



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright 2011
ISSN 1887-4606
Vol. 5(2) 333-375
www.dissoc.org

Artículo

**Las representaciones sobre los indígenas en
los libros de texto de Ciencias Sociales en el
Perú**

*Representations of indigenous peoples in social
science textbooks in Peru*

Adolfo Zárate Pérez
Doctorando de la Universidad Pompeu Fabra

Resumen

En el presente artículo se pretende comparar y analizar las representaciones que se construyen sobre los indígenas peruanos en dos libros de texto de Ciencias Sociales, uno del Ministerio de Educación y otro de la editorial Santillana. El análisis se aborda desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso. Los resultados demuestran que, a través de diversas estrategias discursivas, los indígenas peruanos son excluidos en diversas acciones sociales; y, cuando son incluidos, se les atribuyen características negativas y se deslegitima su presencia como actores sociales en el desarrollo del país; además, existen mecanismos didáctico-discursivos que promueven la discriminación y el racismo. Concluimos que, si bien la estructura de los libros de texto es distinta, no existen diferencias significativas entre los dos manuales en la forma de abordar a la población indígena.

Palabras claves: *representación, actor social, acción social, indígenas peruanos, libros de texto, racismo, exclusión.*

Abstract

This article aims to compare and analyze the representations that are built on indigenous Peruvians in two Social Science textbooks published by Ministry of Education and Santillana publishing. The analysis is approached from the perspective of Critical Discourse Studies. The results show that, through various discursive strategies, the indigenous Peruvians are excluded in different social actions, and when they are included, negative characteristics are attributed to them and deligitimatize his presence as social actors in the development of the country. In addition, there are didactic- discursive mechanisms that promote discrimination and racism. We conclude that, although the structure of textbooks is different, the two manuals do not present significant differences on how to approach the indigenous people.

Keywords: *representation, social actor, social action, Peruvian natives, textbook, racism, exclusion.*

0. Introducción

Los libros de texto construyen un conjunto de representaciones sobre los actores sociales. Su uso frecuente en el ámbito escolar (estudiantes y docentes) permite que tengan una influencia importante, no sólo en la construcción de saberes, sino también en la formación de modelos culturales, sociales e ideológicos.

El libro de texto constituye una de las fuentes básicas de aprendizaje para el estudiante. En el Perú, el Ministerio de Educación (en adelante MED) elaboró y encargó la edición de libros de texto para todos los escolares de los colegios estatales del país, los cuales se distribuyeron en forma gratuita. El uso de estos manuales es obligatorio y se realiza bajo el concepto de “préstamos”: el alumno debe devolverlos al finalizar el año escolar. En cambio, en los colegios privados, se utilizan manuales de las editoriales que existen en el mercado y los costes son asumidos por los padres.

Son pocas las investigaciones sobre los libros de texto en el Perú, por tanto, se desconocen los contenidos, estructuras, estereotipos, ideologías y visiones del mundo que se transmiten, así como las representaciones de los actores sociales en medio de la diversidad de culturas que existe en el país. Por estas razones, en este artículo se pretende dilucidar ¿qué diferencias discursivas y estratégicas hay entre el manual del Ministerio de Educación y el de la editorial Santillana sobre la representación del indígena peruano?, ¿cómo están representados los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales?, ¿qué estrategias discursivas utilizan los autores de los manuales para referirse a la población indígena?

El Perú es un país pluricultural y multilingüe. Si bien la mayoría de la población peruana tiene ascendencia indígena u originaria, resulta difícil cuantificarlos. Igualmente, el propio concepto de *indígena* es complejo. Aspectos que son aprovechados por algunos autores u organismos externos para minorizarlos, tal y como observa la UNESCO en el *Atlas of the World's Languages in Danger*:

Peru's latest national census failed to reflect the country's true ethnic and multicultural character, as the number of indigenous people was determined on linguistic rather than ethnic criteria (the language spoken by the head of the household or by his/her spouse - Spanish versus non-Spanish). The total population was put at 27,412,157, with the indigenous populations at 4,045,713 (nearly 15%), although traditional estimates

consider that between 25 per cent and 48 per cent of Peruvians are indigenous (UNESCO, 2010: 98)

Esta minorización, generalmente, proviene de los grupos de poder o intelectuales conservadores, como es el caso de Mario Vargas Llosa, que en uno de sus textos señala: “*El mestizaje, por fortuna, está muy extendido y tiende puentes, acerca y va fundiendo a estos dos mundos*”(Vargas, 2010: 28); en este sentido, por ejemplo, los indígenas con formación profesional y la propia población de Lima, conformada en su mayoría por inmigrantes de las diferentes regiones del país (quienes trasladaron su cultura, lengua y modos de vida), ¿forman parte de las estadísticas o son ignorados?. En esta perspectiva, *indígena* puede ser entendido como aquel que tiene fuertes y antiguos lazos con la lengua, cultura y etnicidad originarias; es decir, bajo los criterios lingüísticos, culturales y étnicos.

Ahora bien, al margen de la complejidad del concepto *indígena*, también es interesante observar cómo se usa este término. En una breve verificación de los corpus en línea de CRAE-RAE y el *Corpus del español Mark Davies* comprobamos que, en la mayoría de los casos, el término *indígena* se utiliza para referir a las poblaciones originarias o aborígenes del sur, centro o norte de América y, en muy pocos casos, se refieren a las culturas antiguas de España y África; así, no es posible encontrar *indígena francés*, *indígena alemán*, etc. Por tanto, este término está reservado para ser usado en un determinado territorio geográfico, a pesar de que en el significado de la RAE aparece como “*originario del país*”.

Otra palabra utilizada en las representaciones sobre los pueblos originarios de América es *indio*. Tanto en el CRAE-RAE como en el *Corpus de Mark Davies*, aparecen indistintamente para referirse a los sujetos sociales de la India oriental y en otros casos a la población nativa de América. En el Perú, la palabra *indio* es un despectivo que denota una alta carga negativa, por tal razón, el Gobierno de Juan Velasco en 1969 suprimió el *Día del Indio* (instituida por el gobierno de Leguía en 1930) por el *Día del Campesino*. En el corpus de CRAE-RAE encontramos una cita que mejor explica esta situación:

En el Perú oficial de hoy se mira mal, y casi está prohibido, el uso de la palabra "indio", para referirse a los descendientes de la población aborigen del país, que viven principalmente en la Sierra. Se supone que esa palabra tiene un sentido despectivo, que casi es un insulto (Beltrán, 1976, en CRAE-RAE).

En el diccionario de la RAE, en una de sus acepciones, se acepta como sinónimo de inculto: “*adj. despect. Guat. y Nic. Inculto (de modales rústicos)*” (RAE, en línea).

Históricamente se ha representado a los indígenas de manera negativa, desde la llegada de los españoles a Abya-Yala (América), aspecto que está vinculado, no solamente al racismo, sino también al colonialismo en el Perú. Por ello, en el presente trabajo verificaremos si tales representaciones persisten en los libros de texto, en el caso específico del área curricular de Ciencias Sociales. Representaciones que se han reproducido, a través de los años, en los modelos y estructuras mentales de la población peruana y forman parte de los *mindset* que controlan los actos, los pensamientos y los discursos.

1. Estado de la cuestión: los indígenas en los libros de texto

Existen diversos estudios en el mundo sobre la representación de las poblaciones indígenas en los libros de texto. Los primeros estudios se realizaron en la década de 1960 sobre el tratamiento de las minorías en los libros de texto de educación secundaria en Estados Unidos (Marcus, 1961); luego, en Canadá se realizó una evaluación de los manuales de historia utilizados en la escuela de Manitoba (1964). En Sudáfrica, también se investigó sobre el poder de los prejuicios en los libros de historia y programas de estudio (Auerbach, 1965).

En la década de 1970, se profundizaron las investigaciones, sobre todo, en Estados Unidos y Canadá. Los resultados demostraron la exclusión de los grupos minoritarios. Los nativos americanos eran raramente representados en contextos contemporáneos, su imagen se limitaba al pasado y las cuestiones relativas a los prejuicios raciales eran poco discutidas (Kane, 1970; McDiarmid y Pratt, 1971; Elkind, 1972; Council on Interracial Books for Children, 1977). Estudios más específicos y con metodologías más renovadas (Pratt, 1972), demostraron que la imagen de las minorías en los libros de texto para niños contenían estereotipos (Hornburger, 1975), los negros eran vistos como ridículos y los “indios” americanos eran despersonalizados, de manera que se les vinculaba con mitos negativos para caracterizarlos como poco humanos. Otro grupo de investigaciones en Norteamérica (Espacio, 1970; Hirschfelder, 1975; Katz, 1973; Mallam, 1973; Manitoba india Hermandad, 1974; McDiarmid y Pratt, 1971; Comisión de Derechos Humanos de Nueva Escocia, 1974; Paton y Deverell, 1974; citados por O'Neill, 1987) revelaron que las representaciones sobre los indígenas eran distorsionadas, denigrantes, inexactas

e incompletas, ya que se les representaba como sedientos de sangre, agitadores de guerra, salvajes, ladrones y borrachos. Ellos aparecían como villanos, malos y culpables. Por tanto, se enfatizaba lo negativo del “indio”, pero no sus virtudes; en cambio, los aspectos negativos del hombre blanco eran pasados por alto.

En la segunda mitad de la década de los 70, se evidenciaron resultados contradictorios. Por ejemplo, García (1978) analizó cinco manuales de historia de 8º grado (California), publicados entre 1956 y 1976 y concluyó que, durante 20 años, la imagen de los nativos americanos no había cambiado significativamente. En cambio, Fulford (1984) señaló que hubo enormes mejoras en la representación de los “indios” norteamericanos en los manuales de historia. En esta década, también se realizaron estudios similares en Londres (Proctor, 1975), Suiza (World Council of Churches, 1979) y Australia (1979).

Las investigaciones en la década de los 80 confirmaron y profundizaron los resultados anteriores. García (1980) analizó 20 libros de texto de historia de Estados Unidos, publicados en la década de 1970 y concluyó que las referencias a los nativos americanos dependen de ciertos temas y son representados de manera artificial e incompleta. En general, como señala O'Neill (1987), la mayoría de las representaciones sobre los indígenas norteamericanos siguen siendo estereotipadas, incoherentes, distorsionadas e incompletas.

En el ámbito europeo, varios autores han llegado a conclusiones parecidas. Preiswerk (1980) justificó que los estereotipos son en sí mismos inofensivos, sin embargo, se tornan peligrosos cuando están conectados con un juicio de valor desfavorable. Este autor señala además que los libros de texto representan a los “otros” como “rezagados”, como si viviesen en “la edad de piedra” y se representa a la civilización Occidental como superior a otras. Igualmente, se legitima el colonialismo y se vende como bueno para “ellos”. Por su parte, Milner (1983) argumenta que hubo cambios importantes entre 1973 y 1983 en las poblaciones étnicas y culturales. Por ejemplo, en los textos anteriores se identificaba a los negros como atrasados, estúpidos, holgazanes, pobres o salvajes; en cambio, en estos libros, se les asocia con conductas irresponsables, drogas o delincuencia; mientras, la población blanca se identifica con roles superiores y dominantes. Él concluye que las representaciones sobre los grupos indígenas suelen hacerse con una actitud paternalista, estereotipada y racista. Klein (1986) también describe que, de acuerdo con Van Dijk (2003), las casas africanas se representaban como “chozas” y a sus habitantes como “tribus”. Por ejemplo, la lucha por la

independencia en África ha sido representada como “estallidos de salvajismo entre las tribus fanáticas”.

En los Países Bajos, Van Dijk (1987) examinó los libros de texto de Ciencias Sociales de educación secundaria en Holanda y encontró que, de los 43 libros examinados, sólo 20 contenían, cuando menos, un breve pasaje sobre las minorías y los inmigrantes. Analizó 422 pasajes que representaban distintos temas en los que “Nosotros”, los holandeses, aparecían citados como agentes, mientras que los “Otros” figuraban principalmente como “trabajadores invitados” o extranjeros. Los “Otros” se mencionaban, en particular, para mostrar lo culturalmente distintos que eran. Generalmente, las relaciones étnicas y la sociedad multicultural se describían como problemáticas y la responsabilidad se les atribuía a “ellos”. En cambio, se solía representar a los holandeses como tolerantes. En general, los libros de texto construían representaciones estereotipadas y sugerían que los “otros” deberían adaptarse a la sociedad holandesa.

En el contexto latinoamericano, Da Silva (1987) reveló que los indígenas eran descritos como parte del pasado, se les representaba vestidos con plumas, que vivían enteramente de la caza y la pesca. Los libros de texto de Historia (Brasil) transmitían la idea de que la historia empieza con la llegada de los europeos.

En la década de 1990, en Canadá, Blondin (1990) describió las representaciones y categorizaciones entre “Nosotros” (los occidentales desarrollados) y los “Otros” (razas, etnias, tribus, bárbaros y primitivos de color, del tercer mundo y subdesarrollados). Esta dicotomía se resume a través de la fórmula: “La Historia es “Nuestra”; la Geografía, de los Otros”. También se describe el funcionamiento de los mecanismos de exclusión, la diferenciación y la inversión teórica. Otras investigaciones en esta década demuestran que los libros de texto prestan muy poca atención a las minorías (Shaw-Taylor y Benokraitis, 1995; Hecht y Pletsch, 1997; Wang, 1998).

En Cataluña, Alegret (1993) encontró que los libros de texto se identificaban con el carácter endógeno de “Nuestro” desarrollo (occidental) y se alejaban del subdesarrollo de los “otros” (no-occidentales). Así, por ejemplo, al presentar a Europa como la cuna de la civilización, se creaban y utilizaban categorías raciales de “Nosotros” y los “Otros”. Los “Blancos/Occidentales/Nosotros” se les representa como los únicos sujetos del progreso y la evolución sociocultural, frente a las demás razas a las que se les consideraba sometidas al determinismo ecológico y, por tanto, exentas de toda evolución y progreso.

Por tanto, la mayoría de las investigaciones demuestran que los libros de texto no son neutros. En un estudio sobre los libros de texto de Israel y Siria, Wurmser (2000) demostró cómo se crea a través de estos manuales el odio institucionalizado, sobre todo, en contra de los judíos. En esta misma dirección, Nasser y Nasser (2008) describen la existencia de dos sistemas educativos diferentes, uno para los palestinos israelíes y el otro para los israelíes judíos. Cada sistema tiene sus propios planes de estudio y transmiten sus propios mensajes culturales y nacionales. El estudio compara libros de texto palestinos y demuestra cómo el sistema escolar segrega a los palestinos en Israel, se forja un mecanismo de dominación de la historia nacional y la memoria colectiva de los palestinos. Asimismo, los procesos de exclusión y selección hacen que la identidad palestina no exista y se represente como sin raíces. Los palestinos, por tanto, se presentan como un colectivo separado de su pasado y de su entorno inmediato en la región.

Las minorías en los libros de texto, en el contexto europeo, casi siempre son representados como diferentes, tal y como demuestran Ilchev (2003) en Bulgaria y Walaszek (2003) en Polonia. Por ejemplo, la imagen de los polacos y "otras naciones" son diferenciadas. Las naciones extranjeras se muestran como crueles, monstruosas, malvadas y bárbaras y "Nosotros", los polacos, se representan como valientes, justos, buenos, sabios, honestos y fieles.

En Estados Unidos, Roberts, Dean y Holland (2005), después de revisar varias investigaciones, sostienen que los nativos americanos fueron los que más sufrieron con las representaciones estereotipadas y percepciones distorsionadas de su cultura que cualquier otro grupo, a pesar de que muchos nativos son educados y ocupan puestos profesionales importantes. Los libros de texto ignoran el patrimonio cultural de los indígenas y, a menudo, son representados vestidos con plumas y prendas de vestir de los animales. En consecuencia, los lectores desarrollan ideas inexactas acerca de las distintas culturas nativas de América. En los libros infantiles de pintura también se representan imágenes estereotipadas y muchos niños pequeños, no indígenas, aprenden conceptos imprecisos sobre los indígenas (Heller, Cunningham y Heller, 2003). Los niños desarrollan el concepto de raza y género a muy temprana edad, dice Morgan (2009), y se transmiten a través de narraciones que, a menudo, implican el uso de los libros de texto cuyas representaciones sobre género, raza y etnia son falsas.

Estas investigaciones se han abordado desde diferentes disciplinas, entre ellas, la pedagogía, la sociología y la antropología basadas en la metodología del análisis de contenido. En los últimos años, la disciplina que mejor se ha

aproximado al estudio de los libros de texto, desde una perspectiva crítica, es el Análisis Crítico del Discurso (hoy Estudios Críticos del Discurso, ECD), sobre todo, relacionados con el racismo.

Desde esta perspectiva, Soler (2009) demostró cómo los discursos se legitiman a través de los textos escolares de Ciencias Sociales, como instrumentos de exclusión y segregación en perjuicio de las sociedades afrocolombianas e indígenas. Los manuales de las editoriales Norma y Santillana incluyen en las identidades nacionales de Colombia sólo una parte de la población (los blancos y mestizos), y excluyen a los grupos afrodescendientes e indígenas. A través de estrategias argumentativas como la naturalización de la acción social no se nombran los agentes de las acciones, lo que permite inferir que los acontecimientos se precipitan solos, de manera natural e inevitable. Complementa los estudios de Garrido (2007) en Chile, quien describe cómo se construyó la memoria histórica racista en los textos escolares a través de los contenidos y el currículum oficial provenientes de la raza blanca española, y se asume implícitamente que ésta es superior a otros grupos étnicos como el mapuche, aimara, selk'nam, rapanui y kawésqar, ya que se asocia lo negativo al indígena y lo positivo al español.

Los libros de texto transmiten determinadas representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento y del mundo, es decir, transmiten ideologías, como refiere Atienza (2007). La autora para identificar las ideologías subyacentes recurrió al análisis del léxico, los modalizadores, los sintagmas nominales y los conectores. A partir de este análisis, señala que los textos predominantes son los narrativos y descriptivos, en los cuales no hay una explicación de las relaciones causa-efecto, porque subyacen las ideologías dominantes.

Por su parte, van Dijk (2005) demostró cómo se reproduce el racismo en los libros de texto en España. Analizó los libros de texto de Ciencias Sociales (Cataluña y Madrid) de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Llegó a la conclusión que, si bien no hay ningún pasaje explícitamente racista, sí se encuentran muchos de los problemas habituales para representar a otra gente, particularmente de la migración, de sus causas y consecuencias: los libros de texto muestran la polarización estereotípica entre Nosotros (Europa) y Ellos (del Sur o del Tercer Mundo). La inmigración es representada como motivada y causada sólo por las necesidades de los inmigrantes y no por las necesidades o beneficios de los países que los reciben. Casi siempre, se representan a los inmigrantes como ilegales; asimismo, se enfatiza que los inmigrantes tienen problemas para *integrarse*. Simultáneamente, los aspectos negativos de

Nosotros, los del Norte, son ignorados, atenuados o descritos en términos muy imprecisos y generales.

La prensa también construye representaciones. Iguera (2002) examina cómo, a través de la negación como estrategia discursiva, la élite crea las representaciones sobre los indígenas en Argentina. Ella analizó un corpus constituido por artículos periodísticos de los diarios *Clarín* y *La Nación*. El estudio se enfoca sobre la base de las formas lingüísticas de polaridad negativa que aparecen en el texto, y a partir de la gradualidad del léxico, el uso de los modalizadores desrealizantes y las presuposiciones. Concluye que el enunciador se coloca en un lugar de superioridad frente a las culturas de los otros y homogeniza a los indígenas a través de la negación.

2. Los Estudios Críticos del Discurso y los libros de texto

El presente trabajo se elabora desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso, cuyo desarrollo se debe a autores como Ruth Wodak, Theo van Leeuwen, Norman Fairclough, Teun van Dijk y Luisa Martín Rojo, entre otros. En esta línea de investigación se estudia cómo se construyen los discursos en relación con el uso y el abuso de poder, y con la producción y reproducción de las estructuras sociales en las estructuras del discurso.

Las prácticas discursivas, tanto en la sociedad como en el ámbito escolar, son controladas por ciertos mecanismos y reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quién tiene autoridad para hablar y quién debe escuchar. Estas relaciones de poder, generalmente, son reproducciones sociales (Bourdieu, 1988). Los libros de texto y el currículo escolar no escapan de esta realidad, sino representan la introducción a una forma particular de vida y preparan a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad. Como señala Mc Laren (1994), el currículo favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y, a menudo, discrimina a partir de la raza, la clase y el género.

Los manuales escolares contienen un conjunto de contenidos basados en los valores culturales e ideológicos que transmiten casi siempre las ideas dominantes sobre las que deben legitimarse los contenidos (Apple, 1992). La importancia de los libros de texto trasciende el ámbito escolar, ya que en ellos se transmiten contenidos culturales, sociales e ideológicos. Los libros de textos, como señala Escolano (1997), expresan casi siempre de forma explícita o

subyacente la ideología y la mentalidad de los grupos dominantes que controlan la institución escolar.

No es mera casualidad que, la mayoría de veces, los contenidos de los libros de texto coinciden con los valores e intereses de los diversos grupos de poder. Los conocimientos y actitudes expresados y transmitidos por los libros de texto representan el consenso dominante. Como señala van Dijk (2009), rara vez permiten que sean “controvertidos”, lo cual presupone que existe una censura a las voces alternativas o críticas. El ACD ha demostrado que, los países del Tercer Mundo y las minorías, suelen aparecer representados como atrasados en comparación con la cultura occidental blanca que, a menudo, aparece como caritativa y filantrópica, para ayudar a los ‘pobres’ mediante asistencia, beneficencia o asesoramiento tecnológico (van Dijk, 2009).

Así, los libros de texto son medios principales de poder simbólico, reproducción y legitimación ideológica de las clases dominantes.

3. Metodología

En el presente trabajo aplicamos las metodologías propuestas por Van Leeuwen (1995 y 1996), van Dijk (2005) y Ducrot (1998).

Se inicia con la descripción de los tópicos tratados en los manuales. Luego se identifican las estrategias discursivas empleadas para representar a los actores sociales (los indígenas y su relación con otros sujetos sociales) a partir de un inventario sociosemántico sobre la base de mecanismos lingüísticos que se emplean en los enunciados, con el objetivo de demostrar cómo son representados los actores sociales indígenas y se complementa con la descripción de las acciones sociales. Cuando el análisis lo requiera también recurrimos a las presuposiciones y los modalizadores que nos permiten ver la actitud de los autores frente al “dictum”.

Las categorías de análisis a tener presente en el trabajo son la inclusión y exclusión, los roles, la generalización, la asimilación, la asociación, la indeterminación, la nominación, la funcionalización y la identificación, la personalización y la impersonalización, entre otras (van Leeuwen, 1995 y 1996). También verificaremos la diferenciación, la estereotipación y el exotismo, entre otras categorías (van Dijk, 2005).

3.1. Corpus de análisis

Para el presente estudio se han seleccionado dos textos escolares de Ciencias Sociales de 5° grado de educación secundaria: uno de la editorial Santillana (2007) y otro del Ministerio de Educación del Perú (2008). La edad promedio de los usuarios del texto es de 16 años.

Los libros de texto del MED se distribuyen gratuitamente en todo los colegios públicos del país y han sido elaborados previo concurso público, en el cual participaron autores y editoriales bajo los criterios y perfiles solicitados por el MED. Las editoriales ganadoras en este proceso se han encargado de elaborar los libros para el MED. Por su parte, la editorial Santillana elabora libros de texto para los colegios privados del país (de gestión no estatal), donde acuden, generalmente, las clases sociales medias y altas.

Los manuales del MED tienen el mayor número de usuarios en todo el ámbito geográfico del Perú. El tiraje se realiza en función del número de estudiantes. Así, el manual del MED editó 506.593 ejemplares y Santillana, 11.100.

4. Construcciones y representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de ciencias sociales

4.1. Genealogía del racismo en el Perú

No se puede entender el racismo en el Perú, sin conocer el contexto histórico. Por tal razón, antes de iniciar el análisis, revisaremos brevemente qué representaciones se han construido sobre los indígenas a través de la historia. La invasión española y portuguesa a Sudamérica marcó el inicio de este fenómeno social. Todo empieza con una supuesta equivocación de Colón tras partir de Canarias hacia el sur, creyendo haber llegado a Cipango o el Imperio del Gran Khan en la India, en realidad llegó a América (Abya-Yala) en 1492 y llamó a sus pobladores *indios*:

Por ser estas tierras lo oriental ignoto de la India y no tener nombre particular, le atribuyó aquél nombre que tenía la más propinqua tierra, llamándolas Indias occidentales (Las Casas, T. I, 38-39).

A partir de este hecho, incluso hasta hoy, muchos cronistas e investigadores continúan utilizando indebidamente el término *indio*.

En los discursos de los cronistas e historiadores se crearon un conjunto de representaciones. Bartolomé de las Casas (1552) era uno de los pocos

defensores de la población originaria, en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* representaba a los indígenas como humildes, inocentes y dóciles. Aquí reproducimos algunas secuencias discursivas:

Aquellas indianas gentes, pacíficas, humildes y mansas que a nadie ofenden (...) son las gentes más delicadas, flacas y tiernas (...) son eso mismo de limpios e desocupados e de vivos entendimientos (Las Casas, 1965[1552]:17).

Por otro lado, Juan Ginés de Sepúlveda (1545) en su obra *Sobre las justas causas de la guerra* y Francisco de Vitoria (1539), *Sobre los indios* y *Sobre el derecho de la guerra*, quienes justificaban la guerra contra los indígenas, los representaban como bárbaros, inhumanos y sin alma:

- Pueblos bárbaros que viven en la región occidental, llamados comúnmente indios en español (Ginés de Sepúlveda, 1997 [1545?]: 39).
- Con perfecto derecho los españoles ejercen su dominio sobre esos indios, los cuales en prudencia, ingenio y todo género de virtudes y humanos sentimientos son tan inferiores a los españoles (64).
- Con poderosas y muy claras razones puede parecer que son importantes las decisiones acerca del exterminio y depredación de esos indios (...) podían ser privados no solo de sus bienes, sino hasta de su vida (Ídem. pp. 72).
- Puede fundarse la justicia de la guerra que los españoles hacen a los indios. La primera es que siendo por naturaleza siervos, bárbaros, incultos e inhumanos, rechazan el gobierno de los más prudentes, poderosos y perfectos (Ídem. pp.102).
- Toda esta controversia se ha planteado por causa de esos bárbaros del Nuevo Mundo, llamados vulgarmente indios (De Vitoria, F. (2007[1539]: 59).
- Esos bárbaros, que ciertamente parecen distinguirse poco de los brutos animales y son absolutamente ineptos para gobernar (Ídem. pp. 67).

Estas representaciones, después de casi cinco siglos, aún se reproducen y constituyen la génesis del racismo en América.

4.2. Características generales de los manuales

Los manuales de Ciencias Sociales son obras colectivas. No se asume la autoría específica, sólo se mencionan los cargos administrativos de la editorial. En el manual del MED se nombran 15 autores como colaboradores, además, de los cargos ministeriales y el Presidente de la República, lo que convierte al manual en un texto oficial y contribuye a legitimar el discurso.

La estructura de la unidad varía. El manual del MED organiza la unidad en función de los componentes: *Ciudadanía, Espacio geográfico, sociedad y economía e Historia del Perú en el contexto mundial*; mientras el manual de Santillana se agrupa según las capacidades: *Manejo de información, Comprensión espacio-temporal y Juicio crítico*.

Los contenidos en los manuales de Ciencias Sociales fueron redactados por los autores con pocas referencias intertextuales. Se desarrollan conceptos, hechos y procesos históricos, geográficos, políticos y sociales con citas esporádicas. En el manual del MED apenas encontramos 6 citas referidas a instituciones oficiales del Estado (así se intenta construir un discurso oficial) y en otros casos a autores como Hobbes, Weber y Oliver. En cambio, en el manual de Santillana casi no hay citas, se escribe como un texto original, como si el conocimiento fluyera de la mente de los autores. El tipo textual predominante es el explicativo, que da la impresión de objetividad y la información se trata como una verdad única.

4.3. Las unidades léxicas y etiquetas en las representaciones

El uso de las unidades léxicas en ambos manuales varía. En Santillana la frecuencia de uso de los términos *indígena* e *indio* es alta en relación al manual del MED. En este último se utilizan distintas unidades léxicas: *indígena*, *población indígena*, *grupos indígenas*, *pueblos indígenas*, *nativos*, *grupos étnicos*, *comunidades nativas*, *etnia amazónica* y *poblaciones nativas*. La frecuencia de uso más alta es *indígena* (5 veces), el resto de las unidades léxicas es relativamente menor. Los sustantivos que acompañan al lexema *indígena* son *grupos*, *pueblos*, *comunidades*, *población* o *etnia*. Por su parte, la palabra *indio* es utilizada para referirse a la India oriental o sus gentilicios; por ejemplo, el líder *indio Mohandas Gandhi*. En ningún caso se utiliza para representar a la población originaria de América.

En cambio, en Santillana se utilizan unidades léxicas como: *indígenas*, *indios*, "*indios del común*", *pueblos indígenas*, *campesinado indígena*, *cultura indígena*, *comunidades indígenas*, *población indígena*, *nativos*, *poblados indígenas*, *población autóctona*, *comunidades nativas*, *grupos étnicos*, *población nativa*, *habitantes nativos* e *indígenas americanos*. Las palabras con mayor frecuencia de uso son *indígenas* (70 veces) e *indios* (26). En este manual también aparecen unidades léxicas vinculadas a las actividades indígenas como *tributos indígenas*, *mano de obra indígena* y *rebeliones indígenas*; a través de tales sintagmas se construyen representaciones de tributantes, obreros o rebeldes. A diferencia del manual del MED, utiliza con frecuencia la etiqueta *indio* para representar al indígena; pero también aparecen *India* e *indio* para aludir al país de la India oriental, aunque con menor frecuencia. En este sentido, el término *indio* es polisémico en este manual.

La acción social de la llegada de los españoles a Abya-Yala (América) es etiquetada como *conquista española* en el manual del MED y *conquista y colonización española* en Santillana; la misma acción sería representada por otros actores como *invasión*.

Otro aspecto importante a considerar es el uso de términos relexicalizados del quechua en el español (españolización forzada del quechua). Incluso, muchas de las palabras quechuas se rigen bajo las normas gramaticales del castellano. De esta manera, se incurre en una violencia simbólica en perjuicio del quechua ya que, al no haber equivalentes, lo normal es respetar la escritura de la lengua de origen. El siguiente cuadro muestra el uso relexicalizado y la escritura original en quechua de algunos términos utilizados en los manuales:

Manual del MED		Editorial Santillana	
Relexicalización	Palabras quechuas	Relexicalización	Palabras quechuas
<i>queñoa, queñua</i>	qiñuwa	<i>Pachacámac</i>	Pachakamaq
<i>yareta</i>	yarita	<i>Pachacútec</i>	Pachakutiq
<i>tola</i>	t'ula	<i>qhapañan</i>	qhapaq ñan
<i>taruca</i>	taruka	<i>Coricancha</i>	Quri kancha
		<i>pariacaca</i>	pariaqaqa
		<i>yachayhuasi</i>	yachaywasi
		<i>cochas</i>	quchakuna
		<i>pacarina</i>	paqarina

La mayor cantidad de términos quechuas castellanizados es utilizada en la editorial Santillana. Sin embargo en ambos manuales se incurre, implícitamente, en la desvalorización del quechua como idioma.

4.4. Tópicos y contenidos

Los contenidos en ambos manuales están organizados en unidades didácticas. La estructura y la secuencia didáctica de los contenidos son diferentes. El manual del MED aborda temas con mayor incidencia nacional, como la ciudadanía, la cultura de la paz, la democracia, la ecología, el medio ambiente, la población, las actividades económicas, la globalización, la migración o los gobiernos. En cambio, los temas en el manual de Santillana están vinculados, en su mayoría, al ámbito latinoamericano: espacio, economía, población, grupos étnicos, género, democracia, revolución y movimientos sociales, religión, educación, arte, cultura o globalización. Posiblemente, porque esta

editorial produce libros de texto para varios países latinoamericanos y sólo una parte de los contenidos son adecuados a la realidad de cada país.

Los temas en los que aparecen las poblaciones originarias o indígenas varían en ambos manuales. En el manual del MED, directamente, solo se aborda en dos unidades didácticas. La primera, aparece en la unidad 2 (Democracia, Estado y sociedad peruana, subtema Ciudadanía en el Perú), en la cual se enfatiza que el ejercicio de su ciudadanía es *difícil*; y la segunda, aparece en la unidad 3 (Ecología y cuidado del medio ambiente, subtemas: La diversidad cultural y humana y Diversidad étnica) que detalla la composición de la población nativa y describe a la población amazónica del Perú. Estos contenidos desarrollados apenas ocupan un párrafo en cada uno. Por tanto, se asigna poca importancia y se excluyen de otros temas. Si aparecen esporádicamente en otras unidades se relacionan con la violencia, la pobreza, la ruralidad, el analfabetismo y la inmigración.

En el manual del MED, la población indígena sólo aparece como actor social en dos temáticas: el cuidado del medio ambiente y la violencia política en el Perú, y se les excluye en otras prácticas sociales.

La mayor parte de los contenidos y las unidades didácticas en Santillana abordan temáticas referidas a la población indígena como parte de la historia; sobre todo, la época prehispánica y colonial. Pero cuando el texto es redactado en presente desaparece la presencia del indígena o bien aparece asociado a un problema social. Cabe destacar que, la periodización utilizada en la mayoría de las unidades didácticas en Santillana, es antes de los españoles (prehispánica) y después de los españoles; es decir, se utiliza como referente la presencia/ausencia hispánica que implica, desde luego, una concepción hispanizante.

En resumen, los temas sobre la población originaria o indígena aparecen relacionados al cuidado del medio ambiente en el manual del MED y, en Santillana, a la historia. Ambos manuales excluyen su presencia actual como actor social en el desarrollo del país.

4.5. Representaciones de los actores sociales

En este apartado utilizaremos las categorías de análisis utilizadas por Theo van Leeuwen (1996) en la representación de los actores sociales, que se estructuran en dos grandes dimensiones: exclusión e inclusión. Más adelante detallaremos categorías más específicas.

Los actores sociales que aparecen en los manuales, generalmente, son los grupos de poder. Por ejemplo, los gobiernos, los líderes internacionales, los españoles, algunos criollos y mestizos que se representan de manera individual. También aparece el Estado como actor social (agentivado); en cambio, los indígenas, generalmente, aparecen como agentes pasivos que no cobran roles importantes en el discurso, como veremos más adelante.

4.5.1. Exclusión

El Perú es un país multicultural. Sin embargo no aparecen representadas todas las culturas como actores sociales. Se excluyen a las poblaciones nativas como miembros activos que aportan al desarrollo de la economía, la política y la cultura.

En el manual del MED, se describe el carácter clasista de la sociedad peruana, que se presenta dividida en tres niveles: *la clase alta, la clase media y los sectores populares* (MED, 2008: 184 y 241). Se representa a la clase alta y media a través de nominaciones e individualizaciones y se generaliza a los *sectores populares*. Por ejemplo, al describir los componentes de cada estrato en la década de 1950, se califica a la clase alta como *modernas* (1) y a los *sectores populares* se describe a partir de sus características físicas y ocupaciones, denotando inferioridad, como en (2) y (3).

- (1) La clase alta estuvo integrada por familias antiguas y modernas (MED, 2008: 186).
- (2) En las ciudades, los grupos populares estuvieron integrados por artesanos independientes o asalariados, obreros de todas las industrias, servidumbre mulata y negra, campesinos inmigrantes, trabajadores manuales y la clase media venida a menos. Todos estos grupos, excepto el último se caracterizaban por su instrucción elemental, si es que la tenían (MED, 2008: 186).
- (3) En el campo, las actividades practicadas por las clases populares fueron las de la agricultura (como peones, yanacunas, colonos, comuneros, pastores, operarios de grandes haciendas ganaderas), y las de minería (MED, 2008: 186).

La descripción se ordena por jerarquía y se representa a partir del rol social que cumplían. En (3), se nombra *yanacunas*, una clase social de la época incaica, que ya no existe hace siglos. Se infiere para relacionarlos con las poblaciones indígenas a quienes, generalmente, se les asocia con el campo o actividades como la agricultura, pero se les excluye de otras prácticas como la política, la participación ciudadana u otras acciones sociales relacionadas con el Estado, que está reservado, se entiende, para la clase “alta”.

En el manual del MED, los indígenas son excluidos del ejercicio de su ciudadanía y se les presenta como un caso particular:

- (4) La situación de los grupos indígenas ante el ejercicio de su ciudadanía es particularmente difícil (MED, 2008:45).

Presuposición: Existen grupos indígenas que no ejercen su ciudadanía.

- (5) El Estado no ha establecido condiciones idóneas para asegurar su acceso a la ciudadanía (MED, 2008: 186).

Presuposición: El Estado es responsable del ejercicio de la ciudadanía.

En el texto se reconoce la exclusión de los indígenas en el ejercicio de la ciudadanía (si no ejercen ciudadanía, no son ciudadanos), esto implica su exclusión como ciudadanos. Cada ser humano nace con derechos sociales y políticos, como miembro de una comunidad y nación; en este sentido, la ciudadanía es inherente al ser humano. En (4), la presencia del modalizador epistémico *particularmente* refuerza la categoría específica del adjetivo *difícil*, por tanto, el verbo modalizado “es” no logra concretizarse. En (5) el *Estado* aparece como agente que incluye o excluye el acceso a la ciudadanía. Además, *Estado* es un sustantivo abstracto que impersonaliza a las clases gobernantes.

En el manual del MED, también, se excluyen a los grupos étnicos de la Amazonía:

- (6) Estos grupos étnicos (...) También, elaboran arte y artesanías que intercambian entre sí o venden en el Perú y el extranjero (MED, 2008: 67).

Presuposición: Quienes elaboran artes y artesanías no están en el Perú.

Es una exclusión sutil, ya que al señalar que *intercambian entre sí* alude a los amazonenses y su espacio de interacción interna. Mientras que el conector “o” excluye al siguiente espacio geográfico que se nombra: el Perú. Esta interacción presupone que estos grupos étnicos no están en el Perú.

- (7) El gobierno peruano actual está implementando esfuerzos para integrar a la Amazonía al proyecto de nación (MED, 2008: 84).

Presuposición: La Amazonía no está integrada a la *nación* peruana.

El enunciado (7) es más evidente y se confirma la exclusión. Además la acción *está implementando* con el Objeto Directo *esfuerzos*, induce a sobreentender que es difícil su integración. Por tanto, se interpreta como un problema. La palabra *Amazonía* es una generalización ya que, no sólo se refiere al territorio, sino también a sus pobladores.

En el manual de Santillana la exclusión se evidencia a partir de dos elementos. En primer lugar está la presencia/ausencia del indígena en algunas prácticas sociales a través de la estrategia discursiva de la negación; por ejemplo, los indígenas no tienen acceso a la educación, la salud, etc. En segundo lugar, cuando se les incluye en el pasado histórico prehispánico y colonial, pero se excluye en el presente. La mayoría de los textos en este manual consideran a las poblaciones nativas como parte del pasado.

En Santillana, la Amazonía peruana también está excluida. Así, al referirse a las causas ideológicas de la exploración amazónica, dice:

- (8) Ideológicos. “Civilizar” a los “salvajes” nativos e integrarlos a la nación peruana (Santillana, 2007: 26).

En (8) es explícita la exclusión y presupone que los nativos no están integrados en la nación peruana. Además, “*salvajes*” es un adjetivo subjetivo-evaluativo de tipo axiológico (Kerbrat-Orecchioni, 1997: 110) que según la RAE significa “sumamente necio, terco, zafio o rudo” o “se decía de los pueblos primitivos y de los individuos pertenecientes a ellos”. El infinitivo “*civilizar*” (verbo modal) está desagentivado, es decir, no se dice quién debe civilizar, se sobreentiende alguien, pero la acción recae sobre los *nativos*. Por tanto, estas expresiones tienen connotación peyorativa de los amazonenses.

Los indígenas también son excluidos del Estado y de la sociedad civil:

- (9) Estas demandas, usualmente pacíficas, han buscado el acercamiento entre el Estado, la sociedad civil y los indígenas (Santillana, 2007: 161).

Presuposición: Los indígenas no forman parte del Estado ni la sociedad civil. Al presentarse en el texto tres categorías excluyentes: Estado, sociedad civil y los indígenas, estos últimos asumen una categoría especial, ya que no son tratados como parte del Estado ni de la sociedad civil; por tanto, se les excluye.

4.5.2. Homogeneización cultural

En el manual del MED, se caracteriza al Estado peruano como unitario; a diferencia de Bolivia, por ejemplo, que oficialmente es un Estado Plurinacional.

- (10) El Estado peruano se define como unitario y se argumenta porque lo unitario se debe a que no se acepta la figura de dos naciones en el mismo territorio (MED, 2008: 33).

Existe la tendencia de homogeneizar. El argumento tiene carácter directivo y declarativo que niega e invisibiliza a las naciones aimaras, quechuas y amazonenses, consideradas como naciones étnica-culturales. Hoy nadie cuestiona al Perú como Estado-nación, sin embargo, se niega la posibilidad de que el Estado pueda contener más de dos naciones, por tanto, se infiere que el mensaje del texto está dirigido a los grupos y organizaciones indígenas que reclaman su presencia como naciones étnicas.

4.5.3. Diferenciación y jerarquización

En ambos manuales los autores representan a los indígenas como diferentes. Las estrategias de diferenciación en el discurso se realizan a través de la identificación o la comparación, atribuyéndoles ciertas características.

- (11) Existen al menos 50 grupos étnicos nativos, 47 de los cuales viven en la Amazonía. Los más amplios son los quechuas y aimaras (MED, 2008: 65).
- (12) ¿Consideras adecuado el trato del “Perú moderno, urbano y limeño” a las regiones más afectadas por el conflicto? (MED, 2008: 25)

En el ejemplo (11), se cuantifica a los grupos nativos existentes en el Perú identificándolos como grupos distantes y diferentes. En cambio, en el enunciado (12) tomado de las actividades de lectura, contiene una segregación. Es un enunciado subjetivo, en el que se materializan las intenciones del autor a través de la pregunta. Formalmente, es una petición evaluativa (modalización apreciativa) sobre el trato de X sobre Y, donde X es el “*Perú moderno, urbano y limeño*” e Y, *las regiones más afectadas*. X trata a Y, es decir, se explica la relación de dominación (unidireccional), que implica que, X tiene poder e Y no. X se caracteriza detalladamente y se enfatiza (por el uso de las comillas) como “*moderno, urbano y limeño*”, e Y se generaliza mediante *las regiones*. La diferenciación, además, contiene una exclusión, porque presupone que *las regiones afectadas* no son parte del “*Perú moderno, urbano y limeño*”. Esta es una de las formas de representación estereotipada que los autores del manual transmiten a los lectores escolares a través de la pregunta.

En el manual de Santillana, la diferenciación es más evidente y clara. Generalmente, se recurre a la estrategia de la predicación, la comparación o el contraste de identidades.

- (13) La élite política siempre consideró a los indios como “menores de edad” a los cuales se debía de “civilizar” mediante métodos pacíficos (la escuela) o violentos (la represión militar) (Santillana, 2007: 77).

La diferenciación de los actores sociales se puede representar en términos de la identidad asumida, como en (13). *La élite política* (X) realiza una acción (“civilizar”) sobre los *indios* (Y), a quienes la *élite política* identifica como “*menores de edad*”. Estas representaciones, en este caso referidas al pasado histórico, son positivas para la *élite política* de esa época ya que el sustantivo *élite* sugiere jerarquía y poder, y negativas para la población originaria (sin poder). Además, añadimos el papel que juega el modalizador *siempre* que indica continuidad en el tiempo y abarca hasta el mismo momento de la enunciación.

En los siguientes ejemplos la diferenciación y la jerarquización se describen con mayor detalle y es interesante observar la posición de los autores, frente al “dictum”.

- (14) Legalmente, la sociedad estaba dividida en dos repúblicas, la república de españoles y la república de indios. La primera estaba integrada por los españoles peninsulares, los criollos y los mestizos legítimos, es decir, aquellos hijos de españoles casados con mujeres indígenas que eran criados bajo las pautas españolas. Por su parte, la república de indios estaba integrada por toda la población nativa y sus jefes (Santillana, 2007: 74).
- (15) La mayoría de la población nativa, denominada “indios del común” fue considerada por debajo de los esclavos negros (Santillana, 2007: 74).
- (16) La población indígena se dividió en dos grupos. Hubo una minoría que en cierta forma se hispanizó e intentó integrarse a la sociedad; incluso llegó a vivir en las ciudades. La mayoría, sin embargo, se resistió a la nueva cultura y mantuvo sus costumbres, por lo cual quedó automáticamente marginada (Santillana, 2007: 74).
- (17) La existencia de tres razas distintas: la indígena americana, la blanca europea y la negra africana marcó la jerarquía social (Santillana, 2007: 74).

En los ejemplos (14), (15), (16) y (17), se representa la diferenciación y jerarquización social y racial; una amalgama clasista y racista. En el ejemplo (14) se utilizan etiquetas léxicas para la diferenciación: la *república de españoles* y la *república de indios*. La primera se representa a través de una descripción detallada de sus miembros; en cambio, la segunda, se generaliza. El desequilibrio es evidente. En (15), a través del modalizador *debajo*, se ubica a la *población nativa* en una posición inferior al de los *esclavos negros*. El ejemplo (17) confirma explícitamente la jerarquía social y racial. Si bien estos enunciados no son aseveraciones de los autores, se reproducen las “voces” del pensamiento de la época.

La posición de los autores, en este manual, la podemos identificar a través de los modalizadores (la actitud que muestran frente al enunciado). Así, en (14), *legalmente* modaliza a la división de las dos repúblicas como prescrito por ley y conforme a ella. En (15) y (16), se utilizan las funciones nominales de los pronombres indefinidos *la mayoría* y *una minoría* que, según Van Leeuwen

(1996), es una indeterminación, en este caso, de la población nativa. En la cláusula *una minoría que en cierta forma se hispanizó e intentó integrarse a la sociedad* se presupone que los indígenas no estaban integrados a la sociedad; es decir, que no formaban parte de la sociedad. El verbo modal *intentó* es una acción no terminada ni realizada que se queda en la voluntad. Luego, el atenuador *incluso* sugiere que la ciudad es adversa a la población indígena. Finalmente, el modalizador *automáticamente* indica que la marginación es por propia acción o inacción de los sujetos sociales; es decir, se marginan solos. De este modo, se justifica a la cultura dominante mediante factores como el de la “no asimilación” de la población indígena.

La diferenciación también contiene comparaciones y se recurre a la estrategia de predicación (Wodak, 2010), al realizarse atribuciones de evaluación de los rasgos negativos o positivos de los predicados. Los españoles son representados de forma positiva y la población originaria de manera negativa a partir de ciertos rasgos:

- (18) Se concebía al poblador indígena como débil y abatido por naturaleza, y al poblador europeo como fuerte, trabajador, y por ende, capaz de contribuir al desarrollo del país (Santillana, 2007: 78).
- (19) La inmigración europea era considerada como una especie de “inyección vital” de modernidad (Santillana, 2007: 78).

El ejemplo (18) es una construcción impersonal (por el pronombre *se*), pues se calla el agente exigido por el verbo y se presenta la acción únicamente desde el punto de vista del sujeto afectado: *el poblador indígena*. En la predicación, se recurre a la estrategia discursiva del contraste a través de los adjetivos subjetivos de tipo evaluativo-axiológico (Kerbrat-Orecchioni, 1997: 110) para representar como “*débil y abatido*” al indígena y como “*fuerte y trabajador*” al europeo. En (19) se recurre a la metáfora como estrategia para representar positivamente al europeo de la época y asociarlo con la *modernidad*. De igual forma, para representar positivamente a los españoles, los autores del manual los nombran algunos agentes de referencia:

- (20) Para los españoles, la desigualdad entre las razas nacía en las diferencias físicas y de entendimiento que cada grupo tenía por naturaleza (Santillana, 2007: 74).
- (21) Los españoles consideraban, además, que en vista de las características peculiares de cada raza, era conveniente evitar las mezclas raciales para evitar la contaminación de una raza con otra (Santillana, 2007: 74).

En (20) y (21) se presentan argumentos históricos basados en los agentes de referencia: *los españoles*. A partir de este hecho, podemos interpretar que el manual de Santillana mantiene un discurso hispanizante, porque las fuentes de referencia son los españoles. Además, en ninguna parte del libro se presenta críticas ni objeciones a tales concepciones. Por el contrario, se intenta comunicar como una verdad objetiva.

4.5.4. Minorización

En el manual de Santillana, la minorización se representa a partir de datos estadísticos o la desvalorización de las capacidades personales y sociales de los indígenas.

(22) Los indígenas de la Amazonía son quienes más han sufrido estos estragos. Su población ascendía a 3 millones en la época precolombina; hoy, en cambio, apenas suman 160 mil individuos y ocupan menos del 10% del territorio (Santillana, 2007:27).

(23) Muchos gobiernos buscaron reducir su presencia, como ocurrió en Argentina, donde los indígenas casi fueron exterminados (Santillana, 2007:160).

En el ejemplo (22), se recurre a la estrategia de juego de números. Se compara la época precolombina con la actual y, como resultado, se reduce la población indígena, sin referir ninguna fuente oficial ni sustentar por qué se redujo esta población. Es una estrategia típica de minorización a partir de los datos estadísticos. El modalizador apreciativo *apenas* minimiza y confirma la actitud del autor frente al enunciado. En (23), se recurre nuevamente a la estrategia de la comparación, esta vez espacial-geográfica, pero usa la indeterminación (*muchos*) como estrategia. El modalizador apreciativo *casi* orienta el enunciado hacia la exterminación total de los indígenas; es decir, orienta hacia una determinada conclusión.

La minorización se expresa, también, cuando los indígenas son representados como sujetos dependientes, afectados, carentes de acción y pasivos.

(24) Han afectado a las poblaciones nativas, cuya supervivencia se ve seriamente amenazada (Santillana, 2007:27).

La presencia del auxiliar y el participio convierten la oración en pasiva impersonal con presencia explícita del complemento agente. La presencia del pronombre *se* puede interpretarse como impersonal, porque no aparece explícita quién *ve amenazada* la *supervivencia* de las poblaciones nativas. Es posible

inferir, entonces, que el autor se inscriba en el discurso. El modalizador *seriamente* expresa cierto grado de certeza del autor frente al enunciado. Así, en este y otros ejemplos, los actores sociales indígenas, generalmente, son representados como entes pasivos, donde se minimizan sus acciones y capacidades personales.

En Santillana, la minorización se argumenta a través de la explicación causa-efecto sobre la disminución histórica de la poblacional indígena en América, durante la ocupación española.

- (25) Las Casas escribió la ‘Brevísima relación de la destrucción de las Indias’, crónica en la que resalta cómo los indios morían como consecuencia de la dominación hispana y los excesos cometidos al exigirles duras jornadas de trabajo (Santillana, 2007: 72).
- (26) Los enfrentamientos contra los conquistadores como una de las causas del descenso poblacional (Santillana, 2007: 72).
- (27) A ellos se sumó el denominado “desgano vital” (...) se vio reflejada en suicidios (Santillana, 2007: 72).
- (28) Las luchas entre los conquistadores implicaron para la población andina largas jornadas de trabajo cargando el equipo bélico de los conquistadores (Santillana, 2007: 72).

En los ejemplos anteriores, las causas son atenuadas. *La dominación hispánica y los excesos, los enfrentamientos contra los conquistadores, el “desgano vital” y cargar el equipo bélico de los conquistadores*, atenúan el genocidio; además, se insiste en desprestigiar a los indígenas, al presentarlos como suicidas en una de las causas, aspecto que ningún historiador ni cronista ha afirmado.

De esta manera, se cae en una falacia. Es curioso observar en (28) como una causa de la disminución poblacional la acción de cargar el equipo de guerra de *los conquistadores*. Para representar a los indígenas en estas argumentaciones se utiliza la etiqueta *indios*; en cambio, para los españoles, la etiqueta *conquistadores*.

4.5.5. La asociación

La asociación, en el sentido que utilizamos el término aquí, se refiere a la relación que se establece entre los actores y ciertos fenómenos sociales. A partir de esta relación, se crean representaciones, ya sea en forma genérica o específica. En otros casos son atributos y predicaciones que se les asignan a los actores sociales. Generalmente en los manuales, los indígenas son relacionados con la pobreza, la violencia, la migración y otros fenómenos sociales.

Es frecuente, en el manual de Santillana, la relación que se establece entre indígena y **pobreza**.

- (29) Las personas más pobres son al mismo tiempo las más excluidas de los derechos básicos; aquellos que no tienen acceso a la seguridad social, la educación y la participación en la política (...) En esta categoría entran en primer lugar los indios (Manrique, Nelson. Sociedad. Enciclopedia temática del Perú, t. VII, citado en Santillana, 2007: 84).

En el enunciado intertextual (29), se crea una representación detallada de las personas pobres, a través de la estrategia de la negación (*no tienen acceso*); y luego se engancha, por categorización, la cláusula referida a los indígenas. Esta representación se produce a través de una manipulación ontológica.

De igual forma, al indígena se le asocia con la **ruralidad** o la lengua.

- (30) Las regiones más pobres son aquellas que están asociadas al mundo campesino, indígena y quechua, que no tienen acceso a condiciones básicas de educación, formación profesional, apoyo financiero, infraestructura ni a mercados (Santillana, 2007: 84).

En (30) se asocia *las regiones* pobres, enfatizado por el modalizador *más*, con el *mundo campesino, indígena y quechua*. Se vincula a partir de tres categorías adjetivales coordinativas (*campesino, indígena y quechua*) que sugieren estar asociadas con la pobreza. Estas representaciones son, a menudo, estereotipadas y tienden a ser esquemáticas. También se recurre a la espacialización (*las regiones*) como una forma de objetivación en la que los agentes sociales están representados mediante la referencia a un lugar, además de ser generalizados. Al igual que en (29), se recurre también a la estrategia de la negación; es decir, se representa a los indígenas a partir de lo que NO poseen.

Otra asociación visible en Santillana, es cuando se relaciona al indígena con la **violencia**.

- (31) Mientras los sectores rurales de habla quechua y población indígena sufrían los ataques de la violencia terrorista y la respuesta de las Fuerzas Armadas, la población urbana parecía ignorar esta situación y la enorme cantidad de víctimas que dejaba (Santillana, 2007: 84).

- (32) ¿Por qué crees que la mayor cantidad de víctimas del conflicto armado interno se produjo entre la población campesina, rural y pobre? (MED, 2008: 25)

El enunciado (31) tiene una estructura contrastiva; por un lado, A (*sectores rurales de habla quechua y población indígena*) se representa como agentes

pasivos que reciben la acción: la violencia; y, por otro lado, B (*la población urbana*) que se representa como libre de la violencia. Se describe a A distante y separado de B. Es de conocimiento común que la subversión en el Perú incursionó en las ciudades, y la mayor parte de sus acciones ocurrieron en este espacio.

En (32), texto tomado de las actividades de lectura, los autores solicitan una justificación (*por qué*) de una aseveración anticipada que se anuncia como condición de verdad. Sobre tal base, se formula la pregunta encabezado por un verbo modal *creer*, que remite a una opinión. En dicha aseveración, la preposición *entre* sugiere que el conflicto armado se produjo al interior de *la población campesina, rural y pobre*; y presupone excluir de la violencia a la población no campesina, no rural y no pobre. La pregunta planteada es un mecanismo didáctico-discursivo que obliga a los estudiantes a justificar una afirmación de los autores.

La **migración** interna también es asociada con la población indígena.

(33) Migración de la población campesina y nativa a las ciudades debido a la violencia política en la sierra y la selva (Santillana, 2007: 87).

(34) ¿Cómo crees que recibió el poblador urbano las distintas olas migratorias? (Santillana, 2007: 87)

En (33), se asocia a la población indígena con la migración a través de la explicación causal. Por su parte, la modalidad interrogativa del enunciado (34) es una petición. Los autores solicitan una opinión (verbo modal *creer*) sobre la actitud del poblador urbano que se presenta como receptora. En este caso, la representación de la acción migratoria se maximiza con la metáfora *olas migratorias*.

También se construyen asociaciones con algunas prácticas sociales, como el **analfabetismo**, que en los manuales se atribuyen a los actores sociales indígenas:

(35) El analfabetismo todavía se sigue concentrando en las mujeres jóvenes de zonas rurales, campesinas e indígenas (MED, 2008: 227).

Finalmente, en Santillana, se asocia a los indígenas y sus prácticas sociales con el **pasado** (verbos en tiempo pasado) y se les excluye del presente.

(36) La pachamama o “madre tierra” era una divinidad muy importante en el mundo andino (Santillana, 2007:175).

La divinidad a la *pachamama* es una práctica ancestral, pero actualmente aún se practica en el mundo andino.

4.5.6. Funcionalización: los roles

La funcionalización se produce cuando los actores sociales son referidos en términos de la actividad que hacen (van Leeuwen, 1996); es decir, el papel que cumplen en las diversas prácticas sociales, a partir del cual se construyen representaciones. En los manuales, sobre todo en Santillana, se asignan un conjunto de roles a los indígenas a través de los cuales se construyen ciertas representaciones sociales, básicamente sobre los hechos históricos.

(37) Cada república tenía una función que cumplir (...) la república de españoles debía ocuparse de la defensa y el buen gobierno, especialmente de los nativos. Por su parte, la república de indios estaba destinada a mantener a los indígenas en labores manuales (Santillana, 2007: 74).

(38) Las haciendas empiezan a crecer (...) y a convertir a los indígenas en trabajadores serviles (Santillana, 2007: 76).

(39) El Estado colonial constituyó con ese fin, la república de indios, un estatus jurídico que consideraba a los indígenas vasallos en minoría de edad (Santillana, 2007: 160).

En Santillana, para construir una representación en el marco de la Historia del Perú, utilizan estrategias de diferenciación de roles por contraste, como en (37). A los españoles se les atribuyen funciones directivas y de poder (representación positiva) y a los indígenas funciones manuales (representación negativa). El modalizador *especialmente* identifica quienes eran los gobernados. Los adjetivos subjetivos (Kerbrat-Orecchioni, 1997:110) *serviles* (38) y *vasallos en minoría de edad* (39) son estrategias de representación negativa y segregadora respecto a los indígenas. En este manual, la historia se reproduce sin críticas. En varias secuencias discursivas se reconstruyen las mismas representaciones de hace cinco siglos atrás.

Los actores sociales indígenas, generalmente, son tratados como objetos sociales (lingüística y socialmente) o seres pasivos y dependientes. Su rol como actor social es pasivado y sometido como se percibe en el ejemplo (40).

(40) La población indígena fue el grupo dominado a pesar de ser mayoría en América (Santillana, 2007: 74).

En otros enunciados el sometimiento se describe a partir de ciertos roles y funciones. Los sujetos sociales españoles actúan sobre los indígenas (sujetos que reciben la acción del agente).

(41) La corona estableció el sistema de encomiendas para aprovechar la fuerza de trabajo indígena (Santillana, 2007: 48).

(42) Determinado número de indígenas era asignado a un español al que debía dar tributo en dinero, especies o en trabajo (Santillana, 2007: 48).

En los ejemplos, se representan a los indígenas asociados con alguna actividad que constituye un beneficio para los españoles, quienes actúan sobre los indígenas mediante *la fuerza de trabajo* (41) y el *tributo* (42). La beneficiabilidad de los españoles contribuye a su representación positiva. Además, la actuación sobre los indígenas puede ser material, como en los ejemplos anteriores, o simbólico (“civilizar”) como en el ejemplo (13). Nótese también que, en (42) la oración está construida en voz pasiva cuando el sujeto de la oración se refiere a los indígenas.

En el manual de Santillana, los actores sociales indígenas sólo son activados a partir de ciertos roles considerados de menor importancia, según la jerarquización social, como el *servicio doméstico* (43), en el que se les representa como sujetos activos.

(43) Entre los indígenas, una actividad mayoritariamente femenina fue el servicio doméstico, que estaba dividido en tres niveles: las siervas de la casa hacían el trabajo más duro; las amas de leche se ocupaban de la alimentación y el cuidado de los niños, tareas que también realizaban las esclavas (Santillana, 2007: 98).

Finalmente, en los manuales también se relaciona al *indígena* con el *campesino*, como en (31) y (32).

4.5.7. Generalización

Los miembros de la sociedad indígena, generalmente, son representados en forma colectiva o se generaliza como clase o grupo. No aparecen personalizados ni nominados como actores sociales que contribuyen al desarrollo del país.

(44) Estos grupos mantienen economías de autosubsistencia sustentadas en la caza, la pesca, la agricultura y la ganadería (MED, 2008: 67).

(45) Estos grupos étnicos son organizaciones sociales basadas en lazos familiares que se extienden a toda la comunidad. Poseen costumbres tribales... (MED, 2008: 25).

En (44), se utiliza al inicio de la frase el pronombre demostrativo *estos* (déctico de proximidad) que junto a *grupos* cumplen una función generalizadora y reemplazan a *indígenas*. A partir de esta generalización se predica un conjunto de características que describen como una sociedad tribal o prehistórica, como si viviesen en “la edad de piedra” (Preiswerk, 1980). Tanto en (44) como en (45), este manual representa a los indígenas como rezagados.

En cambio, los gobernantes, héroes o intelectuales son personalizados, generalmente vinculados al poder. El resto de los actores sociales se colectiviza, generaliza o asimila.

4.5.8. Nominaciones

Los actores sociales se pueden representar en términos de su identidad única, al ser nominados en el discurso. En los dos manuales analizados existen nominaciones, sobre todo, referidas a los líderes internacionales, presidentes de los países, intelectuales, héroes y políticos; dentro de los cuales no aparecen representados los indígenas; excepto la nominación del presidente de Bolivia, que es presentado como un caso particular.

(46) La elección del líder indígena Evo Morales como presidente de Bolivia el año 2005 ha sido, hasta ahora, la muestra más importante de la renovada presencia indígena en la política latinoamericana (Santillana, 2007: 160).

4.5.9. Sobredeterminación

Si bien no se refiere a la representación de un actor social, en el manual de Santillana se representa a la ciudad como un símbolo, una sobredeterminación (van Leeuwen, 1996) como espacio de acción que incluye a los españoles y sus descendientes, pero excluye a los indígenas a través de una serie de estrategias discursivas.

(47) A diferencia de las sociedades indígenas, en la sociedad española la vida giraba en torno a la ciudad (Santillana, 2007: 14).

(48) La ciudad asentada sobre una urbe indígena, tenía como objetivo reemplazar simbólicamente al antiguo orden político y cultural indígena por el español. (Santillana, 2007: 14)

(49) Por ello además de ser un espacio para habitar, la ciudad era un espacio que simbolizaba la civilización y el orden occidental desde el cual se pretendía irradiar una nueva cultura (Santillana, 2007: 14).

En los enunciados anteriores a través de la diferenciación y el contraste, como estrategia discursiva, se describen a las ciudades como símbolo de dominación y se asocia con la sociedad española. En (47), se describe a la sociedad española como ciudadcéntrica y en (48) se legitima las relaciones de dominación (verbo *reemplazar*). En (49), se recurre a una metáfora (*irradiar una nueva cultura*) para valorar la ciudad de esa época como símbolo de civilización. De esta forma, se transmiten estructuras afirmativas sobredeterminadas por el culto a la ciudad.

4.5.10. La invisibilización a partir de la negación

Al representar a los actores sociales indígenas como agentes pasivos, se les describe incapaz de ejercer sus derechos por sí solos. Casi siempre aparecen defendidos por “otros”; se les representa como ‘sin voz’ y se invisibiliza su participación en el desarrollo del país. Para construir estas representaciones, a menudo, se recurre a la estrategia de la negación.

(50) Los marginados de antes, principalmente la población indígena o negra, se convierten en los excluidos del presente, porque no tienen posibilidad de competir en el mercado, cuentan con recursos limitados, poseen un deficiente nivel educativo y no pueden ejercer sus derechos ni participar en la vida política del país (Santillana, 2007: 84).

La población indígena o negra	<p><u>NO tienen posibilidad</u> de competir en el mercado</p> <p><u>NO pueden</u> ejercer sus derechos</p> <p><u>NI participar</u> en la vida política del país</p> <p>Cuentan con recursos <u>limitados</u></p> <p>Poseen un <u>deficiente</u> nivel educativo</p>
-------------------------------	---

Negarles es una forma de quitarles presencia, porque se les representa como incapaces de hacerlo, se insinúa que los responsables son ellos mismos. También, en el enunciado, se presenta un conjunto de modalizadores ontológicos desrealizantes, que los invisibiliza como actores sociales a partir de lo que NO poseen.

4.6. Las representaciones de las acciones sociales

En esta sección, analizaremos brevemente la representación de las acciones sociales (algunas de las cuales ya mencionamos en el apartado anterior), ya que detrás de cada práctica y evento social están los actores. La representación de

las acciones sociales sirven para legitimar o deslegitimar a un grupo social (Van Leeuwen, 1995).

En los manuales, la inclusión y representación de los actores en las acciones sociales se describen en función de los tópicos que se plantean en las diversas unidades de aprendizaje. Se asocian ciertas acciones con determinados actores sociales, en las que, en su mayoría, los españoles aparecen representados positivamente y los indígenas, negativamente.

Una de las acciones sociales es la migración del interior del país a la ciudad de Lima (capital) que se asocia con la población indígena y la reacción que se genera, según los manuales, en algunos grupos sociales de Lima. Tanto la acción como la reacción son representadas como hechos y sentimientos específicos de los actores sociales. La migración es objetivada y representada como una generalización. Un ejemplo particular lo encontramos en un fragmento reproducido en el manual del MED, con sus actividades de aprendizaje, en la sección *valores*. El texto es una adaptación.

(51) *Buscando una buena calidad de vida: las migraciones*



La migración hacia las ciudades agudizó los sentimientos ambivalentes de desprecio y temor de los tradicionales medios urbanos y la clase dominante hacia los sectores populares campesinos. En la medida en que la “indiada” bajaba de las serranías rodeando tumultuosamente las ciudades costeñas, inundando con sus hábitos campesinos y su extraño hablar las ciudades “blancas y criollas”,

abriéndose paso y destruyendo “el puente, el río y la alameda” de la Colonia, desdibujaban rápidamente esa “Lima que se va”. Temor y desprecio conjugaban los sentimientos de esas clases, que veían en esta marea un peligro contra la propiedad y las “buenas costumbres de la gente decente”.

A los intereses clasistas se sumaban los sentimientos étnicos de los que consideraban tener “limpieza de sangre”. A fin de dar solución a la migración, un senador propuso controlar policialmente el ingreso de los campesinos indígenas a las ciudades. Un miembro de la Corte Superior de Cusco propuso que las familias indígenas entregaran sus hijos a las “familias decentes” para resolver la falta de servidumbre doméstica y “asimilar” a los indios a la civilización.

Adaptado de Julio Cotler: *Clases, Estado y nación en el Perú*, 1978 (En MED, 2008: 249)

ACTIVIDADES:

- ¿Por qué este sociólogo encierra entre comillas algunas frases? ¿Qué quiso decir con ellas?
- ¿Qué antivalores se mencionan en el texto?

- ¿Por qué crees que las clases media urbanas y la clase dominante mostraron desprecio hacia los inmigrantes andinos? ¿qué rechazaban en ellos? (MED, 2008: 249)

La descripción se puede explicar a partir de dos categorías: la acción y la reacción (van Leeuwen, 1995). En la acción, los migrantes son etiquetados como *campesinos indígenas*, *indios*, “*indiada*”, *familias indígenas* y *sectores populares campesinos*. En la reacción, son etiquetados como *clase dominante* y *ciudades “blancas y criollas”*. Las reacciones subjetivas antimigracionistas son especificadas a través de los sustantivos *desprecio* y *miedo*, que son enfatizados por el autor por medio de la repetición y el sustantivo *peligro*, que denota un riesgo inminente. Así, el autor trata de legitimar el miedo y el desprecio a la migración. En el texto, se perciben dos formas de representación de las reacciones: literal y metafórico.

Las reacciones literales están explícitas en el texto (*controlar policialmente, las familias indígenas entregaran sus hijos*); mientras que las metafóricas (*la “indiada” bajaba de las serranías rodeando tumultuosamente las ciudades costeñas, inundando con sus hábitos campesinos, abriéndose paso y destruyendo “el puente, el río y la alameda”, desdibujaban rápidamente esa “Lima que se va”, esta marea un peligro contra la propiedad*) construyen las acciones sociales sobredimensionadas y exageradas (hipérbole). Estas reacciones se describen como un mundo en peligro; es decir, se maximizan las acciones para desacreditar a los migrantes y construir una imagen negativa; en cambio, se crea una representación positiva de las clases dominantes (*familias decentes*). Por ejemplo, una presuposición es que las familias indígenas no son decentes. Estas representaciones constituyen una estereotipación.

La elaboración del texto es literaria y construye un montaje, una fabricación extrema de los hechos, se supone para generar desacuerdo con el autor del texto y críticas de parte de los alumnos, pero no se logra tal objetivo como explicaremos más adelante. En este sentido, llamamos “racistas” a los actores sociales, que de forma activa (o pasiva) expresan una reacción antimigracionista.

Las unidades léxicas utilizadas entre comillas comunican énfasis que puede buscar acuerdos o desacuerdos con el lector; desde esta perspectiva, se aprecia una polarización (evaluativa-axiológica) racista; por un lado, “*indiada*”, nominalización que cumple la función desvalorizadora (axiológica peyorativa) y, por otro, “*blancas y criollas*” y “*limpieza de sangre*” que se representan como valorizadoras.

El texto es multimodal, porque acompaña un dibujo con roles definidos, una pareja sentada en un sofá, bien vestidos. Ambos dirigen su mirada de reojo

a una muchacha con rasgos indígenas que actúa como sirvienta. Si comparamos el contenido del texto con el título, *Buscando una buena calidad de vida: las migraciones*, resulta una ironía, ya que trabajar como sirvienta no es una buena calidad de vida.

Ahora bien, se supone que el texto fue incorporado en el manual del Ministerio de Educación para generar una crítica a las actitudes racistas (aunque no dice nada al respecto), pero las preguntas que se formulan como actividades de lectura, más bien, refuerzan el racismo. En la primera pregunta, por ejemplo, se utiliza el término *sociólogo* (no es cualquier persona, es un sociólogo); es decir, se representa al autor como un experto, aspecto que acredita la fiabilidad del texto. En la segunda pregunta, un estudiante tras haber leído el texto, puede concluir que los antivalores los tienen los inmigrantes (indígenas). La tercera pregunta es un enunciado que solicita la justificación del por qué el *desprecio* de las *clases medias urbanas* y la *clase dominante* hacia los *inmigrantes andinos*: construcción afirmativa que presentan los autores como una verdad declarada. En ninguna pregunta se busca la crítica; por el contrario, las preguntas remiten al texto para repetir las afirmaciones de los autores o para justificar la reacción racista de los grupos étnicos blancos. Por tanto, las preguntas son recursos didácticos que refuerzan el racismo, aspecto que resulta denigrante para los sectores andinos o descendientes indígenas, dado que este manual se utiliza en todos los colegios públicos del país.

Los siguientes enunciados confirman la actitud peyorativa de los autores sobre la migración en el manual del MED.

(52) La migración del campo a la ciudad afectó a Lima y a las ciudades como Piura, Chiclayo, Trujillo, Chimbote, Huancayo, Arequipa y Cusco (MED, 2008: 187).

(53) La abrupta migración de jóvenes de la sierra estuvo alimentada por el espejismo de la educación superior y la grave crisis de la agricultura en la sierra (MED, 2008: 187)

En (52), el sujeto de la enunciación crea subjetivemas, que es un rasgo evaluativo-axiológico expresado en el verbo *afectó*; es decir, la migración afecta a las ciudades. En (53) la descripción es más detallada y se recurre a una metáfora (*alimentada por el espejismo de la educación superior*) y una hipérbole (*abrupta migración*) para descalificar y deslegitimar la acción de los migrantes. Por tanto, se confirma el racismo expresado en el manual del MED.

En Santillana, de igual forma, se representa de forma peyorativa a los migrantes. El sujeto nominal generaliza y predica un problema.

(54) Los migrantes procedieron a invadir o tomar terrenos deshabitados a las afueras de la ciudad donde vivían en condiciones precarias (Santillana, 2007: 18).

En (54), se vende la idea de que los migrantes causan problemas. De esta manera, los gobiernos, los indígenas, los políticos, los intelectuales y otros actores sociales son representados como involucrados, no sólo en las acciones, sino también en las reacciones. Sin embargo, no se atribuyen reacciones iguales a todos los participantes. Algunas reacciones no son realizadas dinámicamente, sino que ocurren en el proceso mental, como en (55) que además se silencia la identidad del participante por la presencia del marcador de impersonalidad gramatical *se*.

(55) Se pensaba que la conversión de un gran número de indígenas era urgente para garantizar su salvación (Santillana, 2007: 176).

(56) ¿Consideras positiva esta nueva tendencia de reivindicación social del indio? ¿o piensas que a la larga termina por encasillarlo en una concepción que no se ajusta a la realidad? (Santillana, 2007: 229).

El ejemplo (56) es un enunciado interrogativo que solicita una reacción mental al estudiante. La primera pregunta es la principal y la segunda es una posible respuesta de la primera. La segunda pregunta contiene el pensamiento de los autores, que tratan de transferir estratégicamente al lector a través de un conector exclusivo “o” y una oración compuesta subordinada. Es una estrategia sutil, pero poderosa en la transmisión de ideologías.

La acción social, también, puede ser interpretada como material (hecho) o semiótica (significado). Las acciones materiales pueden ser transactivas y no transactivas (van Leeuwen, 1995). La primera alude a dos actores, como en (57) y (58), y la segunda, a un solo participante.

(57) El Estado peruano ejerció gran presión sobre la población indígena (Santillana, 2007: 76).

(58) Los españoles organizaron repartimientos, construyeron sus haciendas y obrajes, explotando la mano de obra de los indígenas (MED, 2008: 26).

Desde esta perspectiva, el agente X (el *Estado peruano* y *los españoles*) afecta a través de la acción a Y (*población indígena*), donde X es el agente activo e Y el agente que recibe la acción. Esta representación unidireccional es construida en varios pasajes del discurso en los dos manuales.

En el manual de Santillana, las reacciones de los indígenas son activadas a través de la descripción y se representan dinámicamente cuando se asocian a

características negativas para desacreditarlos. La descripción de las acciones es objetivada a través de nominalizaciones.

- (59) El primero de diciembre de 1915, varios centenares de campesinos se reúnen en una solitaria cabaña de Sonatina (...) van lanzando gritos de protesta contra los gamonales. Al llegar, se desbordan y se dedican al saqueo. Beben abundante alcohol enlatado que encuentran allí, y algunos de ellos pierden el control de sí mismos. En seguida se enrumban al caserío de la hacienda San José (...) logran ingresar al primer patio y tratan de incendiar la casa hacienda de Arias Echenique, mientras que una parte de ellos se introducen al almacén en busca de alcohol. Los indígenas que lanzan cartuchos de dinamita les ponen mechas muy cortas y estos estallan en sus manos (Arroyo, Carlos. Entre el incaísmo modernista y Rumi Maqui, fragmento en Santillana, 2007: 161).

La objetivación sirve, en el caso del ejemplo (59), para añadir la deslegitimación de los indígenas a través de la descripción detallada de los hechos (*saqueo, beber abundante alcohol, se introducen al almacén en busca de alcohol, etc.*) y representan como cualidades permanentes las imágenes que se crean sobre ellos (borrachos y tontos).

Sin embargo, en otras representaciones son desactivadas y representadas estáticamente. Los indígenas, generalmente, son excluidos como agentes sociales vinculados al país y aparecen como sujetos pasivados, como en (60).

- (60) La gran mayoría indígena se mantuvo apartada del quehacer nacional, mientras que la élite criolla reforzaba su dominio (Santillana, 2007: 84).

La acción y reacción pueden ser desagentivados; Van Leeuwen (1995) distingue tres tipos: eventucción, existencialización y naturalización. Un proceso recurrente en los textos es la eventucción de la acción social, pues se presentan como algo que simplemente sucede, la cuestión de “por quién” no es relevante, sino que se desagentiva como en los ejemplos (26) y (27), donde se describe como si la acción sucediera por cuenta propia; en este proceso, a veces, se combina la objetivación con la generalización. La categoría de la naturalización de la acción social, también es utilizada por los autores. Por citar, en los ejemplos (24) y (30), no se nombran los agentes de las acciones (los responsables), sino que pareciera que los acontecimientos se precipitan solos y ocurren de manera natural. Si bien las diferencias entre eventucción y naturalización de la acción no son claras, ambos procesos se refieren a que las acciones ocurren de manera normal y natural, y tienden a legitimar el discurso. La existencialización es cuando una acción o reacción es representada como

algo que simplemente existe. La acción o reacción misma es objetivada, como se muestran en los ejemplos (11) y (17).

De esta manera, se construyen un conjunto de representaciones de los sujetos sociales en las diferentes acciones y prácticas sociales a través de diversas estrategias discursivas que están orientadas a legitimar y normalizar el discurso dominante.

5. Conclusiones

En resumen, si bien las estructuras de los dos libros de texto son distintas, no existen diferencias significativas entre el manual del Ministerio de Educación y la editorial Santillana sobre la representación histórica y actual de los actores sociales indígenas, ya que en ambos manuales se excluyen y segregan a los indígenas. El manual de Santillana relativamente contiene construcciones discursivas más racistas, respecto al uso del léxico, la selección de contenidos y la predicación en relación al Manual del MED.

1. El uso de las unidades léxicas en ambos manuales varía. En el manual de la editorial Santillana se usa con frecuencia la etiqueta *indio* (despectivo) para representar al poblador indígena del Perú; en cambio, en el manual del MED se omite este uso.
2. La acción social de la ocupación española en América es, comúnmente, etiquetada como *conquista* en los dos manuales.
3. En el manual del MED, los indígenas sólo aparecen representados en los temas sobre el cuidado del medio ambiente, la ciudadanía y la violencia interna y se les excluye en otros. Por el contrario, en Santillana ellos aparecen en la mayoría de las unidades temáticas, pero siempre vinculados a la historia prehispánica y colonial.
4. Los actores sociales que aparecen en los manuales, generalmente, son los grupos de poder; por ejemplo, los gobiernos, los líderes internacionales, los españoles, algunos criollos y mestizos que se representan de manera individual y positiva. También aparece el Estado como actor social agentivado; mientras que los indígenas, generalmente, son representados como agentes pasivos, generalizados y minorizados.
5. Se excluye a los indígenas del ejercicio de la ciudadanía, el Estado y la sociedad civil. No se les considera, por tanto, parte de ellas y, en ambos

manuales, son ignorados los aportes al desarrollo de la economía, la política y la cultura del país.

6. En ambos manuales se excluye a la Amazonía peruana.
7. En los dos manuales se representan a los indígenas como diferentes. Las estrategias de diferenciación en el discurso se realizan a través de la identificación, la comparación o el contraste polarizado a partir de sus rasgos funcionales o físicos, verificables a través de las modalidades apreciativas. Estas representaciones, a menudo, son estereotipadas.
8. Los manuales reproducen la jerarquización social y racial en el Perú; una amalgama clasista y racista. En el manual del MED se expresa un racismo latente; y, en Santillana, se reproduce el lenguaje y las representaciones racistas de hace cinco siglos atrás.
9. En los manuales se representan positivamente a los españoles, a través de la descripción detallada, la predicación, la nominalización o como agentes de referencia; en cambio, se generaliza y se impersonaliza a la población indígena, según contextos discursivos y se les describe como una sociedad tribal y prehistórica o se les representa como marginados carentes de cualidades a través de la estrategia discursiva de la negación. La marginación se justifica por la propia inacción o autoexclusión por no asimilarse a la cultura dominante.
10. Se intenta minorizar a la población indígena a través de las estrategias de juego de números, sin referir ninguna fuente oficial. La minorización se expresa, también, cuando los indígenas son representados como sujetos dependientes, afectados o carentes de acción y sus capacidades son minimizadas.
11. Generalmente, en los manuales, a los indígenas se les asocia con la pobreza, ruralidad, violencia, migración interna, analfabetismo o la lengua nativa.
12. En el manual de Santillana, la ciudad es sobredeterminada. Se representa como un símbolo que incluye a los españoles y sus descendientes, pero excluye a la población originaria.
13. Los indígenas son invisibilizados, representados como agentes pasivos, incapaces de ejercer sus derechos por sí solos. Casi siempre aparecen como defendidos por “otros”, dependientes y pasivos. Una de las estrategias recurrentes para representarles de esa manera es la negación; es decir, se les representa a partir de lo que no poseen.

14. En los manuales, la representación de los actores en las acciones sociales están en función de los tópicos y funciones que cumplen. Se distribuyen roles diferenciados a través de subjetivemas, la evaluación-axiológica, la descripción detallada, la metáfora y el hipérbole para enfatizar o maximizar una acción.
15. Una de las acciones sociales es la migración interna. Los autores del manual demuestran una actitud antimigracionista. Así, los manuales refuerzan el racismo a través de los textos de lectura y su tratamiento metodológico.
16. En el manual de Santillana, los indígenas son activados a través de la descripción detallada para ser desacreditados y se les representa dinámicamente para deslegitimar su acción. La nominalización y la objetivación sirven para añadir a la deslegitimación que se presenta como cualidad permanente.
17. Las acciones sociales, en la que resultan afectados los indígenas, se presentan como algo que simplemente sucede, como si la acción sucediera por cuenta propia (eventuación y naturalización de la acción social); en este proceso, a veces, se combina la objetivación con la generalización para legitimar la acción.

De esta forma, los manuales incluyen y excluyen a los actores sociales de acuerdo a los temas y las acciones sociales que se desarrollan en el texto. Estas representaciones, a menudo, estereotipadas y distorsionadas pueden desarrollar en los lectores ideas inexactas sobre las diferentes culturas nativas existentes en el país.

Referencias

- Alegret, J.L. (1993).** *Cómo se enseñan a los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80* (Tesis doctoral). Departament d'Historia de les Societats Precapitalistes i Antropologia Social, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Apple, M. W. (1992).** The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-12.

- Auerbach, F. E. (1965).** *The power of prejudice in South African education : an enquiry into history textbooks and syllabuses in the Transvaal high schools of South Africa / by F.E. Auerbach* A.A. Balkema, Cape Town:
- Australia. (1979).** *Let's end the slander. Combating racial prejudice in teaching materials.* Australia: The Office.
- Atienza, E. (2007).** Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Blondin, D. (1990).** *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires.* Montréal, Québec: Editions Agence d'Arc.
- Bourdieu, P. (1988).** *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.
- Council on Interracial Books for Children. (1977).** *Stereotypes, distortions and omissions in U.S. history textbooks. A content analysis instrument for detecting racism and sexism, supplemental information on Asian American, Black, Chicano, native American, Puerto Rican, and women's history.* New York: Council on Interracial Books for Children, Racism and Sexism Resource Center for Educators.
- Da Silva, A. L. (1987).** *A Questão indígena na sala de aula: Subsídios para professores de 1o. e 2o. graus.* São Paulo, SP: Editora Brasiliense Comissão Pró-Índio de São Paulo.
- De las Casas, B. (1965).** *Tratados I.* México: Fondo de Cultura Económica.
- De las Casas, B. (1965).** *Tratados II.* México: Fondo de Cultura Económica.
- De Vitoria, F. (2007[1539]).** *Sobre el poder civil, Sobre los indios, Sobre el derecho de la guerra.* Madrid: Tecnos. (Del original: De indis posterior seu de iure belli, 1539).
- Ducrot, O. (1998).** Los modificadores desrealizantes, *Signo y Señal*, 9, 45-72.
- Elkind, D. (1972).** Ethnicity and reading: three avoidable dangers. En *Reading, children's books, and our pluralistic society.* International Reading Association, 9-11.
- Fairclough, N. (2003).** *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research.* London: Routledge.
- Fulford, R. (1984).** By the book. *Saturday Night*, 99 (4, 7, 9, 10).
- García, J. (1978).** Native Americans in U. S. history textbooks: From bloody savages to heroic chiefs. *Journal of American Indian Education*, 17(2), 15-19.
- García, J. (1980).** The American Indian: No longer a forgotten American in U. S. history texts published in the 1970s. *Social Education*, 44(2), 148-152 & 164.

- Garrido, C. (2007).** Visiones racistas en los textos escolares de Historia de 7° y 8° básico, en Chile (1981-1994), (169-175). En: Chile, Ministerio de Educación, *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, SITE 2006. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ginés de Sepúlveda, J. (1997 [1545?]).** *Demócrates segundo, Apología a favor del libro sobre las justas causas de la guerra*. Obras Completas III. Salamanca: Ayuntamiento de Pozoblanco.
- Grande, F.J. (2002).** *Aproximación a las modalidades enunciativas*. España: Universidad de León.
- Hecht, A. y Pletsch, A. (1997).** *Geographies of Germany and Canada paradigms, concepts, stereotypes, images : Perspectives on German and Canadian textbooks and atlases*. Hannover: Hahn.
- Heller, C., Cunningham, B. y Heller, H. M. (2003).** Selecting children's picture books with positive Native American fathers and father figures. *Multicultural Review*, 12(1), 43-48.
- Homburger, J.M. (1975).** The Minority Image in Children's Books. Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, 65th, San Diego, California, November 26-29, Boston University, (Paper).
- Iguera, C. (2003).** La negación en las representaciones sobre los indígenas. *Discurso y Sociedad*, 4(2), 77-93.
- Ilchev, I. (2003).** Minorities in Bulgaria according to history textbooks used in Bulgarian schools. *Sudosteuropa Mitteilungen*, 43(2): 66-77.
- Indian and Metis Conference Education Committee. (1964).** *Survey of Canadian history textbooks*. Winnipeg, Manitoba: Community Welfare Planning Council.
- Jackson, M. M. (1976).** Trends in publishing for ethnic studies: Afro Americans, Native American, and Spanish speaking. World Educators Conference, Honolulu, Hawaii, (paper).
- Kane, M. B. (1970).** *Minorities in textbooks a study of their treatment in social studies texts*. Chicago: Published in cooperation with the Anti-defamation League of B'nai B'rith by Quadrangle Books.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997).** *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Marcus, L. (1961).** *The treatment of minorities in secondary school textbooks*. New York: Anti-defamation League of B'nai B'rith.
- McDiarmid, G. y Pratt, D. (1971).** *Teaching prejudice: A content analysis of social studies textbooks authorized for use in Ontario. A report to the*

- Ontario Human Rights Commission*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Mc Laren, P. (1994)**. *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Menéndez, S.M. (1999)**. El discurso del libro de texto: una propuesta estratégico-pragmática. *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 1(2), 85-104.
- Milner, D. (1983)**. *Children and Race: Ten Years On*, London, Ward Lock Educational.
- Morgan, H. (2009)**. Gender, racial, and ethnic misrepresentation in children's books: a comparative look. *Childhood Education*, 85 (3), 187-191.
- Nasser, R. y Nasser, I. (2008)**. Textbooks as a vehicle for segregation and domination: state efforts to shape Palestinian Israelis' identities as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 627-650.
- Olivares, P. (2007)**. Sobre el Concepto de nación e identidad nacional: una approche a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX). En: *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, SITE 2006. Chile: Ministerio de Educación.
- O'Neill, G. P. (1987)**. *The North American Indian in Contemporary History and Social Studies Textbooks*. *Journal of American Indian Education*, 26 (3), 22-28.
- Pérez, P. (1992)**. *América Latina y el colonialismo europeo. Siglos XVI-XVIII*. Madrid: Síntesis.
- Potter, J. (1998)**. *La representación de la realidad. Discursos, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Pratt, D. (1972)**. *How to find and measure bias in textbooks*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Preiswerk, R. (1980)**. Ethnocentric images in history books and their effect on racism. In R.
- Preiswerk (Ed.)**. *The slant of the pen*. (131-139). Geneva: World Council of Churches.
- Proctor, C. (1975)**. *Racist textbooks*. London: National Union of Students.
- Roberts, L., Dean, E. y Holland, M. (2005)**. *Contemporary American Indian cultures in children's picture books*. En <http://journal.naeyc.org/btj/200511/Roberts1105BTJ.pdf> (31 de agosto de 2010).
- Shaw-Taylor, Y. y Benokraitis, N. V. (1995)**. The Presentation of Minorities in Marriage and Family Textbooks. *Teaching Sociology*, 23(2), 122-135.

- Soler, S. (2009).** La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Revista Sociedad y Discurso*, 15, 107-124.
- UNESCO (2010).** *Atlas of the World's Languages in Danger* (3ª edic.). París: Christopher Moseley.
- Van Dijk, T. A. (2003).** *Racismo y discurso de la élites*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005).** Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles. *Potlatch* 2(2), pp. 15-37 .
- Van Dijk, T. A. (2008a).** Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 201-26, Barcelona.
- Van Dijk, T. A. (2008b).** *Discourse and context. A Sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dick, T. A. (2009).** *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (1996).** The Representation of Social Actors (pp. 32–70). En: Carmen Rosa Caldas-Coulthard, C.R. y Coulthard, M. (eds.), *Texts and Practices—Readings in Critical Discourse Analysis*.
- Van Leeuwen, T. (1995).** Representing Social Action. *Discourse & Society*, 6 (81), 81-106.
- Vargas, M. (2010).** *Sueño y realidad de América Latina*. Barcelona: Arcadia.
- Walaszek, A. (2003).** Ferocious enemies and noble heroes: images of 'us' and 'them' in Polish American textbooks (until 1930s). *Migracijske i etnicke teme*, 19(4): 433-449.
- Wang, W. (1998).** Gender-Role Stereotypes in Chinese Primary-School Textbooks. *Asian Journal of Womens Studies*, 4(4), 39-59.
- World Council of Churches. (1979).** *Racism in children's and school textbooks: A study guide*. Geneva: World Council of Churches, Programme to Combat Racism-Office of Education.
- Wurmser, M. (2000).** *The schools of Ba'athism. A study of Syrian schoolbooks*. Washington, D.C.: Middle East Media Research Institute.
- Wodak, R. (2010).** "Communicating Europe": Analyzing, interpreting, and understanding multilingualism and the discursive construction of transnational identities. In: Duszak, A., House, J. and Kumiega, L. (eds.) *Globalization, Discourse, Media: In a Critical Perspective*. Warsaw University Press, pp. 17-60.

CORPUS CONSULTADO EN LÍNEA

Corpus de Mark Davies/Brigham Young University, en <http://www.corpusdelespanol.org/x.asp>. [06 de agosto 2010]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [05 de agosto 2010]

CORPUS DE ESTUDIO

Perú, Ministerio de Educación- Grupo Editorial Norma (2008). *Ciencias Sociales 5*, Lima: Edit. Norma: Arista, L.; Gargate, J.A.; Galecio, H.; Calado, A.; Candela, E.; Loayza, A.; Chauca, R.; Aljovín, C.; Landa, L.; García, A.; Guerero, R.; Ponce, C.; Carrasco, R.; Rivera, Z. y Culotti, M.

Grupo Editorial Santillana (2007). *Ciencias Sociales 5*, Lima: Edit. Santillana.

Nota biográfica



Adolfo Zárate Pérez es indígena quechua. Licenciado en Educación. Estudió el Máster en Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas y está inscrito al doctorado en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Trabaja como profesor de educación secundaria. Sus intereses de investigación están centrados en los Estudios del Discurso y la Literacidad crítica.
E-mail: zapea12@yahoo.com