedagogía crítica y el ACD objetivos como el develamiento de los aspectos de la sociedad global que determinan la desigualdad, el papel de las instituciones en este proceso y el papel del discurso y otras prácticas como las llevadas a cabo en la escuela. El fin de estas disciplinas es claramente emancipatorio: ofrecer una lectura alternativa y distinta a la ofrecida por los grupos dominantes y contribuir mediante prácticas concretas a la transformación del statu quo.

Un estudio de caso

A continuación presento apartes de la investigación titulada: *Racismo y discurso en los textos escolares. La representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia* (Soler 2006, 2008). Un ejemplo de ACD aplicado al contexto educativo, más exactamente en uno de sus dispositivos pedagógicos: los textos escolares. El modelo que presento a continuación suprime, por razones del interés de esta publicación, todos los referentes de contexto histórico y sociopolítico que legitiman la

interpretación del fenómeno discursivo en relación con el racismo, y se adentra sustancialmente en el desarrollo y la aplicación de las herramientas del ACD; en consecuencia, el lector sabrá advertir las limitaciones del análisis presentado dada la intencionalidad pedagógica y didáctica que lo sustenta. Para ampliación de estos aspectos véase Soler (2006, 2008).

Los textos escolares y su análisis

La escuela, a lo largo de la historia, ha sido la responsable de la generación y transmisión de ideas y prácticas racistas. Los textos o manuales escolares constituyen uno de los instrumentos para la reproducción de la dominación. El estudio de éstos ha sido preocupación de diversas disciplinas, como la ya mencionada pedagogía crítica. Apple en 1988 publica un interesante libro denominado *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*, en el que cuestiona los textos escolares y los currículos ocultos como instrumentos para la transmisión de las ideologías dominantes de clase, sexo y raza. De igual manera, casi para la misma época, pero más enfocado en el discurso, van Dijk (1987) se ocupa de las manifestaciones del racismo en los textos escolares en Holanda. Desde entonces son muchos los investigadores que se han dedicado a este tema. En Iberoamérica, son reconocidos los trabajos de Calvo Buezas (1989), Bañón Hernández (1996), Guereña *et al.* (2005), Valls (1998), Selander (1995), y Lomas (2004) en España; Pinto (1981, 1987), Oliveira (2000), Cruz (2000), Silva, A. (1995), Araujo (1996), Crestani (2003), Silva P. (2005, 2007) Negrao (1988, 1990) en Brasil; Oteiza (2003), Marimán y Flórez (1996) en Chile; Herrera, *et al.* (2003), Soler (2006, 2008) en Colombia.

Investigaciones en las que se crítica la casi total exclusión de los gitanos, los indígenas y los afrodescendientes de los textos escolares y en las que se discute su asociación con el pasado, y su recurrente representación como los “otros”, lo “exótico”, lo “salvaje” o “lo problemático”.

En el contexto colombiano, a similares conclusiones llegan Herrera *et al.* al analizar las identidades nacionales en los textos escolares en el periodo comprendido entre 1900 y 1950. Destacan los autores que: “de las alusiones acerca de los indígenas en los textos escolares, podríamos destacar dos miradas: por un lado, una mirada negativa del pasado indígena y, por otro, una mirada caritativa. Las miradas negativas de lo indígena lo muestran como un pasado que es necesario superar, con el fin de alcanzar un mayor grado de civilización. Así se hace descripción negativa de las costumbres de los indígenas asociándolos con lo ateo, lo poco culto, y caracterizándolos como caníbales. Cuando se destacan las tradiciones indígenas, se las juzga y muestra como ajenas a las costumbres humanas (los indígenas son carnívoros como tigres). A diferencia de ello, cuando se enuncian las

costumbres españolas, se les enmarca dentro de los hábitos exquisitos, dignos de ser imitados. Es decir, el pasado indígena se recoge para no repetirlo, el legado español, en cambio, se trae a la memoria colectiva para emularlo” (2003: 141-42).

Respecto a los afrodescendientes, comentan los autores que: “en general la mirada sobre el pasado negro es bastante nefasta, incluso, en muchos casos más extrema que la hecha sobre lo indígena, pues acerca de este último se evoca un rasgo melancólico ancestral, a diferencia de lo negro que se considera como “algo” externo y ajeno a lo colombiano. En torno a este aspecto, es interesante ver la forma en que se opone la causa indígena a la causa negra, asociando la primera a la experiencia de nuestros antepasados y la segunda a un factor ajeno a nosotros.” (Ibid: 143).

Teun van Dijk (2004), al analizar los textos escolares en España, establece algunas constantes del racismo y su representación discursiva, que sirven de marco de referencia para este tipo de estudios:

- I. Exclusión: la sociedad se representa como homogénea, monocultural y “blanca”.
- II. Diferencia: se enfatiza en diferencias y no en las semejanzas.
- III. Exotismo: el lado “positivo” del énfasis en la diferencia es la exaltación de la naturaleza exótica o extraña de los Otros.
- IV. Estereotipación: las representaciones de los Otros tienden a ser estereotipadas, esquemáticas y fijas.
- V. Representación positiva de Nosotros (blancos): avances tecnológicos, democracia, organización, o conocimiento. Personas que ayudan activamente a los Otros, normalmente pasivos.
- VI. Representación negativa de Ellos: además de los estereotipos usuales, a los Otros pueden atribuírseles características negativas, como ser violentos, criminales, ilegales, drogadictos, autoritarios, antidemocráticos, atrasados, pasivos, perezosos o poco inteligentes.
- VII. Rechazo al racismo: la representación positiva de Nosotros también implica ausencia, rechazo o mitigación de la representación negativa de Nosotros. Los textos tienden a ignorar o reducir la historia del colonialismo, la agresión o el racismo. Los autores presentan el racismo como un hecho del pasado (esclavitud, segregación en los Estados Unidos) o que ocurre en otras partes (por ejemplo, en Estados Unidos o Sudáfrica), que rara vez está presente aquí, ahora, entre nosotros o en nuestras instituciones.
- VIII. Falta de voz: no sólo se representan los Otros de manera estereotipada y negativa sino como pasivos y faltos de voz. Nosotros hablamos y escribimos de Ellos, pero Ellos rara vez son oídos o representados

como hablantes o personas que dan sus propias opiniones, y menos aun cuando dicen cosas negativas de Nosotros.

- IX. Texto e imágenes: muchas de las características mencionadas con anterioridad no sólo se presentan en los textos, sino en las imágenes, que típicamente exhiben las dimensiones exóticas, negativas o problemáticas de los Otros o de otros países.
- X. Presupuestos: las dimensiones didácticas de los textos escolares con frecuencia presuponen la presencia exclusiva de estudiantes “blancos” en clase, y se les motiva e invita a ellos a reflexionar acerca de los Otros como si éstos no estuvieran también presentes en clase.

3.2. El problema

En 1991, la nueva Constitución Política colombiana representó un gran avance, al menos en el papel, en materia de diversidad cultural y étnica. Se declaró a Colombia un país “multiétnico y pluricultural”. No obstante, surgen algunos interrogantes: ¿qué ha cambiado en el nuevo orden nacional?, ¿cómo se ha visto reflejado este nuevo orden jurídico en términos políticos, económicos, y educativos?, ¿qué papel representa la escuela en esta nueva dinámica?

En las siguientes líneas intento develar cómo ha asumido la escuela, a través de uno de sus instrumentos más importantes (los textos escolares), este proceso de la nueva identidad nacional. También analizo cómo contribuye el discurso a generalizar las prácticas racistas y de qué mecanismos y estrategias se vale.

3.3. La metodología

En este trabajo, dados los objetivos que se persiguen, se seguirá fundamentalmente la metodología propuesta por Ruth Wodak y Martin Reisigl para el análisis del racismo (2001: 385-6).

El análisis se orienta a partir de los siguientes objetivos:

- ✓ Identificación de contenidos étnicos en los textos.
- ✓ Caracterización de los contenidos étnicos: ¿qué se dice? ¿cuáles son las temáticas con las que se relacionan los grupos étnicos?
- ✓ Representación de actores y sus acciones: ¿quiénes se nombran? ¿cómo se nombran? ¿Qué acciones y cualidades se les atribuye?

- ✓ Identificación de argumentos con los que se sustentan las prácticas de los diversos actores sociales implicados.
- ✓ Delimitación de los mecanismos lingüísticos y retóricos dependientes del contexto de la discriminación.
- ✓ Análisis de las estructuras esquemáticas y la didáctica de los textos, puesto que se trata de un tipo particular de estos: los manuales escolares.

Esta metodología se complementará con el análisis por estructuras propuesto por van Dijk, ya que por medio de éste se pueden identificar algunos mecanismos menos explícitos del discurso. Además porque este autor trabaja con estructuras esquemáticas y gráficas propias de los textos impresos, que no se tienen en cuenta en la propuesta de Wodak y Reisigl.

El Corpus

La muestra analizada la constituyen 16 textos escolares de dos de las editoriales de mayor circulación en Colombia: Grupo Editorial Norma y Editorial Santillana. El periodo seleccionado abarca los años 2003 y 2004. (Ver Bibliografía de referencia).

El análisis

Contenidos étnicos y raciales

Una vez identificados en la totalidad de la muestra los contenidos de tipo 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.

Exclusión de las temáticas étnicas y raciales

Lo más relevante en los textos de ciencias sociales en Colombia es la casi exclusión de las temáticas étnicas y raciales. 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.

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 señalan como características de la población la homogeneidad y unidad. Las dos editoriales hacen afirmaciones como las siguientes: "...todo grupo humano comparte un territorio, una historia, el idioma y las tradiciones" (Feo et al.: 30) o "la nacionalidad consiste en estar identificados con el grupo humano que comparte nuestra historia, nuestros valores, nuestras creencias y nuestro país" (Galindo y Borja, 2004: 14). Con esta idea decimonónica de unidad dejan de lado así gran parte de la población colombiana que habla otras lenguas, posee otra historia, y tiene costumbres y tradiciones diferentes.

A medida que avanzan los grados, los textos escolares hablan poco o nada 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 las temáticas se acercan al presente, dejan de lado estos grupos, pues sería poco lo que aportarían a los desarrollos del país, según lo expuesto.

Aspectos geográficos e históricos

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 departamentos y, en ocasiones, se caracteriza su población en términos étnicos. 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.

La geografía: sólo cifras

Los indígenas y los afrocolombianos aparecen en los textos escolares casi siempre reducidos a cifras y estadísticas. Además, estas pocas apariciones están plagadas de parcializaciones y tergiversaciones. Veamos el siguiente caso. Los autores del texto de tercer grado de Editorial Norma, al examinar de la geografía política y humana, primero hacen especial énfasis en la descripción de cada uno de los departamentos de acuerdo con las zonas geográficas, luego hablan de la geografía política y al final se refieren 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, sostienen que la mayoría de la población es mestiza y hacen referencia a las poblaciones indígenas que habitan cada

departamento. Hacen alusión expresa a cada grupo indígena y señalan sus características. La población negra es borrada totalmente de esta descripción. Ni siquiera se nombran como habitantes del archipiélago de San Andrés y Providencia, de población mayoritariamente afrodescendiente. Cuando se refieren 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, región por demás 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 gran parte de la población.

La esclavitud

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. Incluso cuando se refieren a la esclavitud, también se presenta de manera parcial o tergiversada. En el texto de octavo de Editorial Norma, Mora et al. 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 et al.: 18). Deciden partir para todo el análisis de esta definición que encierran entre comillas, pero no señalan de dónde es tomada. Los autores realizan afirmaciones como la 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 (Mora et al., 2004: 19)

Presentado de esta manera, el tema de la esclavitud queda desvirtuado y presenta graves errores como el que cometen los autores al señalar que “desde el año 1550, aproximadamente, *comenzó* el tráfico de esclavos de África”, cuando la historia es clara al señalar que de África los europeos trajeron cautivos secuestrados, a quienes convirtieron en esclavos en las Américas. Incluso este último nombre es objeto de debate, por cuanto hay evidencias de que esos cautivos no permanecieron inermes ante la pérdida de la libertad y resistieron por muchos años. De ahí que se prefiera la noción de “esclavizados”³.

El racismo y la discriminación

Temáticas como el racismo y la discriminación, que el Ministerio de educación Nacional, MEN, sugiere tratar en el grado octavo (*Lineamientos curriculares*), se desarrollan de manera parcial. Aunque los autores del texto de Editorial Norma comienzan planteando conceptos como los prejuicios raciales, la discriminación, la intolerancia y el racismo y sus manifestaciones, al final se quedan en simples generalizaciones en las que además no aparecen los responsables de estas acciones o se atribuyen o a causas naturales, como se verá en los numerales siguientes.

Tal como se reporta en otras investigaciones, los temas de racismo y la discriminación se tratan pero en otros contextos distintos al nacional; como diría Calvo Buezas “racistas son los otros”. Así se menciona el racismo en Sudáfrica, en donde se habla del *Apartheid* y en los Estados Unidos, donde se menciona lo acaecido con el Ku-Klux-Klan.

En el texto de Santillana no existe un capítulo propiamente destinado a la discriminación, como lo sugiere el MEN. Rueda *et al.* (2004a) 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, en la que 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 muestran 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.

Problemas

En los últimos años del bachillerato, en los textos de Economía y política se pasa de la casi total invisibilización de las comunidades negra e indígena a su relación con temáticas como la pobreza, el desplazamiento, la desigualdad, o la sobrepoblación. Los textos de Editorial Norma incluyen una sección denominada *Situación problema*, y allí sí se mencionan a los indígenas y afrodescendientes, pero bajo este rótulo: desplazados, pobreza, etc. De esta manera estos grupos pasan del casi total anonimato a convertirse en problemas.

Los actores y sus acciones

Para este apartado se sigue la propuesta de análisis de actores sociales elaborada por Theo van Leeuwen (1996). La clasificación parte de dos grandes categorías: exclusión e inclusión y abarca más de una treintena de subcategorías.

Con base en esta compleja clasificación, en este texto simplemente podría concluir que los autores de los manuales 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. En el nivel micro, realizan procesos selectivos de inclusión y exclusión.

Al hablar de la variedad étnica colombiana, los autores se refieren a indígenas y afrodescendientes como cifras; simplemente estadísticas, como ya mencioné. Además, en éstas existen contradicciones entre los diversos textos.

Por ejemplo, en el texto de quinto grado de Editorial Santillana, el autor, Kenny Lavacude Parra, en la unidad *Así somos la población colombiana*, presenta estadísticas en las que habla de un 58% de población mestiza; un 20% de población blanca; un 14% de mulatos y un 8% de negros e indígenas. Resulta interesante leer que los autores de los textos se refieren a la población en términos de mayorías y minorías, y en esta tónica cómo separan la población negra de la mulata y unen la primera a los indígenas. Extraña combinación, por demás. Aunque así queda la idea de que la mayoría es mestiza y blanca; cuando podría ser mestiza y negra, como lo presenta el texto de Editorial Norma.

Los integrantes de los grupos étnicos no aparecen representados 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. La mayor parte de las veces son representados de manera colectiva, como

miembros de grupos que, tal como lo reconocen los autores de los textos, para muchos son invisibles, excepto por algunas de las actividades que realizan.

En el texto de sexto de Editorial Norma, Melo et al., por ejemplo, afirman que “las comunidades afroamericanas, a través de algunas actividades, han comenzado a ser visibles e importantes para todos los habitantes de América Latina: estas actividades son el deporte, la música y la danza” (Melo et al., 2003b: 234). Este enunciado es bastante problemático, comenzando por la afirmación de que “han comenzado a ser visibles e importantes”. Parece que sólo ahora empiezan a existir, ¿y a existir para quiénes? ¿Para “todos los habitantes de América Latina”?, o ¿todos los blancos, los indígenas y los mestizos? Además, existen porque son buenos para el deporte, la danza y la música. Esto es claramente discriminatorio, pues hay muchísimas más actividades en las que los afrodescendientes se destacan; los hay periodistas, políticos, médicos o científicos. Además, no es necesario destacarse en algo para existir o ser visible.

En el nivel macro también es importante destacar cómo se representan los demás actores sociales que han estado inmersos en la historia de Colombia en 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 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 et al. 2003a: 141).

Primero que todo resalta en la descripción la imprecisión en la manera de nombrar a los afrodescendientes: “personas negras”, pues los europeos no trajeron negros. La idea de negro la construyeron los americanos mediante el proceso de racialización. En este fragmento, los autores del texto omiten los agentes de las acciones mediante el proceso de pasivización; así sucede en los enunciados en que aparecen los verbos “traer” y en “fueron destinadas”; de igual manera mediante el proceso de nominalización del verbo “reducir”, se omite de nuevo el agente. 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.

Sin embargo, los conquistadores sí son individualizados y aparecen con nombre propio y de igual manera sus acciones resultan positivas:

Jiménez de Quesada fue atacado por los guerreros muisca, armados con lanzas de madera, y dirigidos por Tisquesusa, el zipa de Bacatá. Los españoles, armados con arcabuces y armas de hierro, lograron una fácil victoria (Ibíd.: 138).

En este breve fragmento se observa cómo se emplea de igual manera la voz pasiva, pero en este caso sí aparecen los agentes de la acción: los guerreros muisca, y se tematiza el paciente de la acción: Jiménez de Quesada, quien es víctima del ataque de los indígenas, pero sale victorioso. Los indígenas en este texto ocupan un segundo plano.

También, es interesante analizar cómo se presentan los actores y sus acciones cuando se habla de temáticas como la discriminación o el racismo. En los textos de grado quinto, de Editorial Norma, se lee lo siguiente:

... aplicado a las relaciones entre las personas, la discriminación se refiere a toda situación en la que una persona o un grupo recibe un trato de inferioridad, de menosprecio, de exclusión o de restricción por razones como el color de la piel, el género, la religión, el origen étnico, la edad o cualquier característica similar, que afecta la dignidad de las personas (Melo et al., 2003a: 84).

En esta primera definición, los autores no hacen alusión a quiénes son los agentes de la discriminación. De hecho, en el texto los autores utilizan formas impersonales, en frases como “se les prohíbe” o “no se permite”, aunque en un apartado se señala que:

en muchas ocasiones, la discriminación la ejercen personas que pertenecen a los grupos mayoritarios, pues son quienes ostentan el poder. De esta manera los grupos minoritarios se ven sometidos y deben sufrir la exclusión (Ibídem).

Esta afirmación no es del todo cierta. Además, ¿quiénes pertenecen a los grupos mayoritarios en Colombia? Hasta donde señalan estos mismos textos, la mayoría es la población mestiza; de igual manera, las mujeres son mayoría, sin embargo, también son víctimas de la discriminación. Según las estadísticas de los libros, los grupos blancos son minoría en Colombia. Pero

¿son ellos discriminados? Sería importante especificar aquí que se trata de minoría no en términos demográficos, sino de exclusión política, como la define *Minority Rights Group*. [<http://www.minorityrights.org/?lid=566>]

En el mismo texto, frente a la temática de la discriminación, los autores presentan tres historias de personas que han luchado contra la discriminación: Mahatma Gandhi, Martin Luther King y Nelson Mandela. Aquí de nuevo hablan de hechos sin autores. Señalan que en “Estados Unidos *existían* leyes de discriminación contra las personas negras” (Ibíd.: 90). Al parecer las leyes se crean y existen solas sin agentes que las promulguen. Cuando se habla del *apartheid* se dice que “fue un sistema de segregación racial contra los negros *implantado* en 1948 en Sudáfrica” (Ibíd). Señalan también que, con este sistema, “*Sudáfrica* irrespetó todos los tratados de derechos humanos acordados por la ONU” (90). En el primer enunciado, mediante el empleo de la voz pasiva, dejan por fuera el agente de la acción y, en el segundo, señalan a un país, Sudáfrica, como responsable de las acciones; de nuevo omiten o disimulan el verdadero responsable de estas acciones.

En el texto de octavo de Editorial Norma, en el apartado de segregación racial al hablar del *apartheid* y la segregación racial en Estados Unidos, aunque los autores recurren también a la desaparición sistemática de los agentes mediante el uso del impersonal, sí explicitan los actores cuando las acciones son positivas y realizadas por blancos. Incluso en estas ocasiones puede aparecer con nombre propio, como en este caso: “En 1990, *el presidente Frederik Willem de Klerk*, tras diversas negociaciones con los representantes de las comunidades étnicas del país, puso fin al *apartheid* con la liberación del dirigente negro Nelson Mandela y la legalización de las organizaciones políticas negras” (Mora et al., 2004: 21). Nótese además que en el proceso ocultan la participación activa del dirigente negro Nelson Mandela. Este actor aparece aquí como beneficiario de una acción positiva del presidente. En otras ocasiones, cuando las acciones positivas corresponden al gobierno, también este aparece como agente de las acciones: “*el gobierno* aprobó una serie de reformas que permitieron la organización de sindicatos negros y cierto grado de actividad política por parte de los que se oponían al poder de los blancos” (Ibíd.: 21)

Esquemas argumentativos

En este apartado muestro 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 et al., 2004: 14).

Los autores hablan 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 et al., 2003a: 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 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” (Ibíd.) 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 autores de los textos sobre los hechos sociales es 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 et al., 2003a: 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” (Ibíd.). 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. 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.

En el texto de grado sexto de Editorial Norma, los autores señalan que uno de los aportes de las comunidades afrodescendientes a la sociedad colombiana es “el reconocimiento por las diferencias culturales y su capacidad de adaptación social e interacción con otros grupos humanos” (Melo et al., 2003b: 237). Otra vez, parece que se trata de un problema de adaptación, de asimilación de las costumbres de los grupos hegemónicos.

Amenaza

Otro de los argumentos para justificar los procesos de exclusión y exterminio de los 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 Editorial Norma, los autores, al hablar de la “intolerancia étnica y cultural” de los países ricos hacia los pobres, señalan una comprensible preocupación de estos 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 et al., 2004: 27).

Obsérvese la vaguedad y el grado de abstracción empleado por los autores. En el texto, no señalan autores ni responsables de los hechos, ni tampoco se precisan las acciones. Hablan de “los grupos sociales que se sienten amenazados” y de “otro”, que de inmediato 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 semióticas

Al enfrentar el análisis de textos escolares no podemos limitarnos únicamente a la parte textual; también es preciso estudiar cómo se presenta esta información en los textos, qué ilustraciones la acompañan y qué organización secuencial se realiza.

Fotografías e ilustraciones

El análisis del nivel gráfico es 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 ocurre 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 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, corresponden más a 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 sólo 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 Editorial Norma, que parecen tomadas de los textos estadounidenses. En ellas aparecen rubios tipo europeo, y muchos asiáticos. 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 muestre 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 seleccionan y distribuyen las editoriales y sus autores la información en los textos, es 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 la comprensión podría ser mayor, en los textos analizados casi 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 parece en ocasiones simple anécdota o curiosidad.

Con frecuencia aparecen afirmaciones problemáticas que los autores no explican. En consecuencia, dejan todo el trabajo al profesor en la clase, con el agravante que, en muchas ocasiones, los profesores no tienen tiempo para discutir todo lo que se dice en el texto o no son conscientes de la gravedad de lo que se afirma.

Los autores parecen desconocer la riqueza étnica de las aulas de clase, sobre todo en determinados sectores de la población, como los estratos bajos y medios, en los 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. Sin 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 también la reflexión y 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 es fundamental para comprender más y mejor 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.

A partir de los objetivos específicos propuestos en la investigación 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.

Los mecanismos lingüísticos y discursivos de los que se hace uso para realizar estas prácticas discriminatorias son:

- Selección y exclusión de temas de discusión. De esta manera los autores seleccionan que es digno de mencionarse y qué no, dando así paso a un proceso de ocultamiento en que hablan más de unos grupos que de otros, más de mestizos y blancos que de indígenas, y más de éstos que de afrocolombianos.
- Selección de léxico específico para cada grupo. No hay unidad en los textos para referirse ya sea a factores raciales (negro, indio, blanco) o a factores étnicos (afrodescendientes, indígenas), los autores hablan indistintamente en ocasiones de negros, de afrodescendientes o de personas de color; los indígenas se denominan, indios, aborígenes, indígenas, etc. También, como mencioné, hay vacilación en la denominación de los procesos discriminatorios: racismo, discriminación racial, segregación, etc. Aquí también es muy importante la selección léxica que se hace de acuerdo con los grupos que se estén referenciando. Por ejemplo los conquistadores no invadieron ni impusieron, ni asesinaron sino que “exploraron”, “aventuraron”, hubo “encuentros”, “intercambios”, “transplantes de culturas” que generaron “riqueza”, “aportes” de los que todos nos beneficiamos.
- Recurrencia, dentro de la sintaxis, a oraciones pasivas que ocultan los agentes de las acciones, o a oraciones impersonales. También es muy frecuente un tipo de oraciones en que omiten el sujeto, como en “la población indígena disminuyó”, “los abusos contra los aborígenes se multiplicaron”, “la población aborígen murió por el maltrato”, etc. Aquí también, como en muchos casos, el orden de las oraciones en que se tematiza a los aborígenes produce el efecto de presentarlos como víctimas, y realzar la derrota, además de que se desfocaliza el agente de la acción, en este caso los españoles. También es frecuente el proceso de nominalización en frases como “la conquista provocó un desastre humanitario”, “la conquista produjo la muerte de muchos nativos”, “los trabajos de la mita acabaron con muchos aborígenes”. Oraciones éstas en que se omite deliberadamente el agente de las acciones.
- Otro mecanismo lingüístico, dependiente del anterior, es el empleo en la argumentación de diversas estrategias que permiten percibir los procesos como naturales, mediante el uso argumentos en que las acciones se precipitan solas y además suponen progreso histórico. Como vimos que

los autores describieron la práctica del racismo o como asociaron los procesos de conquista y colonia a la consabida idea de modernización del continente americano y de llegada de la civilización. También, dentro de los procesos de argumentación, suelen presentar sólo algunas causas de los hechos y dejar de lado otras, lo que constituiría una falacia argumentativa de los autores. Estas omisiones, sin embargo, parecen obedecer a estrategias premeditadas. Por ejemplo, cuando señalan como causas de la desaparición de los indígenas únicamente su poca adaptabilidad a las nuevas circunstancias (Soler 2006b).

Consideraciones finales en torno a la interrelación ACD y educación

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 el 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 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, en especial en los libros de texto, es también un ejercicio pedagógico de compromiso social y resistencia política que pueden realizar 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.

Por último, quiero dejar en el ambiente estas tres preguntas que, según Fairclough, todo investigador debería hacerse cuando se plantea un problema de investigación: cómo investigamos, cómo y dónde publicamos, y cómo escribimos (2003:201).

Notas

¹ Considero importante resaltar que no obstante la seriedad y rigurosidad de la investigación de estas autoras y autores, los resultados no dejan de ser subjetivos en algunos momentos al centrarse básicamente en críticas que se señalan como hechas al ACD, pero en realidad son más críticas al enfoque de Norman Fairclough, al que le dedican mayor análisis.

² La autora agradece aquí las aclaraciones y sugerencias de Jaime Arocha, antropólogo e investigador experto en las comunidades afrodescendientes en Colombia.

³ Quizá, la única excepción la constituye el trabajo de Bernstein, quien construyó una teoría de las relaciones entre la escuela y la sociedad articulando micro y macro niveles en las que el discurso es un factor determinante.

Bibliografía

- Adger, C. (1998)** Register shifting with dialect resources in instructional discourse. En S. Hoyle y C. Adger (eds) *Kids talk: strategic language use later childhood*, pp. 151-69. Nueva York: Oxford.
- Ames, P. (2001)** *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social Instituto de Estudios Peruanos.
- Apple, M. (1986)** *Ideología y currículo*. Tres Cantos: Akal.
- (1988) *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Nueva York : Routledge. (trad. Cast.: *Maestros y textos: una economía política de la relaciones de clase, sexo y educación*. Barcelona, Paidós. 1997).
- Apple, M. (1997)** *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2000)** *Escuelas democrática*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (2002)** *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Au, K. y Jordan C. (1981)** Teaching reading to Hawaiian children: finding a cultural appropriate solution. En H. Trueba et al (eds.) *Culture, and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*. Pp. 139-52) Rowley: Newbury House.
- Bernstein, B. (1983)** "La educación no puede suplir las fallas de la sociedad". En *Lenguaje y sociedad*. Pp. 235-250. Valle: Centro de traducciones.
- Bernstein, B. (1990)** *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Nueva York: Routledge. (trad. Cast.: *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 2001).
- Bernstein, B. (1996)** *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Bristol, PA: Taylor and Francis. (trad. Cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998).

- Bernstein, B.** (1997) *Class, Codes and Control*, 2da. Ed. Vol. 3. Londres: Routledge and Kegan Paul. (trad. Cast.: *Clases, códigos y control*, 2 vols. Tres Cantos: Akal 1988-1989).
- Bourdieu, P. y J. Passeron** (1972) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y J. Passeron** (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2a. ed. México: Siglo XXI.
- Breen, M.** (1985) The social context for language learning : a neglected situation? En *Studies in second language acquisition*, 7. pp. 135-58.
- Cazden, C.** (1988) *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Cazden, C.** (1996) Selective traditions: reading of Vygotsky in writing pedagogy. En D. Hick (ed.) *Discourse, learning and schooling*. Pp. 165-88. Nueva York: Cambridge University Press.
- Calvo, T.** (1989) *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Crestani, L.** (2003) Sem vez e sem voz. O negro nos textos escolares. Passo Fundo, RS, Brasil: Universidade de Passo Fundo, UPF Editora.
- Cruz, M.** (2000). A historia da disciplina Estudos Sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático. Tesina de Máster, UNESP.
- Eder, D.** (1993) “Go get ya a french!»: ramantic and sexual teasing among adolescent girls”. En D. Tannen (ed.) *Gender and conversational interaction*. Pp. 17-31. Nueva York: Oxford University Press.
- Erickson, F y Shultz, J** (1982) *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. Nueva York : Academic Press.
- Erickson, F.** (1996) Going for the zone : the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. En D. Hick (ed.) *Discourse, learning and schooling*. Pp. 29-63. Nueva York: Cambridge University Press.
- Fairclough, N.** (1989) *Language and Power*. Londres, Longman.
- Fairclough, N.** (1992) *Discourse and social change*. Oxfor, Reino Unido y Cambridge, Massachussets, Polity Press y Blackwell.
- Fairclough, N.** (1995) *Critical Discourse Analysis: the critical Study of language*. Londres, Longman.
- Fairclough, N.** (2000) “Discourse, social theory and social research: the case of welfare reform”, en *Journal of sociolinguistics*, 4 (2).
- Fairclough, N.** (2003) “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales”, en Wodak, Ruth y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 179-204.

- Freire, P.** (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P.** (1975) *Acción cultural para la libertad*.--Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. y Macedo D.** (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P.** (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1996) *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Foster, M.** (1995). Talking that talk : the language of control, curriculum and critique. *Linguistics and education*, 7, 129-50
- Gee, J. P.** (1989) Two styles of narrative construction and their linguistic and educational implications. En *Discourse processes*, 12. Pp. 287-307.
- Gee, J. P.** (2004) What is critical about critical discourse analysis?, en R. Rogers (ed.), *An introduction to Critical Discourse Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 19-50.
- Giroux, H.** (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, H.** (1992). *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI Editores.
- Giroux, H.** (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós.
- Gimeno J.** (1989) "La cultura, el *curriculum* y la práctica escolar", en *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid
- Guereña, J. et al.** (directores). (2005) *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED Ediciones.
- Halliday, M.** (1978) *Language and social semiotic*. Londres: Arnold. [Versión en español (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE].
- Halliday, M.** (1985). *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Herrera, M. et al.** (2003) *Identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900- 1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hoyle, S y Adger C.** (1998) Introduction. En S. Hoyle y C. Adger (eds.) *Kid Talk: strategic language use in later childhood*. Pp. 3-22. Nueva York: Oxford University Press.
- Lomas, C.** (2004) "Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística", *Textos* 36, 15-32.
- Marimán P. y Flórez, J.** (1996). *La sociedad mapuche en la enseñanza de la historia en Chile*. Temuco-Chile: Universidad de la Frontera,
- McLaren, P.** (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

- McLaren, P.** (2001). *El Ché Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI editores.
- McLaren, P.** (2006) *La vida en las escuelas, Una introducción a la pedagogía crítica en fundamentos de educación*. México: Siglo XXI.
- Mehan, H** (1979) *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Merrit, M.** (1998) Of ritual matters to master: structure and improvisation in language development at primary school. En S. Hoyle y C. Adger (eds) *Kid Talk: strategic language use in later childhood*. Pp. 134-50. Nueva York: Oxford University Press.
- Minority Rights Group** [<http://www.minorityrights.org/?lid=566> Fecha de consulta: 10-2-08]
- Moll, L. y Dworing, J.** (1986) Biliteracy development in classrooms: social dynamics and cultural possibilities. En D. Hicks (ed.) *Discourse, learning, and schooling*. Pp. 221-46. Nueva York: Cambridge University Press.
- Negrão, E.** (1988) “Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos”. En *Cadernos de pesquisa*, Sao Paulo, n. 65, pp. 52-65.
- Y pinto R.** (1990) De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças. FCC.
- Oakes, J.** (1986) *Keeping track: How schools structure inequality*. Connecticut: Yale University Press.
- Oteiza, T.** (2003). “How contemporary history is presented in chilean middle school textbooks”. *Discourse and Society*, 2002, 14, 639-662.
- Oliveira, M.** (2000) *O negro na ensino de historia: temas e representações*. Tesina de máster. FE – USP.
- Pinto, R.** (1981). O livro didático e a democratização da escola. Tesina de Master en ciencias sociales. Universidad de Sao Paulo/USP, 1981.
- (1987) “A representação do negro em livros didáticos de lectura”. En *Cadernos de pesquisa*, Sao Paulo, No. 63, pp. 88-92.
- Rogers, R. et al.** (2005) “Critical discourse analysis in education: A review of the literature”. En *Review of Educational Research*, Vol. 75 (3), pp. 365-416.
- Scollon R. y Scollon S.** (1981) *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood : Ablex.
- Selander, S.** (1995) “Análisis del texto pedagógico”, en García Minguez, J. y Beas, M. (comp.) *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, 131-162.
- Silva, A. C. da.** (1995). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Centro Editorial e Didático (CED) da UFBA en Centro de Estudos Afro-Orientais.

- Silva, P.** 2005. *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa.* Tesis doctoral. PUC-SP.
- Soler, S.** (2006) "Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia", En *Revista de Investigación.* Bogota: Universidad de La Salle, pp. 255-260.
- Soler, S. y Pardo, N.** (2007) "Discurso y racismo en Colombia: cinco siglos de invisibilidad y exclusión", en Van Dijk, *Racismo y discurso en América Latina.* Barcelona: Gedisa, pp. 181-228.
- Soler, S.** (2008). "Racismo y discurso en los textos escolares. La representación de la identidad étnica en los textos de ciencias sociales en Colombia". En Homenaje a Nina de Friedemann. Bogotá: CES-UN. [En prensa]
- Stubbs, M.** (1983). *Análisis del discurso.* Madrid: Alianza.
- Tannen, D. Schiffrin, D. y Hamilton, H.** (eds.), (2001) *The Handbook of Discourse Analysis.* Oxford: Blackwell Publishers.
- (1980) "A comparative analysis of oral narrative strategies: athenian greek and american english". En Chafe (ed.) *Pear Stories.* Norwood: Ablex, pp. 51-87.
- Temple, S.** (2001) "Discourse in Educational Settings". en Tannen et al. (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis.* Oxford: Blackwell Publishers, Pp. 503-517.
- Valls, R.** (1998) "Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia", En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, pp. 69-78.
- Van Dijk, T. A.** (Comp.) (2000) *El discurso como interacción social.* Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A.** (Comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso.* Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A.** (2003a) *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina.* Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A.** (2003b) *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinar.* Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A.** (2003c) *Racismo y discurso de las élite.* Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A.** (2004a) *Discurso y dominación.* Grandes conferencias en la facultad de ciencias humanas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Van Dijk, T. A.** (2004b) *Critical Discourse Analysis and Context.* Ponencia en la First Annual International Conference of Critical Discourse Analysis. Valencia, España.
- Van Dijk, T. A.** (comp.) (2007) *Racismo y discurso en América Latina.* Barcelona: Gedisa.

- Van Dijk, T. A.** (2005) "Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles". En *Cuaderno de Antropología y Semiótica*. Año II, volumen II, pp. 15-37.
- 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.
- Verger, A.** (2008). (<http://www.alforja.or.cr/sistem/sistemaverger.pdf>) [fecha de consulta enero 12 de 2008]
- Wodak, R.** (2003) "De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos", en Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona : Gedisa, pp. 17-34.
- Wodak, R. y Reisigl, M.** (2001). "Discourse and Racism", en Tannen et al. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wodak, R. y Meyer, M.** (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M.** (2003). "El enfoque histórico del discurso", en Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 101-142.

Fuentes primarias

Las fuentes están organizadas por grados y editoriales.

EDITORIAL NORMA

- Castro, H.** (2003) *Identidades 1*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Feo, J. et al.** (2004) *Identidades 3*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Melo, V. et al.** (2003a) *Identidades 5*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Melo, V. et al.** (2003b) *Identidades 6*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mora, S. et al.** (2004) *Identidades 8*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez, H. et al.** (2004) *Identidades 9*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pachón, E. et al.** (2002) *Economía y política 1*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Acosta, F. et al.** (2002) *Economía y política 2*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

EDITORIAL SANTILLANA

- Trujillo, L.** (2003) *Herramientas naturales y sociales 1*. Bogotá: Editorial Santillana.
- Benítez, L. & Barragán, F.** (2003) *Herramientas sociales 3*. Bogotá: Editorial Santillana.
- Lavacude, K.** (2003) *Herramientas sociales 5*. Bogotá: Editorial Santillana.

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

Rueda, W., et al. (2004a) *Contextos sociales 8*. Bogotá: Editorial Santillana.

Rueda, W. et al. (2004b) *Contextos sociales 9*. Bogotá: Editorial Santillana.

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

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

Nota biográfica



Sandra Soler Castillo es profesora de análisis del discurso del doctorado Interinstitucional en educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ex directora del departamento de lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Doctora en *Lingüística y Comunicación* de la Universidad de Barcelona. Sus intereses de investigación se centran en los estudios del discurso y la sociolingüística. Trabaja temáticas como el género, el racismo y la discriminación. Sus publicaciones incluyen *Bilingüismo y actitudes lingüísticas de la comunidad indígena inga* (2001) *Discurso y género en historias de vida* (2005), *Racismo discursivo de elite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia* (2006), *Racismo y discurso en Colombia: cinco siglos de invisibilidad y exclusión* (2007).

E-mail: ssoler73@hotmail.com