

Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria

Sandra Soler Castillo¹

Introducción

En este trabajo propongo el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como herramienta esencial para la comprensión de los discursos de y sobre la Escuela. Comienzo por introducir los conceptos fundamentales de esta teoría, sus metodologías de aproximación a los discursos, su relación con el contexto educativo, incluida la pedagogía crítica y, por último, me detengo en un análisis de caso en el contexto educativo en el que analizo, desde el ACD, un tipo de discurso propio de este ámbito: los textos escolares.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Antes de adentrarme en el ACD, es pertinente regresar a mediados de 1960 cuando aparecen la Gramática del Texto (GT) y el Análisis del Discurso (AD). Estas disciplinas surgen como respuesta y crítica a una lingüística cada vez más teórica y alejada de los hechos reales. El AD y la GT comienzan por cuestionar los presupuestos básicos de la lingüística de Saussure, Bloomfield y Chomsky, y traspasan las fronteras de análisis de la frase o de la oración hacia el texto y la conversación, puesto que se centran en el estudio del lenguaje producido de manera natural, en oposición a las idealizaciones y abstracciones propuestas por estos autores. De igual manera, el AD pretende explicar el lenguaje en su interrelación con los hechos sociales, más exactamente en la interacción. En 1978 Michael Halliday propone la Lingüística Funcional Sistémica (GFS), en la que explica el uso del lenguaje en términos de forma y función en la interacción. Su teoría sostiene que cada interacción comprende tres niveles: textual, interpersonal y situacional. Estos planteamientos van a ser pieza clave para el desarrollo posterior de la lingüística crítica y el ACD.

Como señala Michael Stubb, la avalancha de trabajos aparecidos en los años de 1970 y los de 1980 con este nuevo enfoque y la fascinación por estos se fundan en la idea de que “el lenguaje, la acción y el conocimiento

1 Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis de Lenguaje, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

son inseparables” (1983, p. 17). Autores como Austin y Hymes –de reciente aparición– dejan ver aquí su influencia. Esta triple relación entre *lenguaje, acción y conocimiento* determina el nuevo carácter interdisciplinar que toman los estudios del lenguaje y rompe las divisiones tajantes entre las nuevas ciencias del mismo. El avance y la consolidación del AD como perspectiva teórica y metodológica desde los años setenta se fundamentó en disciplinas y metodologías que también se estaban desarrollando en ese momento; por ejemplo, la antropología y la etnografía, con figuras tan relevantes como Gumperz y Hymes; la filosofía y la pragmática, con Austin y Searle; la sociología y la etnometodología, con Goffman, Sacks y Schegloff; y la sociolingüística, con Labov.

Las tareas de la lingüística textual y el AD se relacionan con la textualidad y sus manifestaciones: estructuras discursivas, micro, macro y superestructuras; intencionalidad; mecanismos de coherencia y cohesión; producción y comprensión de textos o comprensión semiótica a partir de la situación, etc. En resumen, como señala Jan Renkema (1999), los enfoques de análisis discursivo constituyen una disciplina que tiene por objeto la investigación de la relación entre la *forma* (características semio-lingüísticas del texto) y su *función* (objetivos y efectos de ese conjunto sígnico, según cualidades interpretativas de un grupo descifrador de sujetos competentes).

A pesar de la variedad de perspectivas y temas de análisis, el AD no logra desprenderse de intereses puramente teóricos y académicos. A mediados de los años ochenta surge el ACD como respuesta a estas teorías clásicas y formales de la lingüística, que poco se preocupaban por las relaciones entre el contexto político y social, y el discurso en la sociedad. 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, se da paso a lo que se conoce como Lingüística Crítica (LC). Esta corriente 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. Sin embargo, el carácter crítico de la lingüística no aparece de manera aislada en este campo. Se ve influido por el surgimiento de movimientos pacifistas a raíz de la guerra de Vietnam, movimientos de mujeres, de discapacitados o de movimientos de derechos humanos en países como Estados Unidos, Francia, Australia e Inglaterra. También se debe al interés de los lingüistas por interactuar con otras ciencias sociales y a la proliferación de teorías posestructuralistas y posmodernas. Piénsese, por ejemplo, en las teorías de Adorno, Benjamin, Foucault, Habermas y Bourdieu.

Con la aparición del texto de Norman Fairclough, *Language and Power* (1989), comienza a hablarse estrictamente de ACD. Otro hecho que impulsó el desarrollo de estos estudios fue el simposio celebrado en Amsterdam en enero de 1991, en el que participaron Van Dijk, Fairclough, Kress, Van Leeuwen y Wodak, y en el que discutieron teorías y métodos del AD, en especial del ACD.

A lo largo de estos últimos lustros, el ACD se ha posicionado, no es una disciplina o escuela más dentro de los enfoques de estudio del discurso, ni 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, p. 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 (Dijk, 2004a, p. 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) (Ibíd., p.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.

La metodología en el Análisis Crítico del Discurso (ACD)

El ACD, como algunas de las ciencias sociales y humanas, no tiene un método fijo. Existen tantos métodos como analistas críticos del discurso, cada uno de los cuales centra su metodología en relación con los supuestos teóricos. En el ACD existen varias corrientes. Entre las más conocidas y aplicadas está la tendencia neomarxista de Norman Fairclough, la corriente historicista de Ruth Wodak y la corriente sociocognitiva de Teun van Dijk.

Enfoque neomarxista

Norman Fairclough propone un marco analítico basado en su concepción del lenguaje “como elemento integral del proceso social material” (Wodak, 2003, p. 180). Para este autor, la *vida social* está compuesta por series interconectadas de *prácticas sociales* de diverso orden: económico, político, cultural, etc., y cada una de estas prácticas tiene un elemento semiótico, entendido como las formas que permiten la creación de significado (imágenes, gestos, lenguaje, etc.). El objetivo del ACD es analizar las relaciones dialécticas entre la semiosis y otros elementos de las prácticas sociales (Ibíd., p. 180).

El marco analítico propuesto por Fairclough está constituido por tres niveles: el texto, la práctica discursiva y la práctica sociocultural. El análisis del texto da cuenta de las estructuras de la lengua producidas en el evento comunicativo objeto del análisis. Para esta parte del análisis, Fairclough propone seguir los aportes de la gramática funcional de Halliday en sus tres dominios o funciones: *ideacional*, *interpersonal* y *textual*. El análisis de la *práctica discursiva* implica examinar la producción, interpretación, consumo y distribución de los textos; esta dimensión se relaciona con la manera en que las personas interpretan, reproducen o transforman los textos. Por último, el análisis de la práctica sociocultural incluye una exploración de lo que sucede en un marco sociopolítico particular. Se relaciona con conceptos como *poder*, el cual depende de la interdiscursividad y la hegemonía. Para realizar un análisis de este tipo, se requiere estudiar cómo operan los discursos en varios dominios de la sociedad. Además, resalta Fairclough (1989, 1992, 1995, 2000, 2003), es importante partir primero de la identificación de un problema social con base semiótica y terminar con la reflexión crítica del análisis.

Perspectiva histórica

Desde la perspectiva histórica, Ruth Wodak plantea analizar textos históricos institucionales y políticos integrando el conocimiento disponible sobre las fuentes históricas al contexto social y político en el que se insertan los “acontecimientos” discursivos y que a su vez se explican como tipos de discurso sujetos al cambio diacrónico (Ibíd., p.104). Plantea, esta autora, que uno de los objetivos del análisis crítico del discurso, además de hacer que los discursos sean transparentes, debe consistir en justificar teóricamente por qué ciertas interpretaciones parecen más validas que otras (Ibíd., p.104). Propone el principio de triangulación para evitar que las interpretaciones mismas del ACD parezcan sesgadas.

Este enfoque, basado en la idea de “contexto”, considera cuatro planos. El primero es un plano descriptivo del contexto inmediato, lingüístico o interno del texto, en el que se analizan los temas o contenidos específicos de un discurso particular, las estrategias discursivas (estrategias de autor, representación, argumentativas o de atenuación) y las estructuras lingüísticas o instrumentos lingüísticos. El segundo plano busca la relación intertextual e interdiscursiva entre los discursos, los temas, las variedades discursivas y los textos. Ubica el discurso en el ámbito de la acción social (legislativa, opinión pública, publicidad, etc.), en una variedad discursiva determinada (leyes, comunicados de prensa, anuncios publicitarios, etc.) y establece sus interrelaciones textuales y discursivas. El tercer plano tiene en cuenta las variables extralingüísticas de carácter social y los marcos institucionales de un “contexto de situación” específico. El objetivo es ofrecer explicaciones de orden social al problema. El cuarto plano da cuenta de un contexto sociopolítico e histórico más amplio que el anterior, en el que se ubican las prácticas discursivas y las grandes teorías.

Perspectiva sociocognitiva

Al igual que los autores anteriores, Van Dijk se centra en los problemas sociales y busca establecer cómo contribuye el discurso a la producción y reproducción del *abuso de poder* y la *dominación* (Wodak, 2003, p. 144). Sin embargo, considera que no existe relación directa entre estructuras sociales y estructuras discursivas. Propone una fase de cognición social o interfaz cognitiva mental y social a la vez. Prefiere hablar de un triángulo compuesto por discurso-cognición-sociedad. Define el *discurso* en términos amplios como un “acontecimiento comunicativo” que incluye aspectos de la interacción conversacional y dimensiones no verbales como gestos, textos escritos, aspectos semióticos, etc. La *cognición* es de tipo individual y social, e incluye creencias, actitudes, estereotipos, prejuicios, valoraciones, emociones y demás representaciones que intervienen en el discurso y la interacción. Lo *social* incluye aspectos micro y macroestructurales de la interacción cara a cara, así como de la relación entre grupos, instituciones sociales y políticas, de movimientos, organizaciones o sistemas políticos, entre otros. En términos generales podría hablarse de texto (discurso) y contexto (social y cognición). Para Van Dijk el discurso no solo se ubica en el nivel de las acciones y los comportamientos, sino también en el de la cognición, que trata de la manipulación de los conocimientos, las actitudes y las ideologías, normas y valores.

El objetivo último del ACD es la explicación sistemática de las complejas estructuras y estrategias del discurso como ocurren en contextos sociales reales. El análisis opera a través de estructuras discursivas jerarquizadas e

interdependientes, muchas de las cuales se conocen desde la lingüística y otras se amplían al ámbito propio del discurso. Estas estructuras, propuestas por Van Dijk, van desde los niveles básicos de análisis lingüístico hasta las superestructuras textuales.

En el nivel fonético incluye cualidades sonoras del discurso como articulación, recepción auditiva, entonación, emoción, etc. En el aspecto morfológico se remite básicamente a neologismos y formaciones particulares de palabras. En lo sintáctico revisa la variación en el orden o en las relaciones jerárquicas de las estructuras y de las cláusulas que conllevan a la enfatización o el ocultamiento de agentes y acciones. En la semántica, analiza los significados asignados, a partir del análisis de la semántica léxica, que explica todas las implicaciones de las palabras empleadas en el discurso y contexto específico; la semántica referencial, que señala el significado de cláusulas y oraciones; y la semántica textual, que analiza las grandes temáticas de los textos. El análisis del nivel retórico corresponde a los elementos descritos en la retórica clásica; por ejemplo figuras de estilo. El nivel de la superestructura o estructuras esquemáticas representa la forma global del texto y la conversación, la manera en que se organizó la información.

Al analizar el discurso producido en la interacción, Van Dijk centra la atención en los actos del habla y en las diversas relaciones establecidas en la interacción, que expresan, indican, reflejan o construyen relaciones sociales específicas entre los participantes.

Sea cual sea la metodología o el enfoque empleado, el ACD requiere una sólida base lingüística –formal y funcional– que incluya las formas gramaticales, retóricas, semióticas, estilísticas, pragmáticas o de interacción. Los analistas críticos reiteran la importancia de señalar que el ACD no es un método o enfoque que se aplica a los problemas sociales. No es una caja de herramienta para aplicar a X o Y problema. Se trata más bien de una disciplina transversal, teórica y metodológica que se subdivide y emplea aportes de otras subdisciplinas y áreas. Cada estudio emprendido está sujeto a un completo análisis teórico social, de manera que se pueda saber con certeza qué discursos y qué estructuras se han de analizar y relacionar. No todos los aspectos del análisis lingüístico se aplican siempre, ni tampoco de la misma manera. El marco analítico dependerá en todo caso del problema, los objetivos y el alcance de la propuesta de investigación y de la perspectiva teórica del analista.

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. Para corroborar el análisis, revisaré lo que aparece en el último *Handbook of Discourse Analysis*, en el capítulo relativo a educación, escrito por Carolyn Temple Adger (2001). En su investigación, Rogers *et al* buscan responder a cinco grandes interrogantes: cómo definen ACD las investigaciones, si la investigación educativa que emplea el ACD ha superado la tendencia a estudiar únicamente los discursos escritos y cómo lo ha logrado; qué relación se establece entre ACD y contexto, cuáles son los métodos de análisis que se privilegian y 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

Como se vio en la primera parte de este artículo, existen varias aproximaciones al ACD, entre las que se incluyen el enfoque francés (Foucault, Pecheux), el enfoque neomarxista (Fairclough), el enfoque semiótico social (Hodge, Kress y Van Leeuwen), el sociocognitivo (Van Dijk) y el enfoque histórico (Wodak, Meyer); cada uno de los cuales incluye concepciones un tanto diversas en cuanto objetivos y métodos. El análisis de Rogers mostró que el enfoque propuesto por Fairclough es 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 macroanálisis, 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). 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 (en Rogers *et al.*, p. 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, relacionado con las estructuras gramaticales que constituyen el texto. El análisis conversacional asegura que 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 funciona de manera “descontextualizada” al no dar cuenta del contexto de producción, consumo y distribución de los textos y por no prestar suficiente atención al contexto etnográfico. Con respecto al contexto de 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; solo 15 se realizaron en contextos de 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 hacen 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

Conclusiones y proyecciones propuestas por las autoras de la investigación

Concluyen los autores del artículo que a pesar del amplio interés suscitado por el ACD en el ámbito académico, solo 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 centran en el poder y en cómo éste 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 éste cambia y se transforma. Critican 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.

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., p. 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 apuestan 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 Wo-

dak así: el *leit motiv* 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 económicos, políticos y culturales que en últimas son determinantes.

Comparten también los antecedentes de disciplinas que a comienzos de 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, o de la educación, la etnografía y todos los enfoques denominados cualitativos. Fueron importantes avances que, sin embargo, al centrarse en problemas particulares olvidaron analizar los hechos en su complejidad. También impidió su avance hacia una concepción más crítica de la desigualdad social reflejada y reproducida a través del lenguaje y en las prácticas educativas, como señala Apple, el hecho de que los investigadores poco salen de las bibliotecas y que su lenguaje se ha especializado tanto que poco toca la realidad, producto quizá de este mismo acto:

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 (Apple, 1986, p. 19).

La conciencia crítica surge cuando se da un giro en las preguntas de investigación y en los “instrumentos” empleados para su análisis. De esta manera, estos enfoques de investigación vuelcan sus miradas hacia los problemas de las desigualdades de clase, de género y “raza”, se cuestionan por el papel político del investigador, por la función que en las instituciones cumplen las prácticas pedagógicas y las formas de integrar los saberes en el currículo. Así irrumpen conceptos como *educación bancaria (Freire)*, *clase*, *código*, *control*, *teoría del déficit*, etc. (Bernstein), con los que se configura un discurso pedagógico interesado en develar las relaciones entre pedagogía y control simbólico, y se fortalece una corriente de pensamiento crítico sobre la educación, que en América Latina se halla indisolublemente vinculada a la obra de Paulo Freire.

Los objetivos de las investigaciones también cambiaron. Ahora se trata de develar los aspectos de la sociedad global que determinan la desigualdad, el papel de las instituciones y del discurso en este proceso, y de otras prácticas como las llevadas a cabo en la escuela. El fin de estas investigaciones es claramente liberador: ofrecer una lectura alternativa y distinta de la ofrecida por los grupos dominantes, y contribuir mediante prácticas concretas a la transformación del *statu quo*.

Muchas de las herramientas del ACD han sido incorporadas por investigadores como Apple, McLaren, Giroux, Kemmis, etc., en sus estudios sobre políticas educativas y currículo.

Un estudio de caso

A continuación presento un ejemplo de ACD aplicado al contexto educativo, más exactamente a uno de sus dispositivos pedagógicos: los textos escolares. El modelo que presento a continuación suprime –por razones de 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.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.

2 Para ampliación de estos aspectos véase Soler (2006b, 2007).

La metodología

La muestra analizada la constituyen 16 textos escolares de dos de las editoriales de mayor circulación en Colombia: Grupo Editorial Norma y Santillana. El período seleccionado abarca los años 2003-2004.

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 sustenten 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.

Para dar cuenta de estos interrogantes se sigue fundamentalmente la metodología propuesta por Van Dijk (2000, 2003). El análisis consiste en la revisión por niveles de las estructuras discursivas, comenzando por factores morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos del discurso y estableciendo su relación con estrategias discursivas como la pasivización, la nominalización o la selección léxica, etc.

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.

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 períodos como el precolombino, la conquista, la colonia, etc., y en la descripción de éstos se abordan fenómenos como la esclavitud.

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 mayoritaria 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 tercer grado (Editorial Norma), al examinar 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. 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, 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 solo existe población negra en el Chocó, invisibilizando el resto de la Costa Pacífica, mayoritariamente negra. Además, se deja de lado a las comunidades negras de la Costa Atlántica, que aunque no son mayoría, sí constituyen gran parte de la población.

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. 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 tiene costumbres y tradiciones diferentes.

Temáticas como el racismo y la discriminación, que el 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 amplios como los prejuicios raciales: la discriminación, la intolerancia, el racismo, y sus manifestaciones, resalta el hecho de que ocultan casi por completo los agentes de estas acciones. Tan solo mencionan “algunos seres humanos” o “distintas sociedades”.

En el apartado de segregación racial hablan del *apartheid* y de la segregación racial en Estados Unidos, pero desconocen la actual situación de segregación de las comunidades negras e indígenas colombianas. Para señalar lo acaecido con el Ku-Klux-Klan, se afirma que “en forma paralela a esta política de segregación, algunas personas de los Estados Unidos emprendieron una campaña de exterminio de los negros y de sus descendientes, para lo cual conformaron una agrupación denominada el Ku-Klux-Klan”. (Ibíd., p. 22). Así, los agentes desaparecen o los mencionan como “algunas personas”, lo que da la idea de ser pocos, cuando se trataba de cientos o incluso miles de blancos que perseguían y asesinaban negros, extranjeros y personas de otras religiones distintas al protestantismo.

En el texto de Santillana no existe 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 indígenas quedaban por fuera. Luego muestran cómo en la actualidad se sigue discriminando en los colegios; en este caso, a las mujeres. Como sucede en este tipo de secciones, solo 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 a la vida social y económica del país. Incluso cuando se refieren a la esclavitud, también se presentan de manera parcial o tergiversada. En el texto de octavo grado 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. Nótese que no indican con claridad los actores que padecen la acción ni los agentes de la acción, que tan solo mencionan como “otros”. La descripción es 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 período, 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 (Ibíd., p. 19)

Aquí –de nuevo– los autores ocultan los agentes de la esclavitud, reiteran el uso de las oraciones impersonales y también emplean voces pasivas que eliden al sujeto. En ocasiones, debido a las construcciones sintácticas y a las selecciones de verbos, queda la impresión de que los hechos de la esclavitud sucedieron porque los esclavos así lo quisieron, o por lo menos nadie los obligó.

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 del sujeto no a actores concretos sino a fenómenos, como en el caso del “tráfico esclavista”.

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 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 más preocupante es que sí aparecen en los últimos grados del bachillerato en temáticas como la pobreza, el desplazamiento, la desigualdad, etc. Por ejemplo, en el texto de Editorial Norma, los autores y las autoras, Rodrí-

guez, Farfán, Gordillo, Melo y León, incluyen una sección denominada *Situación problema*, y allí se menciona a los indígenas y afrodescendientes bajo el rótulo de desplazados, de 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 elaborada 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 escolares analizados realizan procesos de inclusión y exclusión de diverso orden. En un nivel macro, incluyen dentro de las identidades nacionales solo 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. Además, en estas 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 mediante nominalizaciones, como individuos que realizan o realizaron acciones importantes para el país. No son héroes de la historia colombiana, ni ejemplos para los jóvenes. Siempre se representan de manera colectiva, como miembros de grupos que –reconocen los autores de los textos– para muchos son invisibles, excepto por algunas de las actividades que realizan.

En el texto de sexto grado de Editorial Norma, Melo, Chaustre, Pulido Rodríguez y Ávila, 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” (2003 p. 234). Este enunciado es bastante problemático, comenzando por la afirmación de que “han comenzado a ser visibles e importantes”. Parece que solo 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, Rodríguez, Feo, Chaustre y Pulido, 2003 p. 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 con el verbo “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 nombrados de manera individual y con nombre propio y de igual manera sus acciones resultan positivas: “Jiménez de Quesada fue atacado por los guerreros muiscas, 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., p. 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 muiscas, 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.

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, Rodríguez, Feo, Chaustre y Pulido, 2003, p. 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” (Melo, Rodríguez, Feo, Chaustre y Pulido, 2003 p. 84).

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*.

En el mismo texto, frente a la temática de la discriminación, los autores presentan tres historias de personas que han luchado contra la discrimi-

nación: Mohandas 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., p. 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” (p. 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 grado 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, solo se hacen explícitos 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, Farfán, Melo, Franco, Guzmán y Miranda, 2004 p. 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., p. 21).

Esquemas argumentativos

En este apartado nuestro 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).

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, 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 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, 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, 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 a la población aborigen. Queda la impresión de 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, Chaustre, Pulido Rodríguez y Ávila, 2003, p. 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” (Ibíd., p. 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 esquemáticas

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 indígenas. En los textos de Editorial Norma aparecen 335 blancos y mestizos; 43 mulatos y negros, y 42 indígenas. 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 gru-

pos no es equitativa si se tiene en cuenta la cantidad de población de cada comunidad. 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. Solo 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 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 a 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 y a los afrocolombianos; los relacionan solo con la esclavitud y el racismo. Al finalizar el bachillerato, los 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 una 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 de que, en muchas oportunidades, 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, 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. 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 también la reflexión y la crítica basada en argumentos de los autores. Este trabajo no debería dejarse solo 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 solo 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 éste conlleva, como por ejemplo 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 manera de conclusión

Aunque en este análisis de los textos escolares de ciencias sociales de las editoriales Norma y Santillana no se halló racismo explícito, sí se encontraron formas de racismo, algunas más sutiles que otras, pero no por ello menos nocivas. 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 qué es digno de mencionarse y qué no, dando así paso a un proceso de ocultamiento en el 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” y “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 a 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 como éstas en donde 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 de argumentos en donde 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 solo 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)

Para reflexionar

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 queda 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, 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, p. 201).

Bibliografía

- Apple, M. (1986). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres: Longman.
- _____ (1992). *Discourse and social change*. Oxford, Reino Unido y Cambridge, Massachussets: Polity Press y Blackwell.
- _____ (1995). *Critical Discourse Analysis: the critical Study of language*. Londres: Longman.
- _____ (2000). Discourse, social theory and social research: the case of welfare reform. En: *Journal of sociolinguistics*, 4 (2).
- _____ (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En: R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-204). Barcelona: Gedisa.
- Gee, J. P. (2004). What is critical about critical discourse analysis? En: R. Rogers (ed.). *An introduction to Critical Discourse Analysis* (pp. 19-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halliday, M. (1978). *Language and social semiotic*. Londres: Arnold. [Versión en español (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE].
- _____ (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.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Rogers, R. et al. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75 (3), 365-416.
- Soler Castillo, S. (2006a). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. En: *Revista de Investigación*. Bogota: Universidad de La Salle. Vol. 6 (002), 255-260.
- _____ (2009). Racismo y discurso en los textos escolares. La representación de la identidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia. En: J. Arocha (ed.). *Nina S. de Friedemann: cronista de disidencias y resistencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Pp. 233-266.
- Soler Castillo, S. y Pardo, N. (2007). Discurso y racismo en Colombia: cinco siglos de invisibilidad y exclusión. En: T. van Dijk. *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 181-228). Barcelona: Gedisa.

- 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.
- Temple Adger, S. (2001). Discourse in Educational Settings. En: D. Tannen; D. Schiffrin y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 503-517). Oxford: Blackwell Publishers.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (Comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2003a). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2003b). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2003c). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2004a). *Discurso y dominación. Grandes conferencias en la facultad de ciencias humanas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (2004b). Critical Discourse Analysis and Context [Conferencia]. *First Annual Internacional Conference of Critical Discourse Analysis*. Valencia, España.
- _____ (comp.), (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Leeuwen T. (1996). The representations of social actors. En: Coulthard, C. y Coulthard, M. *Text and practices: Reading in critical discourse analysis* (pp. 32-71). London: Routledge.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En: R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso* (p. 17-34). Barcelona: Gedisa.
- _____ (2003). "El enfoque histórico del discurso". En Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. y Reisigl, M. (2001). Discourse and Racism. En: D. Tannen; D. Schiffrin y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 372-397). Oxford: Blackwell Publishers.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Textos escolares de ciencias sociales

Las fuentes están organizadas por grados y editoriales.

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. y 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.