

Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Humanidades y Educación  
Comisión de Estudios de Postgrado  
Área de Lingüística  
Maestría en Estudios del Discurso



***El indígena en los textos escolares:  
Un análisis desde la Gramática Sistémica Funcional***

Autora: Luisana Bisbe

Caracas, 2008

Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Humanidades y Educación  
Comisión de Estudios de Postgrado  
Área de Lingüística  
Maestría en Estudios del Discurso

***El indígena en los textos escolares:  
Un análisis desde la Gramática Sistémica Funcional***

Autora: Luisana Bisbe

Trabajo de grado que se presenta para  
optar al título de Magíster Scientiarum  
en Estudios del Discurso

Tutora  
Dra. Adriana Bolívar

## RESUMEN

La presente investigación se propone abordar la temática de la discriminación contra el indígena, una población autóctona que ha recibido un trato de minoría. Los objetivos generales son identificar la representación discursiva del indígena que se construye en los textos escolares venezolanos dirigidos a la población no indígena en los últimos veinte años y evaluar si hay presencia de racismo en dicha representación. Mediante el modelo de la Gramática Funcional Sistémica de Halliday (1985, 1994) se realizó la descripción gramatical de los textos de la muestra identificando las categorías *participantes*, *procesos* y *circunstancias*, para luego determinar la presencia de patrones de aparición de los amerindios asociados a ciertos tipos de proceso y en roles específicos de participantes en las cláusulas. El mismo procedimiento se aplicó para identificar la representación discursiva de los españoles/criollos como grupo de contraste. Estos resultados fueron analizados tanto cuantitativa como cualitativamente para luego compararlos con las categorías del discurso racista en los textos escolares formuladas por van Dijk (2004), lo cual permitió finalmente generar las conclusiones respectivas. Del corpus original conformado por setenta (70) lecciones de 18 libros de texto escolar venezolanos de la primera y segunda etapa de educación básica, se escogió una muestra de cuarenta (40) lecciones separadas en dos grupos: veinte (20) correspondientes al período de publicación anterior al año 1999 y veinte (20) pertenecientes a libros publicados después de esa fecha. Los resultados muestran que hay una tendencia a la representación estática y a la cosificación de los indígenas venezolanos mientras que los españoles/criollos aparecen dinámicos e idealizados por la similitud de sus características con la sociedad contemporánea globalizada. Este trato desigual no es responsabilidad directa de los autores de las lecciones, sino consecuencia del sistema de representaciones sociales que admite la repetición de esquemas culturalmente establecidos.

**PALABRAS CLAVE:** amerindios, discriminación, Gramática Sistémica Funcional, textos escolares, representación discursiva.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	8
<u>CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u> .....	14
<u>1.1. Antecedentes</u> .....	14
<u>1.2. Preguntas de investigación</u> .....	28
<u>1.3. Objetivos generales y específicos</u> .....	28
<u>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO</u> .....	31
<u>2.1. Aproximaciones al estudio del racismo</u> .....	31
<u>2.2. Análisis crítico del discurso</u> .....	39
<u>2.3. La Gramática Funcional Sistémica (GFS)</u> .....	45
<u>2.3.1. Tipos y caracterización de los procesos</u> .....	49
<u>2.3.2. Tipos de circunstancias</u> .....	60
<u>CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO</u> .....	63
<u>3.1. Categorías de análisis</u> .....	63
<u>3.2. Unidad de análisis</u> .....	64
<u>3.3. Descripción del corpus</u> .....	65
<u>3.4. Procedimientos</u> .....	68
<u>CAPÍTULO 4. LOS TEXTOS ESCOLARES ANTERIORES A 1999</u> .....	76
4.1. Análisis cuantitativo de los datos: análisis gramatical .....	76
<u>4.1.1. Amerindios y españoles/criollos según tipo de proceso</u> .....	77
<u>4.1.2. Amerindios y españoles/criollos según tipo de participante</u> .....	80
4.2. Análisis cualitativo de los datos: Representación discursiva de los amerindios y los españoles/criollos .....	86
<u>4.2.1. Quiénes son y qué hacen los amerindios venezolanos</u> .....	86
<u>4.2.1.1. Habitantes y pobladores</u> .....	86
<u>4.2.1.2. Hacedores, fabricantes, agricultores y constructores</u> .....	90
<u>4.2.1.3. Sujetos sociales pasivos luego de la ocupación de su territorio por los españoles/criollos</u> .....	94
<u>4.2.1.4. El aporte indígena a la cultura venezolana</u> .....	102
<u>4.2.1.5. Atributos de los amerindios</u> .....	106
<u>4.2.2. Españoles y criollos como ACTORES-COMPORTANTES.</u> .....	112
<u>4.2.2.1. Exploradores, conquistadores y colonos</u> .....	113

<u>4.2.2.2. Fundadores y creadores</u> .....	117
<u>4.2.2.3. Transmisores de conocimientos y cultura material</u> .....	122
<u>4.2.2.4. Agentes de cambio y lucha</u> .....	124
<u>4.2.2.5. Protectores de los amerindios</u> .....	129
<u>4.2.3. Los amerindios y los españoles/criollos desde la perspectiva de otros procesos</u> .....	132
<u>4.2.3.1. La capacidad de raciocinio y la percepción del mundo</u> .....	132
<u>4.2.3.2. La potestad de hablar en el discurso</u> .....	139
<b>CAPÍTULO 5. LOS TEXTOS ESCOLARES POSTERIORES A 1999</b> .....	145
<u>5.1. Análisis cuantitativo de los datos: análisis gramatical</u> .....	145
<u>5.1.1. Amerindios y españoles/criollos según tipo de proceso</u> .....	145
<u>5.1.2. Amerindios y españoles/criollos según tipo de participante</u> .....	148
<u>5.2. Análisis cualitativo de los datos</u> .....	153
<u>5.2.1. Quiénes son y qué hacen los amerindios venezolanos</u> .....	153
<u>5.2.1.1. Habitantes, pobladores y emigrantes</u> .....	154
<u>5.2.1.2. Fabricantes, hacedores, cazadores, recolectores, agricultores, constructores</u> .....	157
<u>5.2.1.3. El aporte indígena a la cultura venezolana y el reconocimiento de sus derechos por la sociedad criolla</u> .....	165
<u>5.2.1.4. Sujetos sociales pasivos luego de la ocupación de su territorio por los españoles/criollos</u> .....	172
<u>5.2.1.5. Otros atributos y construcciones identitarias relacionadas con los amerindios</u> .....	177
<u>5.2.2. Españoles y criollos como ACTORES-COMPORTANTES</u> .....	183
<u>5.2.2.1. Viajeros, migrantes, conquistadores y colonos</u> .....	184
<u>5.2.2.2. Fundadores-creadores de un mundo conocido y agentes del cambio</u> .....	192
<u>5.2.3. Atributos e identidad de los españoles/criollos</u> .....	199
<u>5.2.4. Amerindios y españoles/criollos a través de otros procesos</u> .....	206
<u>5.2.4.1. La capacidad de raciocinio y la percepción del mundo</u> .....	207
<u>5.2.4.2. La potestad de hablar en el discurso</u> .....	216
<b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	221
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	229

## ANEXOS (en CD)

Anexo 1: Descripción de los textos de la muestra

Anexo 2: Los textos de la muestra

Anexo 3: Matrices de recolección de datos

Anexo 4:

- Cuadro 1. Procesos materiales en el grupo A de la muestra
- Cuadro 2. Procesos materiales en el grupo B de la muestra
- Cuadro 3. Procesos mentales en el grupo A de la muestra
- Cuadro 4. Procesos mentales en el grupo B de la muestra
- Cuadro 5. Procesos relacionales en el grupo A de la muestra
- Cuadro 6. Procesos relacionales en el grupo B de la muestra
- Cuadro 7. Procesos verbales en el grupo A de la muestra
- Cuadro 8. Procesos verbales en el grupo B de la muestra
- Cuadro 9. Procesos conductuales en el grupo A de la muestra
- Cuadro 10. Procesos conductuales en el grupo B de la muestra
- Cuadro 11. Procesos existenciales en el grupo A de la muestra
- Cuadro 12. Procesos existenciales en el grupo B de la muestra

Anexo 5:

- Cuadro 1. Participante actor en el grupo A de la muestra
- Cuadro 2. Participante actor en el grupo B de la muestra
- Cuadro 3. Participante meta en el grupo A de la muestra
- Cuadro 4. Participante meta en el grupo B de la muestra
- Cuadro 5. Participante alcance en el grupo A de la muestra
- Cuadro 6. Participante alcance en el grupo B de la muestra
- Cuadro 7. Participante beneficiario en el grupo A de la muestra
- Cuadro 8. Participante beneficiario en el grupo B de la muestra
- Cuadro 9. Participante sensor en el grupo A de la muestra
- Cuadro 10. Participante sensor en el grupo B de la muestra
- Cuadro 11. Participante fenómeno en el grupo A de la muestra
- Cuadro 12. Participante fenómeno en el grupo B de la muestra
- Cuadro 13. Participante hablante en el grupo A de la muestra
- Cuadro 14. Participante hablante en el grupo B de la muestra
- Cuadro 15. Participante verbalización en el grupo A de la muestra
- Cuadro 16. Participante verbalización en el grupo B de la muestra
- Cuadro 17. Participante receptor en el grupo A de la muestra

- Cuadro 18. Participante receptor en el grupo B de la muestra
- Cuadro 19. Participante circunstancial de asunto en el grupo A de la muestra
- Cuadro 20. Participante circunstancial de asunto en el grupo B de la muestra
- Cuadro 21. Participante comportante en el grupo A de la muestra
- Cuadro 22. Participante comportante en el grupo B de la muestra
- Cuadro 23. Participante comportamiento en el grupo A de la muestra
- Cuadro 24. Participante comportamiento en el grupo B de la muestra
- Cuadro 25. Participante fenómeno (2) en el grupo A de la muestra
- Cuadro 26. Participante fenómeno (2) en el grupo B de la muestra
- Cuadro 27. Participante existente en el grupo A de la muestra
- Cuadro 28. Participante existente en el grupo B de la muestra
- Cuadro 29. Participante clave en el grupo A de la muestra
- Cuadro 30. Participante clave en el grupo B de la muestra
- Cuadro 31. Participante valor en el grupo A de la muestra
- Cuadro 32. Participante valor en el grupo B de la muestra
- Cuadro 33. Participante portador en el grupo A de la muestra
- Cuadro 34. Participante portador en el grupo B de la muestra
- Cuadro 35. Participante atributo en el grupo A de la muestra
- Cuadro 36. Participante atributo en el grupo B de la muestra

Anexo 6:

- Cuadro 1. Tipos de proceso en el grupo A de la muestra
- Cuadro 2. Tipos de proceso en el grupo B de la muestra

Anexo 7:

- Cuadro 1. Tipos de participante en el grupo A de la muestra
- Cuadro 2. Tipos de participante en el grupo B de la muestra

## INTRODUCCIÓN

En todas las sociedades se establecen relaciones interculturales y, en el contexto de la sociedad venezolana, la relación del indígena con la población no indígena ha sido tema de debate desde los primeros momentos de la conquista de América, hasta nuestros días.

Durante la “era de los descubrimientos”, la racionalidad occidental se vio ante la necesidad de explicar la existencia de una nueva forma de alteridad y construir con base en ella nuevos esquemas de interrelación. Esta racionalidad acudió a los imaginarios fantásticos y a la Biblia como fuentes conceptuales autorizadas que hablaban del origen de estos humanos desconocidos para la mayoría europea. También en la época hubo muchos autores que disertaron acerca del trato que se les debía dar a los habitantes nativos de los territorios conquistados.

En África, América, Oceanía y parte de Asia, la barbarie y el exterminio en masa contra los habitantes autóctonos de los territorios que eran ocupados por las fuerzas coloniales fueron práctica común. Para los sobrevivientes, la relación resultante fue de cultura dominante- cultura dominada, si bien para los primeros momentos de la imposición del régimen colonial esto podía no ser reflejo fiel de la proporción demográfica entre ambos grupos.

Aunque los verdaderos alcances de la conflictividad entre la población indígena y la no indígena ha sido silenciada en los registros históricos (salvo por la

mención, al principio de la conquista, de casos emblemáticos como Guaicaipuro, Terepaima, Tiuna, etc., y algunas referencias a la *Leyenda Negra*<sup>1</sup> en el ámbito universitario), es una situación que se ha mantenido latente dentro de la sociedad venezolana.

La población indígena es percibida en líneas generales como una minoría que no posee una participación relevante en la vida de la Nación, a juzgar por la frecuencia de su aparición en cualquier discurso cotidiano (en los ámbitos no especializados sobre el tema). La visión del indígena que se maneja en el día a día entre la población no indígena (y muchos intelectuales y miembros de la administración pública) gravita entre dos polos. Uno positivo, que raya en el romanticismo de valorar como bueno todo lo que provenga del “mundo indígena”, que en algunos casos evoca la imagen dieciochesca del “Buen Salvaje”<sup>2</sup>. El otro, negativo, enfatiza la atribución de inferioridad racial, cultural e intelectual al indígena.

---

<sup>1</sup> *Leyenda Negra* es el término acuñado alrededor de 1914 por el periodista Julián Juderías para designar la versión antiespañola de la conquista, según la cual los españoles explotaron y maltrataron a los indígenas durante el período de ocupación de América (Werner, s/f). Sus supuestos fundamentales son: 1.España se apodera de las tierras de los indígenas en un acto de rapacidad imperialista; 2.Los españoles llegan al territorio americano impulsados sólo por la sed del oro; 3.El genocidio contra el indígena como punto culminante de la crueldad de los conquistadores (Caponnetto, s/f). El sustento de esta tradición se origina en las denuncias que hace Bartolomé de las Casas en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, junto a otras obras como *La Apología* (1580) de Guillermo de Orange y las denuncias de Reginaldo Gonzalo Montanés (1567) contra las políticas de la Inquisición española (Molero, 2003). Sin embargo, de los autores citados aquí, todos piensan que la idea de la Leyenda Negra llevó a la exageración de los relatos históricos sobre la conducta de los españoles en América.

<sup>2</sup> Visión acerca de los indígenas americanos que los asocia a la llamada Edad de Oro, un mito clásico según el cual hubo en el pasado una época idílica de abundancia y riqueza donde los seres humanos no se caracterizaban por la corrupción moral de la Europa del momento, producto de una degeneración progresiva. Las descripciones de Colón sobre la naturaleza americana unidas a referencias de obras como la *Utopía* (1516) de Tomás Moro llevaron a esta conclusión (cf. Vilora, 2005, pp. 83-85).

La producción de discursos acerca de la condición negativa que se le asigna al indígena en Venezuela es de larga data. Tiene vinculaciones con otros discursos acerca del orden de la sociedad que o bien se han perdido en el transcurrir de la historia o todavía perduran actualizados. Por ejemplo, en un estudio de Montero (1984) acerca de la identidad nacional del venezolano, la autora hace un recuento de varias teorías vigentes en determinados períodos históricos. Tales teorías nos ayudan a entender por qué la población venezolana reniega del indígena como parámetro de referencia en la construcción de su identidad. Esto se debe a que, junto al negro, es origen de las características negativas que se le asignan al “ser venezolano”. Montero hace mención importante de lo que ella llama la “ideología colonial”, a la que presenta como el origen del problema:

En referencia específica a la dinámica ideológica que se produce en los países que han sufrido un proceso de colonización –y agregamos nosotros, de dependencia-, conviene mencionar el trabajo de S.H. Alatas (1979), sobre Indonesia, Malasia y Filipinas. En este estudio, Alatas denuncia el estereotipo del indígena perezoso inflingido por los conquistadores a los habitantes de esos países (estereotipo que coincide con lo que llamamos comportamiento de la dependencia). Dicho autor estima que tal estereotipo forma parte de lo que se denomina *ideología colonial*. En efecto, para el momento de la expansión europea, era indispensable crear una imagen que justificara la conquista, ocupación y explotación de determinadas áreas geográficas. Y así, la descripción de tales formas de comportamiento (apatía, indolencia, necesidad de una fuerte autoridad ordenadora) aparece en Kidd (*The Conquest of Tropics*), en Cecil Rhodes y los relatos de los viajeros de Indias. La idea fundamental consiste en que la incapacidad de los nativos no les permite autogobernarse, por lo tanto, es no sólo necesario, sino además justo y conveniente, que quienes están más desarrollados, por ser más capaces, gobiernen. Más aún, el hecho de que las economías de las zonas conquistadas tuvieran una base diferente y, por lo tanto, no explotasen los renglones convenientes a la metrópolis, es reinterpretado ideológicamente como una prueba de esa incapacidad inherente al ser nativo (Montero, 1984, p. 54).

Es decir, de alguna manera, la suposición de la inferioridad en el Otro cultural fue un medio eficaz de justificación de las políticas coloniales y, sobre todo, de unas prácticas que serían moralmente inconcebibles bajo la suposición del trato igualitario. A pesar de que el evento histórico puntual ha cesado bajo sus condiciones originales y de que el sistema de valores actual es muy distinto, lo dicho anteriormente demuestra que ha quedado un remanente en la sociedad venezolana. Éste se evidencia a nivel de la práctica discursiva, quizá actualizado por la necesidad siempre presente de establecer relaciones de alteridad con aquello que nos es diverso frente a nuestro propio esquema de valores, creencias y conocimientos. Carmona (1981) sostiene, no obstante, que la sociedad venezolana contemporánea no acepta el racismo como una de sus características definitorias, menos aún cuando legalmente la constitución prohíbe el racismo y la discriminación (p. 20). Sin embargo, según este autor:

si nos ponemos a observar detenidamente nuestra sociedad, podemos encontrar una serie de indicativos, acciones, prejuicios, discriminaciones y actitudes negativas [...] Estos indicativos permiten detectar la existencia de un racismo solapado u oculto en el venezolano, el cual aún cuando no es público, es tácito, sistemático y se practica en todos los aspectos de la vida (Carmona, 1981, p. 19).

La explicación sobre esta patente contradicción fundada en la presencia del racismo en una sociedad que se autodefine como no racista la ofrecen autores como Calzadilla y Salazar (2000) y Briceño-León (2005), quienes le atribuyen a la “ideología del mestizaje” la capacidad de hacer que los venezolanos nos autodefinamos genéricamente como mestizos y neguemos la diferenciación de razas que se presenta en otros países (cf. Calzadilla y Salazar, 2000, pp. 101-110; Briceño-

León, 2005, p. 19). Esta asociación, a su vez, lleva a pensar que tanto el negro como el indio son elementos del pasado que colaboraron en su momento con la conformación del “venezolano contemporáneo” (Calzadilla y Salazar, 2000), pero que no caben en esta definición de sociedad mestiza.

Autores como Wilhelm (1990), Jiménez (1992, 1994), Ramírez (2004) y Ramírez, Gaspar, Figueredo y Perales (2005), han elaborado investigaciones acerca de la representación del indígena en los textos escolares como un tipo de discurso que legitima y ejemplifica esta desigualdad fundada en la “ideología colonial”. Wilhelm y Jiménez abordan tanto el discurso escrito como el discurso icónico concluyendo que en la mayoría de los casos se asocia al indígena con el atraso tecnológico o se ofrece una imagen estereotipada de él frente a otros grupos sociales como los españoles y criollos. Por su parte, Ramírez (2004) y Ramírez *et al.* (2005) se enfocan en la representación mediante dibujos e ilustraciones de los indígenas en los textos escolares venezolanos. Ramírez (2004) observa que no hay un reflejo verdadero de la diversidad étnica en estos textos, y que se tiende a representar icónicamente a la sociedad venezolana como un grupo predominantemente blanco. Posteriormente, Ramírez *et al.* (2005) determinan que cuando aparecen las imágenes de los indígenas, éstas transmiten una idea estereotipada y homogeneizadora de sus características, lo cual no corresponde con la diversidad cultural y fenotípica de las etnias que habitan en el país.

En vista de estos hallazgos y de la “ideología colonial” identificada por Montero (1984), nos ha parecido que analizar lingüísticamente los textos escolares

venezolanos posee una enorme pertinencia tanto para la investigación social como para el análisis del discurso, puesto que no se ha hecho esto bajo la perspectiva del modelo de la Gramática Sistémica Funcional (GSF) ni desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (de acuerdo con los rasgos identificados por van Dijk (2004) para el discurso racista en los textos escolares).

El modelo de la GSF, propuesto por Halliday (1985, 1994), permite hacer un análisis lingüístico de los textos sustentado por una base gramatical que constituye una descripción sistemática de los mismos. Posterior a la aplicación de este modelo, se identificarán las características que se les asignan a los indígenas en los textos escolares venezolanos para determinar si, finalmente, la representación discursiva que se construye tiene matices de racismo.

El análisis consta de tres partes: la primera, referida a la descripción de las evidencias textuales<sup>3</sup> de la presencia de los indígenas en los textos mediante la aplicación de las categorías de la GSF. Esta información permitirá identificar ¿qué tipo de participantes son? ¿en cuáles procesos aparecen? ¿con qué frecuencia aparecen frente a otros actores sociales? La segunda parte contendrá la interpretación crítica de esta información. En un tercer aparte del análisis se comparará esta representación resultante del indígena con los rasgos característicos del discurso racista en los textos escolares, siguiendo lo propuesto por van Dijk (2004).

---

<sup>3</sup> Estas evidencias agrupan diversidad de unidades lingüísticas como sustantivos, grupos nominales y sus equivalentes funcionales respectivos dentro de la cláusula.

## CAPÍTULO 1

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación se presenta una revisión de los trabajos más recientes que abordan el tema del discurso y la discriminación hacia las minorías para luego abordar los aspectos específicos que serán desarrollados en esta investigación.

#### 1.1. Antecedentes

Al hablar de los procesos coloniales, y en particular, de la esclavitud impuesta a los africanos, van Dijk (1999) sostiene que no se produjo una ideología utilitaria que hiciera moralmente plausible la esclavitud, sino que ésta se llevó a cabo bajo la suposición, ya existente, de que los “Otros” (no cristianos, extranjeros, físicamente diferentes a “nosotros”, pueblos conquistados, etc.) eran inferiores (p. 209).

En Venezuela, Mosonyi (1982), un investigador experimentado en el área de las conflictivas relaciones interétnicas, identifica rasgos característicos de lo que él define como prácticas racistas en Venezuela:

otro aspecto del europocentrismo [...] es que en nuestra historia constituida, en lo que conocemos como historia de Venezuela, solamente las clases dominantes, los colonizadores tienen historia. El colonizado, el dominado, el oprimido carece de ella. Cuando leemos en torno de la conquista, de los primeros y sucesivos períodos coloniales, de la Independencia, ahí vemos confusas masas humanas moverse en una barahúnda de situaciones disímiles. Pero que en fin de cuentas no son actores reales, no son seres humanos: son masas amorfas. No son seres con historia, con alma, con espíritu, con identidad (sic). En cambio, conocemos cada detalle sobre Diego de Losada, sobre los animales que pertenecían a los conquistadores, sus arcabuces, sus otras armas. Del indígena apenas tenemos estereotipos ya muy trajinados del arco y la flecha. Las personalidades de Guaicaipuro y del Negro Miguel se nos aparecen desdibujadas, frágiles, al lado de los conquistadores, y de las clases y sectores

dominantes. Al colonizador siempre lo vemos en LETRA DE ORO, con una serie de aditamentos que prácticamente les presta humanidad por encima de la inhumanidad del conquistado, del oprimido (Mosonyi, 1982, p. 22).

González (1997) ofrece pruebas acerca de que este trato de alguna manera también forma parte de un continuum sobre la imagen del indígena que el mismo discurso histórico ha favorecido. Analizando un libro de historia universal<sup>4</sup>, ubica evidentes rasgos de europocentrismo expresados en el argumento central de justificar la ocupación europea de América por el atraso moral y tecnológico de los indígenas (cf. González, 1997, pp. 27-40). Así que, no es de extrañar que Inojosa y Sánchez (1994) identificaran como una de las características del sistema educativo venezolano, la internalización del principio colonialista de la inferioridad del indígena frente a la superioridad del europeo y el euroamericano (pp. 3-4) que en parte se ve sustentada en la actualidad por el desarrollismo y la tecnocracia (p. 18). Según ellos:

El indio está estigmatizado por los exponentes de la ideología impuesta en nuestro Continente, y muy particularmente en Venezuela. [...] El refrán ‘popular’: ‘tú si eres indio vale’ está preñado de esa carga ideológica [...] Son expresiones interesadas y repetidas hasta la saciedad, grabadas en la memoria y reproducidas constantemente en las conversaciones de los componentes de nuestras poblaciones, cuyo uso ingenuo pareciera no significar ningún problema, como algo intrascendente, pero que desde nuestro punto de vista constituyen hilos unidos directamente a los ejes centrales de la problemática (Inojosa y Sánchez, 1994, pp. 19-20).

En pocas palabras, el racismo es algo que se encuentra inserto en las interacciones cotidianas sin que necesariamente seamos conscientes de ello.

---

<sup>4</sup> El texto en cuestión es el tomo VI (Historia de América) del *Manual de historia universal* (1975) editado en Madrid por Espasa-Calpe.

Por otro lado, también se han producido discursos de resistencia o contradiscursos contra la idea de la inferioridad y la negación de la presencia del indígena en la historia, si bien no de los propios indígenas, sí de quienes en la esfera académica, política o social tienen conocimiento de cómo es el manejo de los discursos al respecto. Alguna influencia en tales producciones tienen que haber tenido los movimientos pro-indigenistas que desde hace algunos años están activos en Latinoamérica. En un tono que a veces roza más lo emotivo (y alguna vez tratando de sacar conclusiones extrapoladas que no vienen al caso), una compilación hecha en la Universidad Central de Venezuela, para la conmemoración de los 500 años del “descubrimiento” de América, denominado *El libro de los no descubiertos* (1992), es una muestra de la posición que contraría la perspectiva de los que ellos mismos llaman “la ideología dominante”:

Hay un hecho histórico muy poco conocido por la población mayoritaria escolarizada de nuestro país y de América Latina: que los pueblos indígenas de nuestro continente a pesar de haber estado sometidos por casi cinco siglos, siguen presentes y vigentes. Esto es poco divulgado porque la mal llamada historia nacional y los primeros ensayos de historias regionales sólo rescatan a los personajes que de alguna manera están ligados con la clase dominante y los hechos que justifican dicha dominación.

Hoy cuando arrecian las políticas etnocidas negadoras de los derechos de las naciones indígenas y propiciadoras de falsas integraciones, los científicos sociales de distintas especialidades debemos unirnos para producir materiales críticos que sirvan a los docentes de la Escuela Básica y Diversificada. Debemos desenmascarar las ideologías justificadoras de la dominación colonial y neocolonial, analizando sus mecanismos y las respuestas dadas por las naciones indígenas (Morales, 1992, p. 120).

La teoría del descubrimiento, es decir, esa artificiosa y mendaz edificación conceptual montada en beneficio de todos los colonialismos del pasado y del presente, ocupa un lugar sumamente importante en el sistema educativo de países como Venezuela.

Desde la infancia, empezando con la escuela primaria y en muchos casos todavía antes, en boca de sus propios padres y otros familiares, al venezolano se le hace asimilar la noción fundamental de que somos un pueblo descubierto por

Europeos. De allí la disposición casi lógica a aceptar como una verdadera fatalidad nuestra situación histórica de subordinación a los intereses foráneos (Carrera, 1992, p. 151).

Una mención importante aquí es la coincidencia de los autores al referirse al rol que juega la educación, y dentro de ella, los contenidos de los textos escolares en la reproducción de los discursos que infravaloran la imagen del indígena y, en consecuencia, la necesidad de hacer cambios a ese nivel como parte de la solución para revertir ese efecto social. De hecho, van Dijk (1999) reconoce a la educación como uno de esquemas reproductores del racismo junto a los partidos políticos y los medios de comunicación (p. 179).

Estamos de acuerdo con los autores en que parte de las formas de relación entre la población indígena y la población no indígena se construye y reproduce en la circulación de textos escritos, muy especialmente en aquellos que cumplen una función social específica reconocida de aculturación.

El texto escolar está concebido para cumplir una función relevante en la reproducción de los valores de una sociedad en tanto que posee como tal una autoridad enunciativa reconocida para ese propósito. Quienes comprenden e interpretan su contenido lo reconocen como “la verdad” (o al menos su versión más aproximada), y esto hace importante observar cómo se representan en él determinados “objetos” para lograr un acercamiento a la visión de mundo que ayuda a crear.

Esta idea coincide con la de Menéndez (1999):

Una de las representaciones de cuáles son y cómo se enseñan los contenidos de las diversas materias en la escuela puede encontrarse en los libros de texto. Estos adquieren, en función de su importancia dentro del proceso educativo, un valor de legitimación social de los conocimientos que transmiten. Por esta razón, constituyen sin duda, un género discursivo (Bajtín, 1984) de características particulares (p. 92).

La práctica pedagógica ha sido siempre un campo preferido para el estudio del lenguaje, aunque lo que nos interesa aquí no es el aprendizaje de la lengua sino cómo se utiliza en la enseñanza.

Furlan y Remedi (1984) identifican una fuerte tendencia crítica que da señales en Estados Unidos al menos a partir del año 1950, época en la que se inician estudios sobre el “lenguaje técnico” de la pedagogía para observar su correspondencia con la transmisión “lógica” de los contenidos de la enseñanza. Aunque se ve como una aproximación un tanto alejada del uso real del lenguaje en contexto, les corresponde el mérito de haber centrado la atención en la problematización del lenguaje dentro de la educación.

La aparición de las obras de Basil Bernstein a finales de los 50, también marcó un hito en la apertura del campo de estudio centrado en cómo el uso del lenguaje en la enseñanza reproduce los esquemas de control socio-cultural, a pesar de que sus trabajos no se fundamentaron en el análisis del discurso. Otros aportes vinieron de la aplicación del análisis semiológico, el interés por las interacciones maestro-alumno y la aplicación del psicoanálisis a la faceta discursiva de la educación (cf. Furlan y Remedi, 1984, pp. 66-69).

Los trabajos recientes muestran que se ha mantenido el interés en seguir explorando el rol del lenguaje en la educación, y ha tenido relevancia en ello el uso del análisis del discurso como herramienta para el abordaje de esta temática.

Los artículos de Alavedra (2000) y Cots (2000) están centrados en el análisis del discurso docente. Alavedra se refiere a las estrategias argumentativas usadas por los profesores en la interacción en clase; toma como herramientas de análisis la retórica clásica y la teoría de la cortesía. Cots analiza de forma crítica lo que los docentes dicen en una entrevista acerca de su trabajo.

El libro de texto como tal, también ha sido objeto de atención por parte de los estudiosos del discurso. Menéndez (1999) se interesa en cómo se manifiesta discursivamente la organización del libro de texto pensando en las estrategias pragmáticas utilizadas (y su efectividad) durante la interacción del alumno con el texto.

Sánchez (1999) se vale de la perspectiva crítica dentro del análisis del discurso para descifrar los efectos del lenguaje de la ciencia en la elaboración del concepto de mujer que transmite un texto de enseñanza de ginecología. Asumiendo como herramienta de análisis la lingüística crítica, dice que ésta se fundamenta en concebir el lenguaje como “fenómeno social históricamente contextualizado”, y que aplicada a la ciencia, permite entender que ésta última genera discursos que aseguran su permanencia como aparato de poder (Sánchez, 1999, pp. 62-63).

Wilhelm (1990) abordó directamente el tema de la construcción del indígena en una investigación centrada en cómo el currículum escolar de primaria en

Guatemala definía lo que es ser indígena, ladino (mestizo) y guatemalteco, luego de revisar las investigaciones de Ghidinelli y Caldera sobre la representación discriminatoria hacia los indígenas en los textos escolares (Ghidinelli, 1975 y Caldera *et al.*, 1989, citados en Wilhelm, 1990). Wilhelm analizó tanto el mensaje escrito como el gráfico; los resultados que obtuvo, de manera general, indicaron que los españoles eran representados negativamente en algunos textos, haciéndose énfasis en su ambición y la conducta de maltrato hacia el indígena. Curiosamente, cuando se representaban de manera positiva (casi siempre misioneros religiosos), eran los indígenas los que salen sutilmente sometidos siendo tildados de infantiles y supersticiosos. Los criollos en cambio, eran vistos positivamente por representar la gesta independentista. Algunos textos también presentaron una visión positiva hacia los Mayas como componente importante de la etnicidad guatemalteca. Sin embargo, en una observación más minuciosa, se determinó que había un “patrón significativo de omisión de información”, ya que los indígenas no aparecían como actores participantes de la historia guatemalteca después de la conquista. Casi ningún héroe indígena es retratado o su aparición es mínima en comparación con los criollos y españoles, de modo que el autor considera esto prejuicioso. El predominio del aporte cultural según los libros es de origen netamente español y de carácter civilizador, omitiéndose el aporte indígena y, mientras en algunos casos se nota una imagen idealizada del indígena, en otros se le asocia al atraso tecnológico y se hacen afirmaciones de tendencia asimilacionista. También las imágenes los retratan casi exclusivamente con ropas precolombinas obviando sus características actuales y hay

omisiones de información al no hablar del contexto histórico en que se dan los conflictos entre los grupos sociales, se unifica la imagen de la sociedad en contraste con la variedad étnica y no se habla de la vida cotidiana de los ciudadanos (Cf. Wilhelm, 1990).

Alvarado-Migeot (1990) hizo una revisión de la presentación de los contenidos de historia de Venezuela en los manuales de primaria publicados entre los años 1945 y 1972, encontrando que para el período colonial se proyecta una visión racista de la sociedad que valora positivamente la tendencia al blanqueamiento y la relación de este grupo con el “valor, la abnegación, el honor y el sacrificio” durante la guerra de independencia, mientras que se habla de los otros grupos como “clases inferiores” (cf. Alvarado-Migeot, 1990, p. 111). Nota la autora que se habla poco de los indios y menos de los negros, a la par que no se presentan directamente las responsabilidades de quiénes y por qué fueron hechos esclavos estos últimos. Profundizando en el tema de la esclavitud, encuentra afirmaciones asombrosas que niegan la verdadera naturaleza del proceso sugiriendo que los negros fueron los primeros “inmigrantes” al territorio venezolano, presentando a los indios como los únicos esclavos y definiendo vagamente la esclavitud como una “mala costumbre” e incluso como “ayuda” a los dueños de las haciendas (cf. Alvarado-Migeot, 1990, pp. 113-115).

Jiménez (1992, 1994), por su parte, aborda el tema de la representación del indígena en los manuales escolares colombianos y cómo ello contribuye a justificar y reproducir patrones de discriminación en la sociedad. Sostiene que los textos

escolares contienen una representación estereotipada negativa de aquellos grupos que no coinciden con el modelo de sociedad que impone el grupo dominante (ya sea blanca de ascendencia europea o mestiza, pero nunca indígena o negra). Sin embargo, la imagen de este grupo dominante siempre aparece favorecida como la más conveniente para el desarrollo y progreso social, histórico, moral, cultural, económico...

Estas representaciones [la de los indígenas en los manuales escolares] suponen generalmente estereotipos etnocentristas en prejuicio de las minorías étnicas y particularmente de las indígenas, a través de las cuales el endo-grupo tiende a excluir, a minimizar o a dominar al exo-grupo (Jiménez, 1992, p. 110).

Además, los estereotipos que manejan los escolares colombianos en contra de los indígenas no son solamente parte del contexto social circundante, sino que tienen parte de su fundamento en la información de los textos escolares y que el sistema educativo de aula refuerza.

trato de mostrar algunos estereotipos cognitivos y sociales que los escolares colombianos se hacen de las comunidades indígenas y cómo tales estereotipos son el producto no solamente de la influencia del medio circundante sino de los mismos textos que circulan en el contexto escolar. Dicho de otra manera, trato de averiguar si la escuela no sólo no es capaz de contrarrestar estereotipos negativos hacia individuos considerados como no pertenecientes al entorno social, sino que ella misma contribuye a mantenerlos y reproducirlos (Jiménez, 1994, p. 50).

Por una parte, el autor identifica una tendencia casi generalizada a ubicar al indígena como parte del pasado histórico sugiriendo como consecuencia “lógica” que se le vincule al atraso tecnológico y no se le asocie como parte orgánica del presente social. Por otra, los dibujos como imágenes tienden a ser grotescos o a repetir

patrones de que los indígenas usan plumas en la cabeza y visten guayuco todo el tiempo.

Dentro del marco del estudio de los textos escolares de Historia, creemos que es posible establecer relaciones entre estas manifestaciones de intolerancia y racismo, particularmente sorprendentes en la Escuela Pública, y los agentes e instrumentos educativos (Jiménez, 1994, p. 51).

Sin entrar en mayores detalles, hemos podido observar que una gran cantidad de textos circulantes actualmente en el mercado dejan en la mente del lector la idea de que el indígena no es más que un recuerdo del pasado. No basta con anunciar en media página, colocada paradójicamente al final del capítulo sobre la Pre-historia, que en Colombia todavía hay algunas comunidades indígenas que se debaten en medio de muchas dificultades.

La utilización de dibujos, fotos y otros gráficos que se refieren a los indios, contribuyen también en muchos casos, a fomentar ideas estereotipadas ¿Cómo no concluir que los indios son sucios, feos, salvajes, viven en estado de desnudez y son muy peligrosos, cuando los gráficos, a veces sin ninguna explicación adicional, sirven de medio de transporte a todas estas ideas? (Jiménez, 1994, pp.70-71).

Calzadilla y Salazar (2000) llevaron a cabo una investigación sobre cómo aparecen el negro y la esclavitud a través de las imágenes en los textos escolares, encontrando que el discurso icónico primero presenta a la sociedad venezolana como igualitaria, carente de discriminación y prejuicios raciales en virtud del mestizaje y perfectamente integrada; en segundo lugar, la esclavitud por una parte se atenúa y por otra se condena moralmente como experiencia histórica; luego, con Simón Bolívar, aparece la distinción negro-bueno-patriota y negro-malo-realista, que finalmente se resuelve con la visión de Bolívar como el liberador de los negros sin analizar causas como estrategias políticas y militares que estuvieron vinculadas a estos procedimientos. Finalmente, lo que los autores denominan “la presencia ausente” del negro, puesto que con el comienzo de la era republicana los textos dan a entender

que la presencia socio-cultural del negro se desvanece en la nueva sociedad mestiza sin distinciones de raza (cf. Calzadilla y Salazar, 2000).

Ramírez (2004) realizó una investigación sobre las ilustraciones en los manuales escolares de la Primera Etapa de Educación Básica en Venezuela. Este autor parte de la suposición de que, dada la diversidad étnica en nuestro país, debería representarse por igual a todos los grupos según una distribución más o menos equilibrada. Sin embargo, los hallazgos muestran que esto no es así, y que en su lugar, más del setenta por ciento (70%) de las imágenes estudiadas presentan a individuos de tez blanca, repartiendo el restante entre mestizos, negros e indígenas. De igual manera, también encontró evidencia de discriminación por sexo, ya que el porcentaje de imágenes masculinas supera en más del doble a las femeninas (Cf. Ramírez, 2004, pp. 88-92).

ha de suponerse que los avances en cuanto a la superación de ideas retrógradas y merecedoras de condena en todos los organismos nacionales e internacionales de derechos humanos (como la discriminación por razón del color de la piel) se reflejen en los textos escolares producidos en países en los cuales se ha hecho suya, por lo menos a nivel discursivo, la idea de la no discriminación y por razones de sexo, raza o religión. Tal principio está tan arraigado en el país que tanto en la Constitución del año 61 como en la vigente Constitución de la República Bolivariana de Venezuela ha sido consagrada textualmente, adquiriendo rango constitucional (Ramírez, 2004, p. 87).

Al desglosar los resultados según el grado de escolaridad del texto y el año de publicación, continúa el predominio del componente blanco. Ramírez también encontró discriminación con respecto a las actividades que desempeñan los personajes, ya que siguen siendo los blancos quienes tienen la participación mayoritaria, más aún cuando desempeñan trabajos que exigen calificación

profesional. Los números no mejoran mucho en lo referido a los trabajos no profesionales, en donde negros e indios aparecen con cifras sutilmente mayores, alcanzando su mayor índice cuando se trata de trabajos del campo, aunque siempre por debajo de los blancos (Cf. Ramírez, 2004, pp. 88-92).

Estas observaciones llevan al autor a concluir:

Venezuela, de acuerdo con investigaciones realizadas por Montañez (1992), podría considerarse una sociedad que epidérmicamente se autodefine como no racista, pero paradójicamente, en lo más profundo de su idiosincrasia perviven rasgos racistas y discriminatorios que afloran cotidianamente de manera más inconsciente que consciente. Por supuesto, estamos hablando de un racismo solapado que no aflora, salvo en expresiones y actuaciones que no necesariamente suponen un choque frontal y segregacionista (Ramírez, 2004, p. 94).

Los resultados obtenidos [...] de alguna manera refuerzan, aunque de manera sutil, los estereotipos, prejuicios y valores dominantes en cuanto a los grupos étnicos históricamente más vilipendiados. Es necesario seguir profundizando a fin de develar toda la carga ideológica que transmiten nuestros textos escolares [...]. A los educadores y científicos sociales se les presenta una excelente oportunidad para hacer de esta línea de investigación, poco explorada por cierto, una fuente de permanente contribución para mejorar la calidad de los textos escolares venezolanos (Ramírez, 2004, p. 95).

En otro estudio, Ramírez *et al.* (2005), vuelven a retomar el estudio de las imágenes en los textos escolares y la representación del indígena, llegando a unas conclusiones similares a las de los otros autores citados en cuanto a la manera de representarlos, ya que en los textos escolares venezolanos (como en los colombianos), los indígenas son todos iguales en apariencia física y en vestimenta (siempre usan guayuco y deben tener algún tocado de plumas en la cabeza; nunca visten con la ropa de los criollos caraqueños, por ejemplo, o rara vez con manta goajira o sombrero); comen las mismas cosas ya que todos viven de la caza, la pesca, la recolección y si acaso siembran maíz (no se indica que algunos puedan ser obreros en la ciudad o

comerciantes con cierto poder económico); su entorno casi siempre es selvático, no pueden vivir en casas o apartamentos o disfrutar de ciertas comodidades materiales como un televisor o una nevera entre otros tantos ejemplos. Los rituales y la vida cotidiana son los mismos para todos, transmitiéndose información inexacta, confusa o errada sobre cuáles comunidades o naciones indígenas practican qué costumbre.

se pudo constatar también la existencia [...] de imágenes estereotipadas, las cuales generalizan el comportamiento y el conjunto de características de este grupo étnico, sin tomar en consideración que cada una de estas culturas indígenas que conforman los pueblos indígenas [sic] venezolanos poseen manifestaciones culturales propias y diferenciadas tales como vestimentas, artesanías, cosmovisiones, etc. Además, pareciera que estas imágenes fueron sustraídas de algún libro de *comic* de aventuras norteamericano, pues las características que les atribuyen no tienen concordancia con la verdadera idiosincrasia de las etnias indígenas (Ramírez, Gaspar, Figueredo y Perales, 2005, p.47).

[las ilustraciones] reflejan realidades parciales sobre la figura y cultura del indígena, pues lo presentan en sus comunidades en las formas más tradicionales, sin presentar imágenes que sugieran los distintos grados de aculturación y transculturación en los que se encuentran. Tampoco presentan una diferenciación cultural de estas sociedades, los representan como un todo, sin clasificaciones de estos grupos de acuerdo a las familias lingüísticas a las cuales pertenecen (Ramírez *et al.*, 2005, p.49).

Para colmo, el indígena aparece en algunas imágenes humillándose frente al criollo, bajando la cabeza en posición de sumisión como si reconociera por sí mismo cierta condición de inferioridad.

También se aprecian imágenes que muestran posiciones etnocentristas; un ejemplo de ello lo constituyen algunas de las imágenes en donde aparece la figura del indígena sometido por los misioneros a la religión católica de la cultura dominante, la cual implícitamente refleja el menosprecio e irrespeto por las creencias y costumbres religiosas indígenas (Ramírez *et al.*, 2005, pp. 49-50).

De igual forma, sus conclusiones son similares a las de Wilhelm (1990) y Jiménez (1992, 1994) en cuanto a la función ideológica y a la invisibilización del indígena:

Desde esta perspectiva se podría señalar que el tratamiento de las imágenes de la figura y cultura del indígena en los textos escolares seleccionados desempeña una importante función ideológica, reforzando determinados estereotipos y exclusiones que se encuentran latentes en el imaginario colectivo venezolano (Ramírez *et al.*, 2005, p 60).

Por otra parte, los textos invisibilizan lo indígena, a pesar de la reivindicación cuantitativa que se produce como segundo grupo de representación social. Esta contradicción se hace evidente en la interacción del indio con la figura del blanco, pues la figura y la cultura del indígena en las imágenes mostradas quedan permanentemente supeditadas a la figura del blanco ya que las posiciones de privilegio y el protagonismo de la acción representada están a favor de éste. Las imágenes del indígena en su mayoría son tratadas para explicar el período prehispánico; a partir de la conquista la presencia de los pueblos indígenas se reduce a apariciones poco frecuentes. En lo que concierne al tratamiento de la época actual, se omiten muchos aspectos de su realidad. Si en los textos escolares son encubiertos los acontecimientos y contribuciones que las sociedades indígenas han dado y dan a la sociedad criolla, no es de sorprender que ni se mencionen aquellos que son desagradables, controvertidos o conflictivos (Ramírez *et al.*, 2005, 60).

Parte de los motivos que llevan a esta permanente atribución de inferioridad del indígena frente al blanco son explicados por Inojosa y Sánchez (1994), quienes mencionan el predominio, en la sociedad venezolana, de los valores de una oligarquía dominante que originalmente reprodujo el esquema social colonial en el que los blancos eran la cúspide de la pirámide jerárquica y el resto de los grupos (acercándose al negro), constituían las clases inferiores. La prosecución del colonialismo, ahora por la influencia cultural europea y norteamericana, traída por la explotación petrolera, permitió la combinación de racismo, etnocentrismo y clasismo.

Estos hallazgos demuestran la relevancia que adquiere el abordaje, desde una perspectiva crítica, de la aparición de determinados sujetos sociales como “objetos discursivos” dentro del texto escolar para reconocer los efectos de tales representaciones en la reproducción de los valores característicos de la sociedad en la que se originan y circulan dichos textos.

## 1.2. Preguntas de investigación

El indígena como tema u “objeto” de los textos escolares recibe un determinado tratamiento que refleja y reproduce discursivamente un ideal de la sociedad. La única forma de determinar cómo las construcciones discursivas afectan la relación discurso-realidad es comenzar por saber cuáles estrategias se emplean en el texto.

A partir de lo anterior me hago las siguientes preguntas: 1) ¿cuál es la representación discursiva del indígena en los textos escolares dirigidos a la población no indígena usados antes y después de 1999?, y 2) ¿la representación construida contiene explícita o implícitamente connotaciones racistas hacia la población indígena venezolana? Hay que tomar en cuenta que a partir del año 1999 se han discutido una serie de planes destinados a una reforma educativa que enfatizan el reconocimiento de los derechos de los indígenas y la transmisión de esos valores a la educación formal. Sin embargo, a pesar de que se menciona explícitamente en algunas publicaciones recientes sobre educación que el discurso presentado en los textos escolares producidos antes de 1999 es discriminatorio, no se especifica qué tipo de prácticas discursivas o de evidencias textuales concretas son las que materializan la supuesta discriminación.

## 1.3. Objetivos generales y específicos

Con el desarrollo de esta investigación, se pretende obtener evidencias textuales de lo que dicen los autores de manuales escolares de uso en el contexto no

indígena, a partir de la comparación de los textos editados antes de 1999 con los editados posteriormente y, obtener además, un estudio preliminar que permita generar recomendaciones concretas para las compañías editoriales, que lleven a una representación del indígena en los textos escolares más acorde con lo expuesto en el nuevo esquema constitucional vigente a partir del año 1999<sup>5</sup>. Estos propósitos se sintetizan en los siguientes objetivos del estudio:

- Objetivos Generales:

- 1) Describir la forma en que se ha construido discursivamente la representación del indígena en los textos escolares venezolanos producidos para no indígenas publicados antes y después de 1999.
- 2) Evaluar si hay presencia de racismo en la representación del indígena en los textos escolares venezolanos dirigidos a la población no indígena.

- Objetivos Específicos:

- 1) Identificar y describir las evidencias lingüísticas específicas que aparecen en los textos de uso escolar en la primera y segunda etapa del ciclo básico que hacen referencia o se relacionan de alguna manera con el indígena.

---

<sup>5</sup> Además, en el año 2005 se creó la Comisión Presidencial para la Prevención y Eliminación de la Discriminación Racial, directamente avocada a la revisión y evaluación de los contenidos de los textos escolares por parte del ministerio (Rojas, 2007), lo que nos resulta indicativo del interés que existe al respecto. Para saber más sobre los derechos de los indígenas revisar en la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (2000) los artículos 9, 19, 21 y del 119 al 126.

2) Describir cómo esas evidencias lingüísticas específicas se integran en una representación discursiva general que explica quiénes son, qué hacen y qué rasgos tienen los indígenas en los textos escolares.

3) Evaluar si la(s) representación(es) discursiva(s) general(es) construida(s) en los textos escolares generan o sugieren connotaciones racistas hacia el indígena venezolano.

Es inevitable que debido al diseño planteado y a los propósitos que se pretende cubrir, la investigación posea ciertas limitaciones. Como se centra en el contenido escrito del texto escolar, la limitación más importante es que no se tomarán en cuenta otros procesos de interpretación de la información que pueden darse en la discusión dentro del aula de clases (la interacción con los profesores o el papel del entorno social en el que se desenvuelve el receptor del mensaje contenido en los libros). Otra limitación, además, se relaciona con el acceso a los textos existentes desde hace veinte años hasta la fecha, por lo cual no hay mayor variedad en los libros. Tampoco se tratará lo referente al discurso icónico (dibujos e ilustraciones) que ya ha sido analizado por autores como Ramírez (2004) y Ramírez *et al.* (2005).

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se desarrollarán los tres ejes teóricos en los que se fundamenta nuestra investigación: en primer lugar, algunas ideas básicas en torno a los más recientes estudios sobre qué es el racismo y cómo se manifiesta en la sociedad y el discurso; en segundo lugar, la definición de análisis crítico del discurso (ACD) y su aporte en el estudio del discurso ideológico; y, en tercer lugar, el sistema de la Transitividad dentro de la Gramática Sistémica Funcional propuesta por Halliday (1985, 1994).

#### 2.1. Aproximaciones al estudio del racismo

Para quien revise la perspectiva actual de los estudios sobre racismo, le resultará innegable identificarlo como un fenómeno complejo.

Wieviorka (2003) define el racismo como la naturalización de la diferencia cultural en forma perversa, viendo este fenómeno como de surgimiento reciente en las sociedades modernas post-industriales que se cierran sobre sí mismas ante la variedad cultural (Cf. 2003, pp. 23-24). El mismo autor también establece una relación de continuidad entre racismo y los procesos de afirmación de la identidad grupal, que tienen su expresión más extrema en los fundamentalismos y nacionalismos como formas de repliegue sin suficiente comunicación con el exterior como para aceptar la diferencia. En palabras de este autor, el racismo posee dos versiones. Una que tiende al cierre del endogrupo sobre sí mismo para enfatizar la

diferencia con los “otros” amenazadores; y otra que disuelve la diferencia en un intento de homogeneizar a la sociedad bajo los valores que acepta el grupo dominante (que se naturalizan bajo la etiqueta de “valores universales”). Esta última forma de racismo, llamada por el autor *asimilacionismo*, puede volverse tan terrible o peor que la anterior, puesto que invalida los códigos culturales del “otro” condenándolo a la desaparición. A este asimilacionismo, Wieviorka lo ubica como una de las tres posturas políticas generales que se han desarrollado frente a la diferencia: una es la *asimilación* de la diferencia cultural a la identidad dominante en forma tal que no se vea la diferencia. Otra es la *tolerancia* como indiferencia ante la variedad cultural mientras ésta no perturbe el orden establecido en la sociedad. Y finalmente, está el *reconocimiento*, de aparición más reciente, que aboga por los derechos culturales de las minorías siempre que sus prácticas no perturben lo establecido por los valores universales y los derechos humanos (Cf. Wieviorka, 2003, pp. 25- 27).

Esta visión de tendencia postmoderna, algo limitada por la omisión de otros aspectos históricos relacionados con el racismo como los procesos coloniales y las formas discriminatorias de otra índole aplicada a las minorías, es útil para la comprensión del fenómeno en las sociedades contemporáneas, sobre todo en la explicación de las políticas raciales aplicadas en América Latina en el último siglo.

Van Dijk (2004), más inclinado hacia la manifestación de la discriminación mediante el uso del lenguaje, lo define en estos términos:

El racismo es un sistema de dominación y desigualdad social que es reproducido de muchas maneras, como es el caso de las prácticas discriminatorias. Una de esas prácticas es el discurso. El discurso es relevante específicamente en la

reproducción del racismo porque también es el medio principal de reproducción de los prejuicios y las ideologías racistas (p. 1).<sup>6</sup>

Y reconoce así la importancia de la manifestación discursiva en la reproducción del racismo como práctica e ideología social.

Wodak y Reisigl (2001) desarrollaron una sistematización bastante variada acerca de las perspectivas teóricas que engloban las explicaciones sobre la aparición, permanencia y reproducción del racismo como formas de discriminación practicada por los diferentes grupos sociales. Estos autores, en primer lugar, comentan que la definición del término *racismo* en sí es bastante difusa y extendida, además de que involucra aspectos tanto teóricos a nivel de la ideología como la práctica social que justifica o se deriva de ella. El discurso cumple un rol fundamental en este proceso de difusión y legitimación ideológica, aunque no se puede negar que también sirve de manera efectiva a su contraparte: las estrategias de resistencia antirracista, puesto que de hecho, el término surge como concepto crítico sobre la actitud hacia las “razas” (Cf. Wodak y Reisigl, 2001, pp. 372-374).

Luego, para definir a este fenómeno como tal, comienzan por refutar la noción biológica del concepto de “raza”, estableciendo que se trata de una “construcción social” que tiene una finalidad específica: justificar ideológicamente las prácticas de exclusión, el trato discriminatorio y el acceso limitado a los recursos para la supervivencia dirigidos contra ciertos grupos humanos en situación de desventaja.

---

<sup>6</sup> “Racism is a system of social domination and inequality that is reproduced in many ways, for instance by discriminatory practices. One of these practices is discourse. Discourse is specifically relevant in the reproduction of racism because it is also the principal means for the reproduction of racist prejudices and ideologies” (p. 1).

Sin embargo, como contraparte, la “raza” también ha servido para cohesionar la lucha de los miembros de los grupos discriminados (2001, p. 373). El término intercepta varios campos semánticos que involucran aspectos de clasificación de género, especie, variedad, las denominaciones sociopolíticas de pertenencia a grupos, naciones, clases, familias, y además, la filiación lingüística (germana, eslava, etc...). No obstante, a pesar de que se ubica la aparición de la palabra ‘racismo’ en el siglo XIII, según la revisión diacrónica que presentan los autores, es en el siglo XIX cuando se incluye en su significado la asociación a caracteres fenotípicos de los sujetos, debido en parte también a la influencia del darwinismo social aparecido en la época (Cf. 2001, p. 373).

El racismo discursivo también ha sido objeto de investigación del análisis del discurso, así que de modo similar a las explicaciones sobre qué es el racismo, también se ha intentado analizarlo desde una perspectiva lingüística que va de la influencia del factor colectivo en la psique individual a las propuestas de tipo socio-histórico. En el primer extremo se ubican el modelo de *prejuicios y estereotipos* de Quasthoff (1973, 1978, 1980, 1987, 1989, 1998, citado en Wodak y Reisigl, 2001) y *la aproximación socio-cognitiva* de van Dijk (1984, citado en Wodak y Reisigl, 2001). El aporte de Quasthoff se centra en la definición de las categorías principales de su propuesta:

Los prejuicios son estados mentales definidos (normalmente) como actitudes negativas (el elemento afectivo) hacia grupos sociales con asociación de creencias o convicciones estereotipadas (Quasthoff citado en Wodak y Reisigl, 2001, p. 378)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> “*Prejudices* are mental status defined (normally) as negative attitudes (the affective element) toward social groups with matching stereotypic convictions or beliefs” (Quasthoff citado en Wodak y Reisigl, 2001, p. 378).

[El estereotipo es la] expresión verbal de una determinada convicción o creencia dirigida hacia un grupo social o un individuo como miembro de ese grupo social (Quasthoff citado en Wodak y Reisigl, 2001, p. 378)<sup>8</sup>.

Van Dijk (1984, citado en Wodak y Reisigl, 2001) en cambio, enfatiza el carácter socialmente compartido en la génesis del prejuicio:

[El prejuicio] no es una característica de las creencias o emociones individuales acerca de los grupos sociales, sino una forma compartida de representación social de los miembros de grupos, adquiridas durante los procesos de socialización y transformados y actualizados en la comunicación y la interacción. Tales actitudes étnicas tienen funciones sociales como proteger los intereses del grupo de pertenencia. Sus estructuras cognitivas y las estrategias de su uso reflejan estas funciones sociales (van Dijk, 1984 citado en Wodak y Reisigl, 2001, p. 379)<sup>9</sup>.

Este modelo también explica el funcionamiento y reproducción del prejuicio en la práctica por la asimilación de las experiencias concretas, los enunciados y los símbolos existentes a prejuicios ya establecidos (cf. Wodak y Reisigl, 2001, p. 380). Siegfried Jäger y el grupo de Duisburg, seguidores de este modelo, proponen (según las *tramas discursivas y los símbolos colectivos*) que las comunidades de hablantes comparten símbolos que se expresan en metáforas o sinécdoques que todos o la mayoría comprenden (cf. 2001, p. 381). En la concepción de Whetterell y Potter (1992 citado en Wodak y Reisigl, 2001), también se mantiene esta idea, pero explicitando la posibilidad de que las ideologías racistas (como cualquier forma de ideología) mantengan sus propias contradicciones internas:

---

<sup>8</sup> "...[stereotypes are] the verbal expression o a certain conviction or belief directed toward a social group or an individual as a member of that social group" (Quasthoff citado en Wodak y Reisigl, 2001, p. 378).

<sup>9</sup> "[Prejudice] is not merely a characteristic of individual beliefs or emotions about social groups, but a shared from of social representation in group members, acquired during processes of socialization and transformed and enacted in social communication and interaction. Such ethnic attitudes have social functions, e.g. to protect the interests of the ingroup. Their cognitive structures and the strategies of their use reflect these social functions" (Van Dijk, 1984 citado en Wodak y Reisigl, 2001, p. 379).

el racismo debe ser visto como un conjunto de efectos ideológicos con contenidos flexibles, fluidos y variables. Los discursos racistas tendrían que ser vistos no como estáticos y homogéneos sino como dinámicos y contradictorios. Incluso en la misma persona pueden expresarse opiniones contradictorias y fragmentos ideológicos durante un mismo evento discursivo (Wodak y Reisigl, 2001, p. 382)<sup>10</sup>.

Wodak y Reisigl también proponen su propio enfoque, denominado aproximación histórico-discursiva, que se ubica al otro extremo de las tendencias discutidas y cuyas características definitorias son la trascendencia del nivel puramente lingüístico en el análisis para integrar las dimensiones psicológica, sociológica, histórica y política en la interpretación, y, en virtud de esto, buscar la interdisciplinariedad y la variedad metodológica (Cf. 2001, p. 383). En su búsqueda de las formas de discriminación, se interrogan acerca de las características que se les atribuyen a las personas, cómo se nombran, cuáles argumentos justifican su trato discriminatorio, cuál es la perspectiva del enunciador en estos casos y si se enfatiza o se mitiga este tipo de discurso.

Estos autores identifican cinco estrategias de uso del lenguaje con fines discriminatorios: en un primer nivel las *estrategias referenciales o de nominación* para construir o representar actores sociales mediante su pertenencia a los grupos. En el segundo nivel, las *estrategias predicativas* elaboradas a partir de la construcción o identificación de los actores para explicitar la atribución de estereotipos. Las *estrategias de argumentación* se ubican en un tercer nivel justificando la

---

<sup>10</sup> “...racism must be viewed as a series of ideological effects with flexible, fluid and varying contents. Racist discourses should therefore be viewed not as static and homogeneous, but as dynamic and contradictory. Even the same person can voice contradictory opinions and ideological fragments in the same discourse event” (Wodak y Reisigl, 2001, p. 382).

estereotipación mediante argumentos preexistentes (topoi). La *perspectivación, formación o representación discursiva* sienta el compromiso y la perspectiva del emisor con lo dicho. Finalmente, las *estrategias de intensificación y mitigación* actúan modificando la fuerza ilocutiva de los enunciados prejuiciosos (Cf. 2001, pp. 385-386).

Abordando directamente la particularidad de los textos escolares, van Dijk (2004) se ha preocupado por observar cuál es su función en la sociedad y al respecto dice:

Entre los pocos tipos discursivos ‘obligatorios’ para algunos participantes, llamados estudiantes, las formas del discurso educacional como las lecciones y los libros de texto juegan un rol prominente en la reproducción de la sociedad. Además de sus contenidos explícitos enfocados hacia la adquisición del conocimiento estándar de la sociedad y la cultura, los libros de texto y sus programas ocultos también juegan un rol importante en la reproducción de las ideologías dominantes, tales como esas sobre raza, género y clase. Es adicionalmente importante examinar con detalle cómo los textos escolares hacen esto (p. 2)<sup>11</sup>.

También van Dijk examina cuáles son las estrategias más comunes que evidencian la presencia del discurso discriminatorio en este tipo de textos:

Tales representaciones polarizadas pueden manifestarse en todos los niveles del discurso, como ocurre en la selección de los tópicos, la manera en que los participantes del discurso son representados, en los medios sintácticos para enfatizar o desenfatar la agencialidad y la responsabilidad por las acciones buenas y malas, en las metáforas y en general, en la manera en que *nuestras* virtudes y *sus* defectos son resaltados o mitigados (van Dijk, 2004, p. 4)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> “Among the few discourse types that are ‘obligatory’ for some of the participants, namely the students, forms of educational discourse such as lessons and textbooks, play a prominent role in the reproduction of society. Besides their overt contents aiming at the acquisition of standard knowledge in society and culture, textbooks and their hidden curricula also play an important role in the reproduction of dominant ideologies, such as those of race, gender and class. It is therefore important to examine in some detail how textbooks do this...” (p. 2).

<sup>12</sup> “Such polarized representations can manifest themselves at all levels of discourse, such as the choice of topics, the way discourse participants are represented, in the syntactic means to emphasize or

En el mismo artículo, este autor ha señalado una serie de rasgos comunes identificables en los libros de texto en cuanto a cómo se representan los inmigrantes y las minorías frente a la sociedad europea dominante, y que podría ajustarse o servir de modelo de partida a lo que son las relaciones entre los indígenas y la sociedad criolla dominante para el caso venezolano (véase van Dijk, 2004). Los rasgos que señala son:

- 1) Exclusión: las minorías y los grupos dominados rara vez aparecen en los libros de texto, los cuales enfatizan el carácter homogéneo de la sociedad.
- 2) Diferencia: las minorías y los grupos externos a la sociedad dominante son representados como diferentes a “nosotros”; sus diferencias son enfatizadas y las similitudes desenfáticas.
- 3) Exotismo: es la contraparte positiva de la diferencia.
- 4) Estereotipación: siempre se le asignan las mismas características generales, fijas e inherentes a los mismos grupos, asociándolos a la pobreza, exclusión de la modernidad, atraso...
- 5) Autorrepresentación positiva de Nosotros: la caracterización del grupo de autorreferencia siempre es positiva: avance tecnológico, democracia, organización, conocimiento... El Nosotros siempre es activo en la ayuda o asistencia al Ellos pasivo.

---

de-emphasize agency and responsibility for good and bad actions, in metaphors and in general in the way *our* good things and *their* bad things are being enhanced or mitigated” (van Dijk, 2004, p. 4).

- 6) Representación negativa de Ellos: además de los estereotipos comunes, Ellos siempre reciben atributos negativos: violencia, criminalidad, atraso, pasividad, flojera o falta de inteligencia.
- 7) Ocultamiento del racismo: La representación positiva de “Nosotros” evita que se nos relacione con la práctica militante del racismo, mitigando u ocultando lo que sería una representación negativa del grupo de pertenencia.
- 8) Ausencia de voz: los Otros, además de pasivos, carecen de voz. Nosotros hablamos por ellos y nunca tienen la oportunidad de expresar su opinión, y menos si es en contra de Nosotros.
- 9) Texto e imágenes: no sólo en el texto escrito se reproducen estos esquemas, sino que las imágenes también los refuerzan.
- 10) Asignaciones o tareas (assignments): el discurso didáctico presupone la presencia exclusiva de la sociedad dominante sin presencia de las minorías o los Otros (Cf. van Dijk, 2004, pp. 5-6).

## 2.2. Análisis crítico del discurso

Bhatia (1994) ubica alrededor de los años 70 el origen del análisis del discurso como un estudio multidisciplinario que se nutre y a la vez aporta una gran variedad de aproximaciones: la Teoría de los Actos de habla proveniente de la filosofía, los modelos de esquemas, guiones y marcos provenientes de la psicología cognitiva, la etnografía de la comunicación y la etnometodología de la sociología, el estudio de los

efectos estéticos en la literatura, y la lingüística textual, el Análisis de textos, el análisis conversacional, el análisis retórico, el análisis funcional y el análisis relacional de cláusulas provenientes de la lingüística (Bhatia, 1994, p. 3).

Sin embargo, van Dijk (1997), Fairclough (1995b) y Bolívar (1997) son autores que enfatizan la necesidad de distinguir entre los enfoques críticos y no críticos del Análisis del Discurso.

Según van Dijk (1997), el análisis del discurso se centró en un principio en la descripción de las propiedades lingüísticas del texto (como unidad mayor de análisis lingüístico por encima de la oración), en lo referente a la coherencia semántica y la expresión gramatical. En la actualidad, y bajo la influencia de la microsociología y la etnografía, pasó al análisis de aspectos sociales y políticos que se manifiestan en el discurso. Él parte de la suposición de que el discurso da forma y a la vez es coaccionado por las estructuras y grupos sociales de un lado, y por las relaciones de poder y las instituciones por el otro (van Dijk, 1997).

Fairclough (1995b) caracteriza al análisis de la conversación y a la etnometodología como enfoques no-críticos del análisis del discurso. Define al enfoque crítico como:

no sólo la descripción de la práctica discursiva, sino también mostrar cómo el discurso está formado por las relaciones de poder y las ideologías, y el efecto constructivo del discurso sobre las identidades y relaciones sociales y los sistemas de conocimientos y creencias, ninguno de los cuales es normalmente explícito para los participantes del discurso (Fairclough, 1995b, p. 12)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> “...not just describing discursive practice, but also showing how discourse is shaped by relations of power and ideologies, an the constructive effect discourse has upon social identities, social relations

Bolívar (1997) sostiene por su parte en cuanto a la diferencia entre ambos enfoques:

1) La necesidad descriptiva está presente tanto en el análisis descriptivo como en el crítico, sólo que el crítico la trasciende.

existe una diferencia entre lo que podemos denominar análisis descriptivo del discurso (ADD) y análisis crítico del discurso (ACD), aunque la diferenciación es solamente por razones metodológicas pues, en todo caso, la descripción será siempre un paso anterior al análisis crítico (Bolívar, 1997, p. 28).

2) El análisis descriptivo del discurso requiere unidades que no son las de la gramática, para dar cuenta del fenómeno discursivo, habiendo la posibilidad de que el investigador decida si su estudio llega o no hasta la interacción social.

La meta del ADD es encontrar modos de describir textos hablados y escritos que trasciendan el nivel de la gramática. Por eso recurre a los actos de habla; y a otras unidades como las macroestructuras semánticas, los turnos e intercambios, los episodios, los movimientos, los lazos de cohesión, las tríadas y otras. El lingüista tiene entonces que tomar una posición teórica que le obliga pensar hasta qué punto llegará la descripción, desde qué perspectiva se ubicará: si estructural, generativista, funcional u otra, y deberá decidir si en sus explicaciones entra o no la interacción social y de qué tipo (Bolívar, 1997, pp. 28-29).

3) El análisis crítico del discurso tiene como obligación abordar la interacción social, puesto que el estudio del lenguaje como fenómeno social es uno de sus fundamentos conceptuales junto al compromiso político del investigador hacia una causa determinada.

---

and systems of knowledge and beliefs, neither of which is normally apparent to discourse participants” (Fairclough, 1995b, p. 12).

Al igual que casi todos los enfoques dentro del análisis del discurso, el análisis crítico del discurso toma como objeto de estudio instancias de interacción social expresadas en forma lingüística, total o parcialmente, pero se diferencia de los demás por dos razones: primero, el analista crítico favorece una concepción social del lenguaje (en oposición a la biológica o neurológica, por ejemplo) y segundo, aunque no lo declare siempre abiertamente, tiene un compromiso social y político con su sociedad. Es evidente que esta diferencia tiene repercusiones teóricas serias pues todo humanista o científico social pertenece a una sociedad que lo obliga de una forma u otra a tomar posiciones ideológicas, que pueden influir en su forma de percibir y explicar los fenómenos sociales (Bolívar, 1997, p. 24).

Fairclough y Wodak (2000) ubican el origen del ACD en la tradición del “marxismo occidental”, sustentado en las ideas de Gramsci, Habermas y Althusser, quienes formularon el concepto de poder y la teoría de la ideología que se maneja en este tipo de enfoque. Según Fairclough, la motivación para que exista esta perspectiva crítica está en la natural opacidad de la relación entre discurso, cultura y sociedad; el abordaje crítico entonces sirve para mostrar las conexiones y causas ocultas para despertar la conciencia y favorecer las acciones de los actores sociales involucrados (Fairclough, 1989, 1995<sup>a</sup>).

Van Dijk lleva casi dos décadas desarrollando un enfoque del ACD basado en el análisis sociocognitivo del discurso, el cual ha aplicado en sus investigaciones acerca de la presencia del racismo en la prensa escrita (van Dijk 1985, 1987, 1989, 1991, 1993, 1997, 1999, 2004). Aunque no ha desarrollado un método tan exhaustivo como el planteado por Fairclough, sí ha logrado en la práctica identificar las estrategias discursivas más comunes en la producción y reproducción del racismo, aislando algunas categorías de análisis que dan cuenta de su presencia en el texto. No obstante, el mismo autor advierte acerca de la manera correcta de interpretar su

posición con respecto a la búsqueda de evidencias lingüísticas específicas en los textos:

La noción de ‘estructuras ideológicas del discurso’ puede ser, sin embargo, engañosa en el sentido de que sugiere que se utilizan estructuras específicas para la expresión y la comunicación persuasiva de las ideologías. Nada es menos cierto, por un lado, deberíamos asumir que en un texto y contexto dados, prácticamente cualquier estructura o estrategia puede ser utilizada de este modo. Por otro lado, estructuras específicas que en un contexto funcionan ideológicamente, pueden no tener esa función en otro contexto (van Dijk, 1999, p. 328).

Una de las nociones de base de la propuesta de este autor es el redimensionamiento del concepto de ideología, el cual había sido constantemente asociado a connotaciones negativas de ‘falsa conciencia’ como producto de la tradición marxista dentro de las ciencias sociales. Para él en cambio, el concepto es más amplio y explica algunos de los fundamentos de la conducta social que se operativizan mediante el discurso. Visto de manera sencilla, las ideologías contienen dentro de sí los elementos identitarios de los grupos humanos (y por lo tanto, también los de los individuos que los conforman), y el precepto básico de tal identidad es la distinción entre el “nosotros” (los que pertenecen a un determinado grupo) y los “otros” o “ellos” (que no pertenecen). Es por ello que el autor define la ideología como: “...sistemas que sustentan las cogniciones sociopolíticas de los grupos...” (van Dijk, 1996<sup>a</sup>, p. 18); y siendo consistente con su modelo sociocognitivo le atribuye dos funciones: “La principal función cognitiva de las ideologías es organizar actitudes específicas del grupo” (van Dijk, 1996b, p. 13) y “...la principal función social de las ideologías es la coordinación de las prácticas sociales de los miembros de grupos, con

vistas a la realización efectiva de los objetivos y la protección de los intereses de un grupo social” (van Dijk, 1996b, p. 12).

En resumen, el concepto de ideología planteado propone que ésta constituye para cada grupo social específico su definición dentro de la sociedad: ¿quiénes son? ¿qué hacen? ¿qué valores y características comparten? etc., simultáneamente a su posicionamiento con respecto al poder ¿cuánto tienen? (cf. van Dijk 1996a, 1996b, 1999).

Aunque el autor no habla explícitamente de que estos planteamientos supongan de forma directa una competencia o rivalidad de intereses entre los diferentes grupos humanos que comparten el espacio social, sí creemos que está implícito en la polarización entre el “nosotros” y el “ellos”, a la que constantemente se refiere en sus trabajos, en donde la identidad del grupo de pertenencia se construye positivamente y, en contraparte, la identidad de los grupos de “no pertenencia” no se construye “tan positivamente” en el discurso. Van Dijk sintetizó este planteamiento en su “*cuadrado ideológico*”, según el cual, el discurso identitario adquiere ciertas características particulares:

- “1. Expresar/ enfatizar información positiva sobre Nosotros.
2. Expresar/ enfatizar información negativa sobre Ellos.
3. Suprimir/ des-enfatizar información positiva sobre Ellos.
4. Suprimir/ des-enfatizar información negativa sobre Nosotros” (van Dijk, 1999, p. 333).

Como corolario de este proceso social que tiene una realización fundamental en el discurso, las manifestaciones del racismo en los textos orales o escritos forman parte de una construcción de la identidad de los grupos sociales dominantes. Van Dijk define al racismo como una ideología cuya función social es:

mantener a los Otros abajo y, especialmente, *afuera* [...] Si se acepta alguna forma limitada de admisión, será entonces tan sólo en una posición inferior [...] Se puede negar que la superioridad sea el valor dominante involucrado, por ejemplo, debido a los valores democráticos e igualitarios oficiales. Pero la consecuencia es siempre que Nosotros, Nuestro Grupo, tenemos autoasignada una posición mejor o más alta, y que esa posición es merecida y puede, por lo tanto, ser justificada [...] Estos principios ideológicos de superioridad e inferioridad [...] pueden combinarse con otros, tales como aquellos que regulan la competencias por recursos escasos, de tal manera, que el racismo característicamente empeora en épocas de recesión económica u otras presiones sociales y económicas sobre el propio grupo (1999, pp. 202-203).

Esta mención sirve también de ilustración, mediante un caso concreto, de cómo funcionan realmente las ideologías como mecanismos para salvaguardar los intereses de grupo en casos de polarización extrema entre Nosotros y Ellos.

### 2.3. La Gramática Funcional Sistémica (GFS)

De la variedad de modelos gramaticales existentes, podemos establecer la distinción entre dos grandes grupos. El primero, aquellas gramáticas que pasan de la forma (morfema, palabra, sintagma, etc.) al significado y en algunos casos, a su función, pero de una manera predeterminada por la estructura (ej. el sustantivo que tiene el rol de sujeto dentro de la oración: *el tipo se asustó*). El segundo, aquél que agrupa las gramáticas de orden funcional, que se mueven del significado hacia la forma que desempeña un determinado rol (ej.: un actor puede expresarse en un sustantivo o en un adjetivo: *ese sinvergüenza no me oyó*). Para la lingüística

descriptiva actual son más útiles las del segundo tipo en virtud de su aplicabilidad en el análisis del habla real, en contraste con el deber ser de ciertas reglas inamovibles de la lengua que proponen algunos modelos estructuralistas y la gramática generativa de Chomsky.

Halliday (1985, 1994) propuso una versión de *gramática funcional* a la que denomina así por tres razones: 1) Resuelve las necesidades humanas, así que no es arbitraria sino que corresponde al uso del lenguaje. 2) “Todas las lenguas están organizadas alrededor de dos tipos de significado, el ‘ideacional’ o reflexivo, y el ‘interpersonal’ o activo” (Halliday, 1985, p. XIII). Este segundo sentido de la funcionalidad corresponde a los dos propósitos generales del uso de la lengua (i) la comprensión del entorno (Metafunción ideacional) y (ii) la acción sobre los otros que están en él (Metafunción interpersonal). Una tercera metafunción, llamada textual, adquiere relevancia debido a las otras dos. 3) La interpretación de cada elemento del sistema se produce en el contexto de la totalidad (Halliday, 1985, pp. XII-XIV).

En este modelo de la gramática funcional, una lengua es interpretada como un sistema de significados antes que de formas (como en las gramáticas tradicionales) de manera que la interrogante a resolver es “¿Cómo se expresan esos significados?” (Halliday, 1985, p. XIV). La teoría sistémica aborda el significado como elección, de modo que una lengua es una red de opciones interconectadas y por ello Halliday señala que su gramática funcional es paradigmática en lugar de sintagmática (formal), ya que se enfoca en el conjunto de opciones posibles a escoger y no en la cadena de elecciones hechas (1985, pp. XIV-XVIII).

El éxito y la difusión del modelo se deben a que combina “...una teoría del lenguaje como proceso social y una metodología analítica que permite la descripción detallada y sistemática de los patrones del lenguaje” (Eggins, 1994 en Bolívar, 1999, p. 49).

El término *metafunción* define la estructuración del lenguaje para expresar los tres grandes tipos de significados simultáneos: el *ideacional* (que incluye experiencial y lógico), el *interpersonal* y el *textual*. La metafunción textual se realiza mediante lo que Halliday denomina el sistema del Tema, el cual engloba la organización de los elementos lingüísticos dentro de la cláusula (tema y rema). El sistema de Modo realiza la función interpersonal y expresa la interacción entre los participantes según su rol y lo que intercambian (bienes y servicios o información). La metafunción ideacional es cumplida a través del sistema de la transitividad, que ordena el conocimiento que tiene el individuo del mundo externo o interno a través de lo que se denomina PROCESO, y cuyos componentes son: el proceso en sí mismo, los participantes y las circunstancias. Los procesos son las acciones que ejecutan, los acontecimientos que le ocurren o las características de los participantes o entes que aparecen nombrados en la cláusula (se distinguen varios tipos: material, mental, relacional, conductual, verbal y existencial) (cf. Bolívar, 1999). Las circunstancias son las condiciones de lugar, tiempo, espacio, manera, causa, etc. en las que ocurren los procesos, aunque Halliday amplía el concepto tradicional hasta incluirlas como una forma de participantes indirectos – asegura incluso que en algunas lenguas y

casos particulares se hace difícil la distinción entre ambos y es por ello que habla de un continuum participantes-circunstancias (Halliday, 1994, p. 150).

Por su parte, la función experiencial de la cláusula (como componente del significado ideacional) consiste en representar los patrones de la experiencia (cf. Halliday, 1994):

El lenguaje le permite a los seres humanos construir un cuadro mental de la realidad para darle sentido a lo que sucede a su alrededor y dentro de ellos. Aquí nuevamente la cláusula juega un rol central porque encierra un principio general para modelar la experiencia –el principio de que la realidad está constituida de PROCESOS (Halliday, 1994, p. 106).

El sistema de la transitividad convierte el mundo de la experiencia en tipos de procesos, distinguiendo en primer lugar entre la experiencia externa (procesos materiales) y la experiencia interna (procesos mentales) y una gama de formas intermedias que abarca los procesos relacionales, los conductuales, los verbales y los existenciales. El proceso en sí mismo se expresa en la cláusula mediante el grupo verbal<sup>14</sup>, los participantes son nombrados en un grupo nominal<sup>15</sup> y las circunstancias aparecen en forma de un grupo adverbial<sup>16</sup> o una frase preposicional<sup>17</sup> (cf. Halliday, 1994).

---

<sup>14</sup> Halliday entiende como *grupo verbal* la expansión de un verbo o lo que sirve funcionalmente en la cláusula como su equivalente. Puede tratarse tanto del verbo simple como los complejos que incluyen el verbo lexical y uno o varios auxiliares (Halliday, 1994).

<sup>15</sup> Definido por Halliday como la expansión de un nombre o sustantivo mediante la adición de todos aquellos elementos que le sirven de complemento: deícticos, numerales, epítetos... (Halliday, 1994). Entenderemos que existe el grupo nominal mientras esté presente al menos el elemento nuclear que identifica al grupo.

<sup>16</sup> Como su nombre lo indica, el núcleo es un adverbio acompañado de los respectivos modificadores (Halliday, 1994, p. 210).

<sup>17</sup> Consiste en la unión de una preposición con un grupo nominal (Halliday, 1994, p. 212). Según la GFS es la contracción de una cláusula porque se considera a la preposición como un verbo menor, ya que en ciertos casos son intercambiables con algunos verbos no conjugados.

### 2.3.1. Tipos y caracterización de los procesos:<sup>18</sup>

#### 2.3.1.1. PROCESOS MATERIALES:

Estos procesos son los que se refieren a los hechos y acontecimientos tangibles en los que alguna entidad hace y/o recibe algo en términos de los cambios perceptibles en el mundo material observables como desplazamiento en el espacio y cambios de apariencia física. Existen procesos concretos y procesos abstractos.<sup>19</sup>

En estos procesos aparece un participante inherente u obligatorio denominado ACTOR (quien efectúa la acción), sea explícito o implícito y varios participantes opcionales que son: (i) META: el participante impactado por la acción. Puede ser creado por la acción o afectado de algún modo. Hacia quien se extiende la acción. El objeto directo de la gramática tradicional que pasa a ser sujeto en la voz pasiva. (ii) BENEFICIARIO: el que se beneficia de la acción. Aquél por quien se ejecuta. Se consideran dos tipos: el RECIPIENTE o a quien se le da algo, y el CLIENTE, o para quien se hace algo. (iii) ALCANCE: el que especifica el alcance o la perspectiva del acontecimiento. Los siguientes ejemplos ilustran lo explicado:

YE3(1.1)C8<sup>20</sup>

<b>Salieron [...]</b>	<b>todos los indígenas de una ranchería</b>
Proceso material	Actor

YE3(1.1)C9

<sup>18</sup> (Cf. Halliday, 1985; Eggins, 1994; Martin, Matthiessen y Painter, 1997; Thompson, 1996).

<sup>19</sup> Los procesos abstractos toman como patrón los concretos. Para entender la diferencia obsérvese el contraste entre *atrapar una pelota* (concreto) y *atrapar una idea* (abstracto).

<sup>20</sup> Estos ejemplos son tomados del corpus de investigación. Para saber el significado de la clave alfanumérica ver más adelante el apartado sobre los procedimientos metodológicos.

<b>Buscaban</b>	<b>yuruma (pan de moriche)</b>
Proceso material	Meta

YE3(1.1)C16

<b>Siguieron</b>	<b>su camino</b>
Proceso material	Alcance

YE3(1.1)C18

<b>Uno de ellos [...]</b>	<b>dejó caer</b>	<b>una pequeña estaca de yuca</b>
Actor	Proceso material	Meta

Los tipos principales de procesos materiales son el MEDIO O INTRANSITIVO y el EFECTIVO O TRANSITIVO. En el primer tipo sólo está presente el participante obligatorio [YE3(1.1)C8], mientras que en el segundo, aparece además uno o varios de los participantes opcionales [YE3(1.1)C9, YE3(1.1)C16, YE3(1.1)C18]. Los transitivos se dividen a su vez en ACTIVOS (responden la pregunta ¿Qué le hizo X<sup>21</sup> a Y?) y PASIVOS (responden a la pregunta ¿Qué le pasó a Y?).

Para identificar un proceso material, además de lo señalado anteriormente, hay otros indicios a considerar: (i) hacer la pregunta ¿Qué hizo X?; (ii) revisar la selección temporal no marcada, que favorece al presente continuo<sup>22</sup>; (iii) determinar si la cláusula puede proyectar otra, ya que sólo los procesos mentales y verbales pueden hacerlo; (iv) determinar si se puede prescindir del atributo (en los procesos relacionales atributivos éste es un componente obligatorio de la cláusula).

<sup>21</sup> Entendiendo que X=actor y Y=meta, beneficiario o alcance.

<sup>22</sup> Funciona con frecuencia en inglés pero no es un indicador categórico en español.

Otro aspecto relevante de las cláusulas materiales y que a veces puede crear confusión es la distinción entre la META y el ALCANCE. La META es independiente del proceso, mientras que el ALCANCE es un resto del proceso, de alguna manera se desdobra a partir de él. Ej.: *cantar una canción, recitar un poema, tomar un baño.*<sup>23</sup>

Es importante señalar que dentro de los procesos materiales (aunque en los relacionales también) puede aparecer lo que se conoce como *construcción causativa*, en la cual se diferencia entre el ACTOR que efectúa la acción y el AGENTE iniciador de la acción. Hay que notar que otro rasgo característico de la construcción causativa es que frecuentemente aparece el verbo causativo *hacer (to make)*.

#### 2.3.1.2. PROCESOS MENTALES:

Se refieren al procesamiento consciente (pensar o sentir) que incluye aspectos de percepción, cognición y afecto, distinguiéndose así los tres tipos de tales procesos. Tienen como características definitorias adicionales: (i) la reversibilidad: se puede invertir el orden de los participantes en la cláusula haciendo la sustitución por verbos equivalentes. (ii) La mayoría de estos procesos admiten la proyección para citar o reportar ideas, es decir, conforman complejos clausulares en los que el verbo de percepción, cognición o afecto está en la cláusula principal y lo percibido, conocido o sentido conforma la cláusula subordinada. Esta proyección se diferencia de aquélla de los procesos verbales porque lo reportado son ideas, no locuciones.

---

<sup>23</sup> Obsérvese que en estos ejemplos, la parte que funciona como complemento del verbo puede eliminarse sin afectar el significado de la cláusula. En *cantar* y *recitar* este complemento se sobreentiende, y en el último caso, la sustitución es por *bañarse*.

R1(1)C15

<b>Ana</b>	<b>recuerda</b>	<b>la visita de ayer</b>	<b>a los abuelos</b>
Sensor	Proceso mental	Fenómeno	Beneficiario

YE3(1.1)C14.1<sup>a</sup>

<b>el loro doméstico</b>	<b>vio</b>	<b>a sus compañeros</b>
Sensor	Proceso mental	Fenómeno

Los participantes obligatorios son el SENSOR o entidad que procesa de manera consciente, el cual tiene que ser humano o humanizado, y el FENÓMENO, que es lo sentido, el contenido de la sensación, y que puede aparecer en una cláusula subordinada. Cuando el fenómeno está constituido por una cláusula subordinada, se distinguen dos tipos: ACTOS y HECHOS. Son ACTOS cuando la cláusula es una imperfectiva no finita. Son HECHOS cuando se trata de una cláusula finita, en cuyo caso puede insertarse un *que (that)* inmediatamente antes de la subordinada.

YE3(1.1)C21

<b>Vio [...]</b>	<b>que habían brotado algunas hojas</b>
Proceso mental	Fenómeno (hecho)

YE3(1.1)C37

<b>aprendieron</b>	<b>los guaraos</b>	<b>a sembrar yuca</b>
Proceso mental	Sensor	Fenómeno (acto)

Las pruebas para distinguir los procesos mentales son: (i) Formular la pregunta ¿Qué piensas/ sientes/ sabes acerca de X?; (ii) verificar la selección del

presente simple<sup>24</sup> como tiempo verbal de la cláusula principal; (iii) necesariamente tiene que haber los dos participantes obligatorios.

### 2.3.1.3. PROCESOS RELACIONALES:

Son la equivalencia, en términos de la GSF, de lo que tradicionalmente se conoce como construcciones copulativas (originalmente cláusulas con los verbos *ser*, *estar* o *parecer*), sólo que este modelo funcional sistémico lo amplía a todas aquellas formas verbales o sus equivalentes que establezcan algún nexo o conexión entre dos elementos. La relación construida puede ser de atribución o de identificación. Los procesos de atribución implican la ubicación del participante como miembro de una clase. Las cláusulas no son reversibles<sup>25</sup> (en inglés y algunas veces en español) porque se pierde el sentido original de la expresión. Los procesos de identificación conllevan una simbolización. En los procesos identificadores las cláusulas sí son reversibles porque no se pierde el sentido original de la expresión.

Los participantes obligatorios para los procesos relacionales de tipo atributivo son el PORTADOR (entidad que posee la cualidad) y el ATRIBUTO (o la cualidad); mientras que para los de tipo identificador, los participantes obligatorios son la CLAVE O SIGNO<sup>26</sup> [lo que está siendo definido: "...signo, nombre, forma, recipiente u ocupante" (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, pp. 259-260)] y el VALOR [lo que

---

<sup>24</sup> Válido sólo para el inglés.

<sup>25</sup> Reversible quiere decir que puede cambiarse el orden de los constituyentes dejando igual el verbo.  
Ej: *José es el profesor = El profesor es José.*

<sup>26</sup> Por dificultades para traducir el término original en inglés *token* primero se usó como equivalente "clave o cosa", que luego se sustituyó por "clave o signo", una terminología más conveniente. No obstante, es posible que en las matrices de datos aparezca esta divergencia.

define: “...significado, referente, función, status o rol” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, p. 260)]. Ambos se realizan mediante grupos nominales definidos.

### **Tipos de procesos relacionales:**

#### 2.3.1.3.1. Intensivo

##### 2.3.1.3.1.1. Intensivo atributivo

Es el establecimiento de una relación mediante la asignación de un atributo a un participante (portador) que aparece siempre como sustantivo o grupo nominal: “X porta el atributo a” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, p. 256).

CB4(2.3)fC3

<b>la vivienda de nuestros indígenas</b>	<b>era</b>	<b>Rudimentaria</b>
Portador	Proceso relacional	Atributo

##### 2.3.1.3.1.2. Intensivo identificador

No es una relación de adscripción o clasificación sino de definición: “X sirve para definir la identidad de Y” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, p. 258).

CB4(2.3)fC2.1

<b>un objeto determinado</b>	<b>es</b>	<b>una pieza de artesanía</b>
Clave o signo	Proceso relacional	Valor

##### 2.3.1.3.2. Circunstanciales

Codifican las mismas categorías de lugar, modo, causa, etc. que las circunstancias.

##### 2.3.1.3.2.1. Circunstancial atributivo

###### 2.3.1.3.2.1.1. La circunstancia como atributo

La circunstancia se expresa en el atributo. El verbo es intensivo y el atributo es una frase preposicional o un adverbio de lugar, manera, causa, etc. Ej.: “*La bomba estaba en su maleta*” (Eggins, 1994, p. 262).

#### 2.3.1.3.2.1.2 La circunstancia como proceso

La circunstancia aparece codificada en el verbo del proceso como “ser + circunstancia”.

*La operación duró una hora*

(duró=ser+por una hora)

#### 2.3.1.3.2.2. Circunstanciales identificadores

##### 2.3.1.3.2.2.1. La circunstancia como participante

El signo o clave y el valor son elementos circunstanciales de tiempo, lugar, etc., cuando el verbo es intensivo.

CB4(2.2)fC2.1a

<b>éste</b>	<b>ha sido elaborado</b>	<b>totalmente a mano por procedimientos mecánicos</b>
Clave o signo	Proceso relacional	Valor (Circunstancia de medio/cualidad)

##### 2.3.1.3.2.2.2. Circunstancia como proceso

Uso de verbos como *llevar, seguir, cruzar, parecerse, acompañar*, etc. Ej.: “*El terrorista acompañó a la joven*” (Eggins, 1994, p. 263).

##### 2.3.1.3.2.3. Posesivos

Relaciones de posesión y pertenencia entre los participantes de la cláusula.

##### 2.3.1.3.2.3.1. Posesivos atributivos

2.3.1.3.2.3.1.1. Participante como posesión: el atributo es el poseedor. Ej.: “*Este es tuyo*” (Eggins, 1994, p. 264).

2.3.1.3.2.3.1.2. Proceso como posesión: el portador es el poseedor (verbos como *tener* y *pertenecer a*) o el portador es lo poseído.

CB4(2.2)C3

<b>tenemos</b>	<b>diferentes manifestaciones</b>
Proceso relacional	Atributo

2.3.1.3.2.3.2. Posesivos identificadores:

2.3.1.3.2.3.2.1. Participante como posesión: el signo como poseedor y el valor es lo poseído (verbo *ser*). Ej.: “*La bomba era de su novio*” (Eggins, 1994, p. 264).

2.3.1.3.2.3.2.2. Proceso como poseedor: tanto el signo como el valor pueden ser sujeto (verbo *poseer/tener*).

CB4(2.2)fC6

<b>Sus productos</b>	<b>tienen</b>	<b>como principal finalidad cubrir sus necesidades y la de los suyos</b>
Clave o signo	Proceso relacional	Valor (circunstancia de propósito)

2.3.1.3.2.4. Causativos relacionales

Pueden aparecer tanto en los procesos atributivos como en los identificadores. Con los relacionales atributivos “...un agente (también llamado ATRIBUIDOR) causa que el portador tenga el atributo adscrito” (Eggins, 1994, p. 265). Con las relacionales identificadoras, el agente (o ASIGNADOR) hace que el signo tome un valor” (Eggins, 1994, p. 265).

Ej.: “*La experiencia en Génova hizo que Diana se convirtiera en donante de sangre*” (relacional causativo atributivo) (Eggins, 1994, p. 265).

Ej.: “*Ellos hicieron a Simón barman por una noche*” (relacional causativo identificador) (Eggins, 1994, 265).

2.3.1.3.2.5. Otras formas de cláusulas relacionales:

2.3.1.3.2.5.1 C. R. Benefactivas (incluyen beneficiario). Ej.: “*La habitación me cuesta 15 dólares*” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, p. 125).

2.3.1.3.2.5.2. Cláusulas con atributo/proceso. Ej.: “*No importa / Se entiende*” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, p. 125).

Para distinguir los procesos relacionales de las cláusulas mentales con verbos que pueden aparecer en ambos casos (*probar, sentir, oler*), hay que intentar cambiar la cláusula a voz pasiva. Las cláusulas relacionales no admiten este cambio. Igualmente, existe el caso de emociones que pueden ser interpretadas de ambas maneras, así que hay que probar cuál interpretación es más adecuada.

Los procesos relacionales también pueden presentar confusión con los materiales, en cuyo caso son indicadores válidos la selección del tiempo no marcado y la naturaleza de los participantes (se tiende a escoger la interpretación material si la acción es ejecutada activamente por un ser dotado de volición).

Los tipos atributivo e identificador también pueden generar confusión, así que una prueba es la reversibilidad de la cláusula, una característica del tipo identificador (no siempre válida en español). Otra prueba es el contexto: si la cláusula asigna membresía a una clase es atributiva; si ejemplifica esa clase es identificadora. La

prueba final es sustituir el verbo *ser (to be)* por otro equivalente para el caso y comprobar si la cláusula es reversible.

Algunas veces puede existir confusión al determinar si un fragmento de la cláusula funciona como ATRIBUTO o es parte del proceso. Hay que considerar que algunos adjetivos además de ATRIBUTOS, también funcionan como modificadores del significado verbal cuando el proceso no es relacional (grupo verbal complejo). Ej.:

*“Maxine está asustada - Maxine está asustada de jugar contra ese equipo otra vez.  
El río es lento - Los doctores son rápidos para prescribir antibióticos”* (Martin, Matthiessen y Painter, 1997, p. 125).

#### 2.3.1.4. PROCESOS VERBALES:

Incluyen aquellos verbos (o sus formas equivalentes) que representan la acción de decir (*preguntar, ordenar, ofrecer, afirmar*), además de los procesos semióticos que no son esencialmente verbales (*mostrar, indicar*), teniendo como característica el hecho de que admiten la proyección.

El participante obligatorio en estas cláusulas es el HABLANTE, quien hace la acción verbal y que puede ser humano o un ente humanizado o simbólico. Entre los participantes opcionales están: (i) el RECEPTOR a quien va dirigida la interacción oral y es similar a un beneficiario verbal; (ii) la VERBALIZACIÓN (VERBIAGE), que es la construcción de lo dicho como participante en forma similar al rango verbal (puede aparecer como una cláusula separada marcando o reportando lo dicho [proyección]); (iii) la META o un participante que no siendo un receptor, recibe la acción verbal de

forma indirecta y se distingue de éste último porque no es humano; (iv) CIRCUNSTANCIAL DE ASUNTO que resume de qué trata el mensaje.

R1(1)C16

<b>Luis</b>	<b>le</b>	<b>dice</b>	<b>a Ana</b>	<b>que mañana irán de paseo</b>
Hablante	Receptor	Proceso verbal	Receptor	Verbalización

Hay verbos como *conversar, chatear, chismear, hablar, mentir...* que codifican conductas verbales pero son interpretados como procesos conductuales porque no admiten proyección. Algo similar ocurre con los verbos referentes a las representaciones simbólicas (*caracterizar, delinear, describir, mostrar*).

Las cláusulas que no admiten receptor son interpretadas más hacia lo material identificándose la acción verbal como proceso conductual.

### 2.3.1.5. PROCESOS CONDUCTUALES:

Son una forma intermedia entre los procesos materiales y mentales. Tratan sobre acciones que tienen que ser experimentadas por un ente consciente y son procesos típicos de la conducta fisiológica y psicológica. Se diferencian de los procesos mentales en que no pueden proyectar otras cláusulas.

El COMPORTANTE es el único participante obligatorio y debe ser un ente consciente similar al sensor en los procesos mentales. Los participantes opcionales son: (i) El COMPORTAMIENTO: como el alcance, es un resto del proceso; (ii) FENÓMENO: un participante que no es un resto del proceso.

R1(1)C21

<b>Los indígenas</b>	<b>vivían</b>	<b>de manera diferente</b>	<b>de cómo vivimos ahora</b>
Comportante	Proceso Conductual	Circunstancia de cualidad	Circunstancia de comparación

### 2.3.1.6. PROCESOS EXISTENCIALES:

Incluyen cláusulas con procesos de ser en forma similar a los relacionales, sólo que hay presente un único participante: el EXISTENTE. Pueden tener además circunstancias de lugar en posición inicial (en inglés, el *there* puede estar ausente).

Ej.: *Hay mucho ruido* (EXISTENTE) *allá afuera*.

CB4(2.3)f

<b>al final de éste</b>	<b>había</b>	<b>una puerta que comunicaba con el patio principal de la casa [...]</b>
Circunstancia (locación espacial)	Proceso existencial	Existente

YE3(1.1)C56.12

<b>No existía</b>	<b>entre ellos</b>	<b>la moneda</b>
Proceso existencial	Circunstancia (ángulo)	Existente

### 2.3.2. Tipos de circunstancias.<sup>27</sup>

#### 2.3.2.1. Extensión (¿Cómo cuánto? ¿A qué intervalo?)

##### 2.3.2.1.1. Extensión temporal (prueba ¿Cuánto dura?)

Ej.: *Durante tres horas.*  
*Cada cinco minutos.*

##### 2.3.2.1.2. Extensión espacial (¿Qué tan lejos?)

<sup>27</sup> Adaptación del cuadro original de Martin, Matthiessen y Painter, 1997, p. 104.

Ej.: *Durante cuatro kilómetros.*  
*Cada dos cuadras.*

2.3.2.2. Localización (¿En qué punto?)

2.3.2.2.1. Localización Temporal (¿Cuándo?)

Ej.: *Esta mañana.*  
*Recientemente.*

2.3.2.2.2. Localización Espacial (¿Dónde?)

Ej.: *En mi casa.*

2.3.2.3. Modo (¿Cómo?)

2.3.2.3.1. Medio (¿Por qué medios? ¿Con qué?)

Ej.: *Con una lanza.*

2.3.2.3.2. Cualidad (¿Cómo?)

Ej.: *Escasamente*

2.3.2.3.3. Comparación (¿Cómo qué?)

Ej.: *Al igual que la anterior.*

2.3.2.4. Causa (¿Por qué?)

2.3.2.4.1. Razón (¿Por qué?)

Ej.: *Debido al frío*

2.3.2.4.2. Propósito (¿Con qué propósito?)

Ej.: *Para alcanzarlo*

2.3.2.4.3. Beneficio (¿A beneficio de quién /qué?)

Ej.: *A favor del Alcalde*

2.3.2.5. Contingencia (¿En cuáles circunstancias?)

2.3.2.5.1. Condición (¿Bajo qué condiciones?)

Ej.: *Sin necesidad de pruebas*

2.3.2.5.2. Concesión (¿A pesar de qué?)

Ej.: *A pesar de la cola*

2.3.2.5.3. Omisión (¿Con la falta de qué?)

Ej.: *Faltando el equipo*

2.3.2.6. Acompañamiento (¿Junto con quién/qué?)

2.3.2.6.1. De cometido (¿Con quién/qué?)

Ej.: *Con su amiga*

2.3.2.6.2. Aditivo (¿Y quién/qué más?)

Ej.: *Además de los otros*

2.3.2.7. Rol

2.3.2.7.1. Apariencia (¿Cómo qué?)

Ej.: *Como uno más*

2.3.2.7.2. Producto (¿Cómo o en qué termina?)

Ej.: *Triturado en piezas*

2.3.2.8. Asunto (¿Sobre qué?)

Ej.: *Acerca de esto, con referencia a*

2.3.2.9. Ángulo (¿Según quién/qué?)

Ej.: *Según el ministro, en palabras del presidente.*

### CAPÍTULO 3

#### MARCO METODOLÓGICO

El método empleado en esta investigación combina el análisis lingüístico riguroso, desde la perspectiva de la Gramática Sistémica Funcional, con el Análisis Crítico del Discurso, desde la visión socio-cognitiva representada por Teun van Dijk en términos de modelos mentales. Por esta razón, la investigación se lleva a cabo en dos niveles, el gramatical y el discursivo (o del discurso).

La investigación es de tipo analítico-descriptivo, puesto que intenta determinar cómo se representa en los textos escolares venezolanos un aspecto particular de la realidad partiendo de un análisis lingüístico. Se trata de un estudio de tipo cuantitativo y cualitativo porque la descripción abarca el conteo de las cláusulas según los tipos de procesos y participantes como herramienta en la identificación de la construcción discursiva del indígena, para luego evaluar la presencia del racismo.

##### 3.1. Categorías de análisis

Con la finalidad de cumplir los objetivos de la investigación, en el nivel gramatical se usaron las categorías PARTICIPANTES y PROCESOS<sup>28</sup> del sistema de la transitividad, para poder elaborar el análisis lingüístico de los textos escolares. Esto nos permitió sistematizar la relación entre la forma y la función del discurso escrito. Mediante los *procesos* y los *participantes* es posible reconocer qué actividades

---

<sup>28</sup> Para el análisis solamente se escogieron estas dos categorías, aunque en la descripción de los datos también fueron incluidas las marcas circunstanciales.

desempeñan las entidades en el discurso, cómo se definen y qué características se les atribuyen. Por ejemplo, según el texto, su contexto y los propósitos del análisis, no es lo mismo ser un actor (participante activo de los procesos materiales) que un sensor (participante activo de los procesos mentales). Las CIRCUNSTANCIAS constituyen la tercera categoría de la transitividad e identifican los componentes del contexto que rodea al evento central mencionado en la cláusula, de modo que permite establecer las relaciones de causa-efecto, contigüidad, condición, etc. que caracterizan la presentación del proceso y que son significativas en la interpretación.

Luego, para llevar a cabo el análisis crítico interpretativo, en el nivel del discurso, seguimos el esquema de los rasgos comunes aplicados a las minorías en los textos escolares expresados mediante las estrategias discursivas identificadas por van Dijk (2004):

- a) Autorrepresentación positiva del grupo dominante.
- b) La representación negativa de las minorías (ocultamiento del racismo, exclusión, exotismo, estereotipación, diferencia, etc.).

### 3.2. Unidad de análisis

Se tomó como unidad de análisis la CLÁUSULA en el sentido que la entiende Halliday (1994), más o menos equivalente a la unidad de información constituida por el contenido conocido y el contenido nuevo (Halliday, 1994, p. 274). Para delimitarla en el texto escrito puede estar separada por cierta disposición gráfica (por ejemplo, un título de capítulo puede ser una cláusula, incluso un número de página) (cf. Bolívar, 1999), de modo que en ausencia de algún grupo verbal que permita agrupar los

elementos nominales a su alrededor, la definición más cercana es como “cualquier unidad de información disponible en el texto”. Se distinguen varios tipos de cláusulas:

-CLÁUSULA FINITA: el verbo del proceso está conjugado. Gramaticalmente es lo más equivalente a lo que se conoce como la oración simple (cf. Bolívar, 1999).

Ej.: “...*los indígenas utilizaron la tierra también en forma de barro...*” [E4(4) C 17].

-CLÁUSULA NO FINITA: el verbo del proceso toma formas no personales (infinitivo, participio, gerundio) (cf. Bolívar, 1999).

Ej.: “...*para evitar este fenómeno...*” [E4(4) C 10.2ª].

-CLÁUSULA MENOR: no poseen verbo ni sustituto explícito del tal función, aunque puede aparecer nominalizado o implícito (cf. Bolívar, 1999).

Ej.: “*Economía de las naciones indígenas*” [E4(4) C 1].

### 3.3. Descripción del corpus

El corpus de textos escolares está compuesto por 18 enciclopedias que contienen 70 lecciones del área de ciencias sociales, las cuales tratan acerca del tema del indígena (en la asignatura Historia o Folklore según aparezca alguna de éstas) y están dirigidas a estudiantes de la primera y segunda etapa de educación básica (1° a 6° grado). En esta investigación se denomina *lección* a lo que Jiménez (1992) llama *unidad didáctica*:

Nos referimos a la distribución habitual que suele encontrarse en un manual escolar:

-el tema central desarrollado en forma de texto escrito [...]

-Las informaciones complementarias al tema central y que pueden ser también de carácter textual (narración de leyendas, cuadros sinópticos, documentos de apoyo...).

- Otros instrumentos complementarios de carácter icónico: mapas, fotos, dibujos, etc.
- las actividades de evaluación-verificación situadas generalmente al final de la unidad didáctica (p. 112).

La lección se toma como unidad funcional del contenido de los libros de texto escolar porque es la forma prototípica (con sentido completo) que adquiere el mensaje dentro de este género discursivo.

También es necesario hacer una distinción entre los manuales escolares de acuerdo con la estructuración de contenido en dos tipos:

- 1) De presentación individual por materia (áreas de conocimiento standard usadas convencionalmente en la enseñanza: castellano y literatura, matemática, ciencias sociales...).
- 2) De compilación de materias: cubren las mismas áreas de conocimiento concentradas todas en un solo libro. Se les conoce comúnmente como enciclopedia escolar.

Para el corpus se seleccionaron libros del segundo tipo que, por lo general, presentan lecciones más breves en comparación con la extensión de las que aparecen en los libros de presentación individual. Los de formato enciclopedia escolar son más manejables en términos de la cantidad de texto y por ello, permiten analizar una mayor variedad de autores.

Criterios de selección del corpus:

-Disponibilidad. Los textos del corpus fueron ubicados en las bibliotecas del Instituto Tebas de la UCV, el colegio Nuestra Señora de la Guadalupe y del Ministerio de

Educación, y mediante el préstamo personal. Todos los textos seleccionados son o fueron usados por estudiantes.

-Margen temporal. Quedó establecido en los objetivos de investigación que se cubrirá las últimas dos décadas, es decir, publicaciones desde aproximadamente el año 1985 en adelante.

-Contraste. Se escogieron textos de fechas anteriores y posteriores a 1999, cuando cambió la constitución.

-Lugar de publicación y aprobación de uso. Libros publicados en Venezuela y aprobados por el Ministerio de Educación.

-Etapa de la educación escolar. Fueron seleccionadas la 1ª y 2ª etapa de educación básica porque son los niveles iniciales donde se imparten los conocimientos fundamentales, que luego se irán diversificando a lo largo de la educación media.

Cuadro 1. Descripción del corpus de textos escolares:

<b>Título del libro</b>	<b>Autor</b>	<b>Lugar, editorial</b>	<b>Nivel</b>	<b>Año</b>
<i>Horizontes 2º Grado</i>	L.E. Rincón y D. Gómez	Caracas: Eneva	2º	1987
<i>Enciclopedia Teduca. Tercer Grado</i>	Editor	Caracas: Técnicas Educativas C.A. (TEDUCA)	3º	1987
<i>Mi Libro Integral. 2º Grado. Educación Básica</i>	M.J. Bravo Díaz	Caracas: Colegial Bolivariana	2º	1988
<i>Enciclopedia Teduca. Quinto Grado. Educación Básica</i>	Editor	Caracas: : Técnicas Educativas C.A. (TEDUCA)	5º	1988
<i>Nuevas Nociones 5º</i>	Editor	Caracas: S.A. de Educación y Cultura Religiosa	5º	1988
<i>Redondel 1. Enciclopedia Básica. Primer Grado</i>	VVAA	Caracas:	1º	1990
<i>Enciclopedia Girasol 1</i>	J.J. Gutiérrez	Caracas: Básica	1º	1993
<i>Conocimientos Básicos 1</i>	W. Hinds y B. Breijo	Caracas: Triángulo	1º	s/f
<i>Conocimientos Básicos 4</i>	B. Breijo y W. Hinds	Caracas: Triángulo	4º	S/f

<i>Yo Estudio</i>	s/a	Caracas: S.A Educación y Cultura Religiosa	3°	1993
<i>Enciclopedia Popular. Educación Básica. 6° Grado</i>	R. Rodríguez (coord.)	Caracas: Publicaciones Populares DEIBA	6°	1993
<i>Enciclopedia Popular DEIBA</i>	R. Rodríguez	Caracas: Marca Grupo Editor	2°	2002
<i>Nuevo Girasol 5</i>	J.J. Gutiérrez y L.E. Rincón	Caracas: Básica	5°	2002
<i>Nueva Guía Caracol 3</i>	J.E. Pimo y M. Espinoza (dirs.)	Caracas: Santillana	3°	2002
<i>Enciclopedia 4</i>	C. Navarro y M. Rull (coords.y eds.)	Caracas: Santillana	4°	2004
<i>Enciclopedia 6</i>	C. Navarro y M. Rull (coords.y eds.)	Caracas: Santillana	6°	2004
<i>Arco Iris Venezolano. Libro Integral para 4   Grado de Educación Básica</i>	M. Coromoto et al.	Caracas: Fundación Editorial Salesiana	4°	2005
<i>Retos 6. Mi Libro Enciclopédico</i>	R.S. Pérez et al.	Caracas : Excelencia C.A.	6°	2005

### 3.4. Procedimientos

- A partir de los criterios de selección del corpus, se escogió, entre los libros disponibles, un total de tres libros por cada grado. De estas enciclopedias escolares se copiaron todas las lecciones del área de Ciencias Sociales que incluyen alguna temática sobre el indígena.

- Se codificó el corpus mediante una clave alfanumérica que contiene en orden secuencial los siguientes datos:

- a) Iniciales del título principal del libro.
- b) El número del grado al que está dirigido.
- c) Entre paréntesis, el número de la lección.

Ej: *Horizontes 2° grado*, lección 1, se codificará **H2(1)**.

d) Algunas veces puede aparecer una letra adicional después de esta secuencia del código. Puede tratarse de una f(folklore) o una h(historia), debido a que en algunos casos los números de las lecciones coinciden para un mismo libro y hay que distinguir que se trata de materias diferentes.

Cuadro 2. Total de lecciones relacionadas con los indígenas.

<b>A</b>	1. R1(1)	10. H2(6)	19. ET3(3)	28. CB4(3.1)	37. NN5(6)
	2. EG1(1.1)	11. MLI2(1.1)	20. ET3(4)	29. CB4(3.2)	38. NN5(7)
	3. EG1(1.2)	12. MLI2(1.2)	21. ET3(5)	30. CB4(4.3)	39. NN5(8)
	4. EG1(1.3)	13. MLI2(2.1)	22. ET3(6)	31. CB4(5.1)	40. EP6(2.1)
	5. CB1	14. MLI2(2.2)	23. YE3(1.1)	32. CB4(5.2)	41. EP6(2.2)
	6. H2(1)	15. MLI2(3.1)	24. YE3(1.2)	33. CB4(2.2)f	42. EP6(3.1)
	7. H2(2)	16. MLI2(3.2)	25. YE3(2)	34. CB4(2.3)f	43. EP6(3.2)
	8. H2(3)	17. ET3(1)	26. YE3(3)	35. ET5(3)	
	9. H2(4)	18. ET3(2)	27. CB4(2.2)	36. NN5(1)	
<b>B</b>	1. EPD2(2)	8. E4(3)	15. E4(12)	22. G5(3y4) <sup>29</sup>	
	2. EPD2(3)	9. E4(4)	16. AIV4(1)	23. E6(1)	
	3. NGC3(13)	10. E4(5)	17. AIV4(2)	24. E6(5)	
	4. NGC3(14)	11. E4(6)	18. AIV4(3)	25. E6(6)	
	5. NGC3(15)	12. E4(8)	19. AIVA(4)	26. R6(4)	
	6. NGC3(16)	13. E4(10)	20. AIV4(5)	27. R6(1)	
	7. E4(2)	14. E4(11)	21. AIVA(7)		

Total 70 lecciones

En vista de la gran cantidad de textos, de este corpus general se escogió a su vez una muestra que consta de las primeras cuarenta (40) lecciones analizadas, veinte (20) para los manuales publicados antes del año '99 (grupo A) y veinte (20) para los publicados después (grupo B).

<sup>29</sup> Debido a que tienen las actividades agrupadas al final de la última lección (criterios para la diferenciación de las lecciones), G5(3) y G5(4) se cuentan como una sola.

Cuadro 3. La muestra.

<b>Grupo A</b>	1. R1(1)	5. H2(1)	9. H2(6)	13. YE3(3)	17. CB4(2.3)f
	2. EG1(1.1)	6. H2(2)	10. YE3(1.1)	14. CB4(5.1)	18. ET5(3)
	3. EG1(1.2)	7. H2(3)	11. YE3(1.2)	15. CB4(5.2)	19. EP6(2.1)
	4. EG1(1.3)	8. H2(4)	12. YE3(2)	16. CB4(2.2)f	20. EP6(2.2)
<b>Grupo B</b>	1. EPD2(2)	5. E4(4)	9. E4(10)	13. AIV4(2)	17. AIVA(7)
	2. EPD2(3)	6. E4(5)	10. E4(11)	14. AIV4(3)	18. G5(3y4)
	3. E4(2)	7. E4(6)	11. E4(12)	15. AIVA(4)	19. R6(4)
	4. E4(3)	8. E4(8)	12. AIV4(1)	16. AIV4(5)	20. R6(1)

- Se identificaron las partes de cada lección (título, contenido, actividades...) para segmentarlas en cláusulas y complejos clausulares<sup>30</sup>. Cada una de estas partes fue vaciada en una matriz elaborada en formato Excel. Esta tabla posee tres columnas: una con el número asignado al fragmento de texto según su orden de aparición en la lección, la segunda corresponde al contenido del fragmento textual en sí, y la última, se denomina estructura del complejo clausular, y contiene la fórmula del fragmento de la segunda columna en términos de participantes, procesos y circunstancias.

Cuadro 4. Matriz de recolección de datos (generales) por cláusula/lección analizada.

<b>Nº</b>	<b>Cláusula o complejo clausular</b>	<b>Estructura de la cláusula o complejo clausular</b>
Numeración correspondiente al orden de aparición y a la jerarquía dentro del complejo clausular.	Contenido del fragmento textual seleccionado.	Fórmula según los componentes de la transitividad (actor, sensor, tipo de proceso, etc.).

- El tipo de unidades contenidas en la segunda columna varía, ya que puede tratarse de un complejo clausular, una cláusula o una sola palabra (como por ejemplo en el

<sup>30</sup> Conjunto formado por una cláusula principal modificada por otras cláusulas (Halliday, 1994, p. 192). Ej.: {*Como los misioneros se quejaban de los maltratos [que hacían a los indios]*}, *los conquistadores trajeron negros de África [que trabajaban como esclavos]* [EG1(1.3) C 9].

caso de los subtítulos). Lo que sucede en los dos primeros casos es que se trata de complejos clausulares en los que fue posible identificar relaciones de subordinación entre cláusulas a partir de un proceso principal. En estos casos se procedió en los renglones siguientes de la matriz a hacer la división de los elementos por niveles de subordinación hasta llegar a la unidad más pequeña. Estas relaciones, al igual que la yuxtaposición y la coordinación de cláusulas, se reflejaron en la codificación numérica de la primera columna, ya que por ejemplo, un párrafo codificado como X puede subdividirse en cláusulas X.1ª, X.1b, X.2ª, X.2b... y así sucesivamente.

En el análisis de los datos, se hizo referencia a las cláusulas contenidas en la lección que se está comentando, identificándola con la letra c mayúscula seguida del número de dicha cláusula en la matriz (por ejemplo, C8 es la cláusula 8 del texto en cuestión).

- La presencia de la cláusula generalmente se identificó por la existencia de un grupo verbal o su sustituto nominal que sugiere un estado de las cosas del mundo o algún cambio en alguna entidad, pudiendo estar presentes también grupos nominales y frases preposicionales que designen a los participantes y proporcionen información sobre aspectos de tiempo, lugar, causa o cualquier otra de las condiciones bajo las cuales se cumplen los procesos.

- Los grupos verbales o sus sustitutos nominales identificados anteriormente constituyen la categoría de los *procesos*, para cuya identificación por tipo (material, mental, existencial, etc...) no basta considerar únicamente el significado del verbo,

sino considerar cuál es su estatus funcional en comparación con el resto de los componentes de la cláusula.

- Los participantes se reconocen generalmente en asociación con los procesos. Son segmentos de textos que refieren a entidades animadas o inanimadas, concretas o abstractas. Aparecen como grupo nominal o frase preposicional. Como aparece explicado en el aparte referente a la Gramática Sistémica Funcional, a cada tipo de proceso delimitado le corresponde uno o varios participantes inherentes y puede incluir también otros opcionales.

- Las circunstancias casi siempre son frases preposicionales que indican las condiciones asociadas a los procesos. Ej.: “...*el día 12 de Octubre de 1492*” [EG1(1.3) C 3], “...*en unas chozas sobre palos en las aguas...*” [EG1(1.3) C 6.1].

- Desde el punto de vista gráfico, se le asignaron colores a las partes del texto que constituyen las diferentes categorías de la transitividad para hacer una distinción más visible. Lo mismo se hizo con los componentes de la fórmula. La leyenda correspondiente se ubica al final de cada tabla.

- La parte de las lecciones dedicada a las actividades contiene mayoritariamente significados de tipo interpersonal (fórmulas interrogativas e imperativas dirigidas a que el lector haga algo). Ej.: “*1. Dibuja en una hoja la casa de los indios de antes*” [EG1(1.3) C 14]. Para no desviarnos de nuestros objetivos, se seleccionó para el análisis sólo la parte de la cláusula que puede ser analizada mediante las categorías del sistema de la transitividad.

- Luego de elaboradas las matrices correspondientes a cada una de las lecciones del corpus, se procedió a determinar cuáles tipos de participantes eran asociados a cuáles tipos de procesos y bajo qué circunstancias. En la presente investigación se hizo énfasis en cuáles procesos se asocian a los indígenas y como qué tipo de participantes aparecen frente a los españoles y criollos (en vista de la preferencia por estos dos últimos grupos como ideal de la sociedad venezolana). Para ello se contaron manualmente las cláusulas (según tipo de proceso y luego según tipo de participante) en las que aparecen los indígenas, por otro lado se contaron del mismo modo las cláusulas que mencionaban a los españoles/criollos y aparte, las cláusulas sobre otras minorías (negros, mestizos, pardos, mulatos, etc.) Así se comparó, en los textos en que fue posible, cuáles tipos de procesos se asociaban a los indígenas (y por lo tanto, como qué tipo de participante son definidos) frente a los procesos que eran asociados a otros sujetos sociales como españoles/criollos y otras minorías. Esto se hizo con la ayuda de unos cuadros para la totalización de los resultados de la frecuencia de aparición de los indígenas en las cláusulas frente a otros grupos sociales. Los formatos de tales cuadros se presentan a continuación:

Cuadro 5. Formato para los resultados generales de la frecuencia de aparición de los amerindios venezolanos en las cláusulas frente a otros grupos sociales según tipo de proceso.

Grupo social	Amerindio		Español/criollo		Otras minorías	
	Frecuencia Absoluta <sup>31</sup>	%	Frecuencia Absoluta	%	Frecuencia Absoluta	%
Tipo de proceso						
Total						

<sup>31</sup> Se refiere al número real de cláusulas en las que se presenta el caso estudiado.

Cuadro 6. Formato para los resultados generales de la frecuencia de aparición de los amerindios venezolanos en las cláusulas frente a otros grupos sociales según tipo de participante.

Grupo social	Amerindio		Español/criollo		Otras minorías	
	Frecuencia Absoluta	%	Frecuencia Absoluta	%	Frecuencia Absoluta	%
Tipo de participante						
Total						

Cuadro 7. Formato para los resultados por lección de la frecuencia de aparición de los amerindios venezolanos en las cláusulas frente a otros grupos sociales según tipo de proceso.

Tipo de proceso	Amerindio		Español/criollo		Otras minorías	
	F.A. <sup>32</sup>	%	F.A.	%	F.A.	%
Código de la lección						
Total						

Cuadro 8. Formato para los resultados por lección de la frecuencia de aparición de los amerindios venezolanos en las cláusulas frente a otros grupos sociales según tipo de participante.

Tipo de participante	Amerindio		Español/criollo		Otras minorías	
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%
Código de la lección						
Total						

- A través del conteo de las frecuencias de aparición de cada uno de los grupos mencionados, se obtuvo una interpretación cuantitativa de su presencia en los textos escolares que permitió establecer la tendencia a relacionar a determinadas entidades con ciertos tipos de procesos y roles específicos de participantes en las cláusulas. Esto

<sup>32</sup> Es la abreviatura de “frecuencia absoluta”.

constituye el análisis cuantitativo de cómo es representado cada grupo en las lecciones.

- Con la ayuda de los datos reflejados en los cuadros y la matriz de recolección de datos, se abordó el primer nivel de la investigación que consistió en la identificación y descripción de las evidencias textuales específicas que hacen referencia o se relacionan directamente con el indígena mediante la observación de la información de las cláusulas referidas al indígena en cada uno de los dos grupos de lecciones delimitados para la muestra.

- Luego se interpretó la representación del indígena que se logró con la integración de esas evidencias textuales en una representación discursiva general del indígena en los textos escolares. Para ello, se consideró el conjunto de cláusulas de cada uno de los dos grupos de lecciones estableciendo las comparaciones correspondientes.

- Finalmente, se evaluó si en la representación construida para cada grupo de lecciones se pueden evidenciar rastros de los rasgos comunes de referencia discriminatoria a las minorías según el esquema de van Dijk (2004) (señalados en el apartado 3.1).

## CAPÍTULO 4

### LOS TEXTOS ESCOLARES ANTERIORES A 1999

En los apartados que se desarrollan a continuación se presentarán los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo de las lecciones del grupo A de la muestra (textos publicados antes del año 1999). Los resultados cuantitativos reflejan la frecuencia de aparición en las cláusulas de los dos grupos sociales contrastados para esta investigación (amerindios y españoles/criollos<sup>33</sup>), junto a una categoría residual que denominamos “otras minorías”. Estas frecuencias de aparición han sido consideradas tanto desde la perspectiva de los tipos de procesos (cuadro 1) como desde la perspectiva de los tipos de participantes (cuadro 2). Los resultados cualitativos reflejan la manera en que los autores de las lecciones de la primera sección de la muestra, representan discursivamente a los amerindios y a los españoles/criollos. Las cláusulas referidas a estos actores sociales están agrupadas según una serie de tópicos que aparecieron espontánea y repetitivamente en las lecciones.

#### 4.1. Análisis cuantitativo de los datos: análisis gramatical

---

<sup>33</sup> En la presente investigación se utiliza la denominación “criollos” para referirse al sector de la población blanca que descendía de los españoles peninsulares, que estaba asentada en territorio americano y poseía importantes privilegios durante la época colonial y el período de independencia. Se trata de la misma definición presente en los textos escolares y no debe confundirse con el concepto de población o sociedad criolla actual definida más adelante. De igual modo, también es importante aclarar que si bien españoles y criollos son dos grupos sociales relacionados pero con diferencias claramente establecidas, en el análisis que se presenta a continuación aparecen unificados como un solo grupo la mayoría de las veces (a menos que se señale explícitamente lo contrario) porque han sido tratados discursivamente como grupos dominantes y la finalidad del estudio está enfocada en la representación discursiva de los amerindios más que en las diferencias que pudieran existir entre los españoles y los criollos.

#### 4.1.1. Amerindios y españoles/criollos según tipo de proceso

A continuación se muestran los resultados generales de la frecuencia de aparición de los amerindios venezolanos frente a los españoles/criollos y otras minorías según tipo de proceso en el grupo A de los textos.

Cuadro 1. Tipos de proceso en el grupo A de la muestra

Grupo social	Amerindio		Español/criollo		Otras minorías		Total
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	
Material	261	39,97	336	51,45	56	8,58	<b>653</b>
Mental	41	45,05	45	49,45	5	5,50	<b>91</b>
Relacional	157	44,60	152	43,18	43	12,22	<b>352</b>
Verbal	12	38,70	17	54,83	2	6,45	<b>31</b>
Conductual	49	76,56	13	20,31	2	3,12	<b>64</b>
Existencial	13	46,43	12	42,86	3	10,71	<b>28</b>
<b>Total</b>	<b>533</b>	<b>43,72</b>	<b>575</b>	<b>47,17</b>	<b>111</b>	<b>9,11</b>	<b>1219</b>

En el cuadro 1, es posible observar que tanto los PROCESOS MATERIALES como los PROCESOS RELACIONALES son los más frecuentes en las cláusulas de los textos del grupo A, mientras que el resto de los tipos de proceso presentan una aparición mucho más baja, siendo los menos frecuentes los EXISTENCIALES y los VERBALES. De esta primera observación es posible concluir que existe la tendencia, dentro de este grupo de textos, a representar discursivamente a los amerindios, españoles/criollos y otras minorías, mediante cláusulas que reflejan acciones con resultados físicos o que establecen relaciones entre diferentes entidades. Por el contrario, se tiende a evitar el uso de aquellos verbos que expresan la existencia de las entidades o que evidencian algún tipo de intercambio verbal o simbolización por parte de los participantes en las cláusulas.

Con base en los resultados anteriores, nos atrevemos a asegurar que parte de la explicación podría estar en el tipo de género textual constituido por las enciclopedias escolares, el cual beneficiaría una representación discursiva en la que predomina la realidad externa junto a las relaciones causales entre hechos observables. Es decir, los textos escolares tienen como función social la construcción discursiva de un conocimiento objetivado sobre la realidad, en el que se le da poca cabida a las expresiones de la subjetividad de los actores sociales, convertidos en participantes dentro de las cláusulas, y que es evidenciada por las emociones, las sensaciones y los intercambios de opinión entre ellos.

Si se comparan detalladamente los totales de aparición en las cláusulas según el grupo social, se observa que predomina el grupo de los españoles/criollos muy levemente sobre los amerindios, mientras que ambos grupos son mucho más frecuentes en las cláusulas que las otras minorías, de modo tal que estos resultados no muestran una diferencia cuantitativa significativa entre amerindios y españoles/criollos en cuanto al total general de apariciones.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta los resultados parciales de la combinación entre tipo de proceso y grupo social. En los PROCESOS MATERIALES, los españoles/criollos son el grupo predominante con el 51,45% de las apariciones, mientras que los amerindios presentan una frecuencia más baja con 39,97%. El resto corresponde al grupo de minorías. De esto podemos concluir que los españoles/criollos son el grupo social más representado discursivamente en el tipo de cláusula más frecuente.

En cuanto a las CLÁUSULAS MENTALES, sorprende observar que tanto amerindios como españoles/criollos están prácticamente equiparados en frecuencia con 45,05% y 49,45%. La explicación más detallada sobre este fenómeno sólo será posible más adelante, cuando se analice el cuadro correspondiente a los tipos de participante. De momento, sólo afirmaremos que estas cifras no dan indicio de representación desigual para ambos grupos en este tipo de proceso.

De igual forma, tanto amerindios como españoles/criollos se encuentran prácticamente equiparados en porcentaje dentro de las CLÁUSULAS RELACIONALES (44,60% y 43,18% respectivamente), lo que lleva a pensar que los aspectos relacionados con ambos grupos tienen la misma frecuencia de representación dentro de los textos.

En los PROCESOS VERBALES, los españoles/criollos tienden a tener un número de apariciones levemente mayor que los amerindios, aunque no obstante, la diferencia entre ambos no llega a ser muy significativa (apenas 17 veces los primeros contra 12 veces de los segundos).

En lo referente a los PROCESOS CONDUCTUALES, sí hay un predominio marcado de aparición de los amerindios (76,56%) frente a los españoles/criollos (20,31%), lo que lleva a concluir que los autores han preferido representar discursivamente a este grupo social por las acciones externas que llevan a cabo, lo que podría beneficiar el hecho de que la imagen del indígena venezolano que se presenta en los textos esté relacionada con la actividad física más que con otros aspectos como, por ejemplo, el aporte intelectual.

Los PROCESOS EXISTENCIALES son otro campo en el cual amerindios y españoles aparecen equiparados, ya que apenas hay una cláusula de diferencia en la cantidad de apariciones entre ambos.

El grupo social compuesto por las minorías tuvo siempre la presencia más baja en todos los tipos de proceso, siendo en los PROCESOS MATERIALES y RELACIONALES donde son más frecuentes. Su representación entonces puede considerarse la menos visible de los tres grupos sociales.

#### 4.1.2. Amerindios y españoles/criollos según tipo de participante

A continuación se presentan los resultados generales de la frecuencia de aparición de los amerindios venezolanos frente a los españoles/criollos y otras minorías según tipo de participante.

Cuadro 2. Tipos de participante en el grupo A de la muestra

Grupo social Tipo de participante	Amerindio		Español/criollo		Otras minorías		Total
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	
Actor	178	40,83	216	49,54	42	9,63	<b>436</b>
Meta	50	36,23	67	48,55	21	15,21	<b>138</b>
Alcance	40	41,67	52	54,67	4	4,167	<b>96</b>
Beneficiario	29	69,04	12	28,57	1	2,38	<b>42</b>
Sensor	24	39,34	35	57,38	2	3,28	<b>61</b>
Fenómeno	29	59,18	14	28,57	6	12,24	<b>49</b>
Hablante	6	33,33	12	66,67	0	----	<b>18</b>
Verbalización	10	47,62	9	42,86	2	9,52	<b>21</b>
Receptor	7	63,64	3	27,27	1	9,09	<b>11</b>
Circunstancial <sup>34</sup>	2	50	1	25	1	25	<b>4</b>
Comportante	41	75,93	12	22,22	1	1,85	<b>54</b>
Comportamiento	3	50	3	50	0	---	<b>6</b>
Fenómeno (2) <sup>35</sup>	3	60	1	20	1	20	<b>5</b>
Existente	11	50	8	36,36	3	13,64	<b>22</b>

<sup>34</sup> De asunto.

<sup>35</sup> Se refiere a uno de los participantes de los procesos conductuales. Se le ha colocado el número 2 entre paréntesis para distinguirlo del participante homónimo de los procesos mentales.

Clave	55	38,19	67	46,53	22	15,28	<b>144</b>
Valor	47	35,88	67	51,14	17	12,98	<b>131</b>
Portador	47	57,32	26	31,70	9	10,98	<b>82</b>
Atributo	18	60	4	13,33	8	26,67	<b>30</b>
<b>Total</b>	<b>600</b>	<b>44,45</b>	<b>609</b>	<b>45,11</b>	<b>141</b>	<b>10,44</b>	<b>1350</b>

En el cuadro 2 los totales según grupo social prácticamente equiparan la presencia de los españoles/criollos y amerindios como participantes en las cláusulas<sup>36</sup>. Las otras minorías aparecen sólo 141 veces.

Según los tipos de participante, el rol de ACTOR predomina en frecuencia (436 apariciones) seguido por los roles de META (138), CLAVE (144) y VALOR (131), mientras que los menos frecuentes fueron COMPORTAMIENTO y FENÓMENO (2). Estos resultados son consistentes con los obtenidos para los tipos de procesos, en los cuales las CLÁUSULAS MATERIALES y RELACIONALES predominaron como estrategia de representación discursiva.

En el análisis de la combinación entre grupo social y tipo de participante, los españoles/criollos predominan ligeramente como ACTORES, con un 49,54%, por encima de los amerindios, con un 40,83%, aunque estos resultados reflejan una fuerte tendencia a representar a ambos grupos en el rol activo de los PROCESOS MATERIALES.

Acerca de los roles pasivos dentro de las CLÁUSULAS MATERIALES, el grupo social de los españoles/criollos tiene los valores de aparición más altos como META y ALCANCE (48,55% y 54,67% respectivamente). Estos resultados contradicen la

---

<sup>36</sup> El conteo de la frecuencia de aparición como participante es diferente al conteo de la frecuencia según tipo de proceso porque en este último caso se está contando el número de cláusulas, mientras que en el tipo de participante, una misma cláusula puede aparecer contada más de una vez según las entidades y fenómenos reflejados en ella. Por ejemplo, una cláusula mental posee sensor y fenómeno, así que aparecerá contada una vez para el sensor y otra vez para el fenómeno.

hipótesis de que la representación discriminatoria contra el indígena venezolano debería traducirse en su presencia dentro de roles pasivos por encima de los otros grupos (cuando aquí sólo tiene 36,23% y 41,67% de frecuencia). No obstante, un resultado que sí parece concordar con esta idea es el alto porcentaje de frecuencia como BENEFICIARIO de los amerindios (69,04%), lo que ubica a este grupo como quienes mayoritariamente reciben de forma indirecta las acciones de los españoles.

Dentro de los participantes de los PROCESOS MENTALES, los amerindios son más frecuentemente FENÓMENO (59,18%) que SENSOR (39,34%), mientras que se favorece en las cláusulas la perspectiva de los españoles/criollos al ubicarlos como SENSORES en un 57,38% de los casos y apenas un 28,57% como FENÓMENO. Esto es un indicio de la tendencia a reflejar en los textos los sentimientos, sensaciones y percepciones de los conquistadores y el grupo social dominante y obviar la perspectiva de los grupos humanos autóctonos y sometidos<sup>37</sup>.

Los españoles/criollos tienen la mayor potestad de hablar en las cláusulas según los resultados de su aparición como HABLANTES (66,67%), cifra que duplica la frecuencia de los amerindios en ese mismo rol (33,33%). En cuanto al contenido de la emisión o VERBALIZACIÓN, ambos grupos se encuentran casi equiparados con un 47,62% para los indígenas y un 42,86% para los españoles/criollos. Como RECEPTORES, los amerindios son el grupos más frecuente (63,64%), mientras que los

---

<sup>37</sup> Es necesario considerar que las cifras presentadas están influidas por los resultados parciales que arroja el tópico de cada lección. Un caso prácticamente excepcional en el corpus es la lección YE3(1.1), en la que aparece la frecuencia más alta del grupo amerindio en el rol de sensor, debido a la existencia de un cuento guaraúno al inicio del texto que obviamente sí refleja procesos de consciencia de los amerindios (ver anexos 4 y 5).

españoles/criollos apenas alcanzaron un 27,27%. En cuanto al rol de CIRCUNSTANCIAL DE ASUNTO, la frecuencia para todos los grupos estudiados fue realmente muy baja y no permite elaborar unas conclusiones muy sólidas a pesar de mostrar tendencia hacia el grupo amerindio. De acuerdo a estos resultados, los españoles/criollos son quienes poseen mayoritariamente “voz” dentro de los textos, rasgo que, junto al predominio de “su” perspectiva del mundo (a través del rol de SENSORES), los ubica del lado del “nosotros” cultural de los autores, mientras que los amerindios, el grupo con menos “voz”, son confirmados en su identidad de “otros” culturales (cf. Van Dijk, 2004).

En el rol de COMPORTANTES, los amerindios son los más frecuentes con un 75,93% de las apariciones, mientras que los españoles/criollos sólo son representados como tales en un 22,22% de las veces. Esto es consistente con la observación hecha para el cuadro de tipos de proceso, según la cual, hay una tendencia de los autores a construir la imagen de los indígenas en los textos mediante cláusulas sobre situaciones de la realidad externa y actividades de carácter físico.

Amerindios y españoles/criollos comparten la misma frecuencia como COMPORTAMIENTO, mientras que como FENÓMENO (2), el primer grupo predomina sobre el segundo con un 60% de las apariciones.

Como EXISTENTES, los amerindios ocupan un 50% de las apariciones mientras que el 36,36% está representado por los españoles/criollos.

En la distribución del rol de CLAVE, amerindios y españoles tienen frecuencias bastante cercanas (38,19% los primeros y 46,53% los segundos), de modo que es

posible observar que ambos grupos son similares en aparecer como entidad, aunque también se observa una ligera disminución de la presencia de los amerindios como VALOR, al presentarse solamente 35,88% de las veces en esta posición, mientras que los españoles aumentan su predominio con 51,14%. Esto podría ser indicativo de una inclinación a definir mediante los rasgos españoles/criollos.

La relación PORTADOR-ATRIBUTO muestra unos valores que favorecen al grupo amerindio (57,32% y 60% en cada caso), mientras que los españoles/criollos sólo poseen el 31,70% y el 13,33% respectivamente. De esta manera, hay cabida a la suposición de que se mencionan muchas propiedades de los indígenas, quizá por la necesidad de describir mejor su modo de vida debido a la diferencia cultural frente a la sociedad criolla.<sup>38</sup> Es significativo el hecho de que en el rol de ATRIBUTO sean las otras minorías quienes tienen, con 26,67%, el mayor porcentaje de presencia después de los amerindios, superando incluso a los españoles/criollos. Probablemente sea pertinente la misma explicación que en el caso de los indígenas, agregando para ambos grupos, además, que sus miembros estuvieron en condición de esclavos y servidumbre, lo que los coloca en situación de “cosa poseída”, uno de los subtipos de ATRIBUTO.

El análisis cuantitativo del grupo A según tipo de proceso muestra que no hay una diferencia significativa entre amerindios y españoles/criollos en cuanto a su

---

<sup>38</sup> La denominación “sociedad o población criolla” es utilizada por la mayoría de los antropólogos en Venezuela para identificar a la población venezolana que no es indígena. Por lo tanto, abarca un rango de significado mucho más amplio que la denominación de blancos criollos, porque sí incluye a todo el rango de mestizos y descendientes de extranjeros.

frecuencia de aparición en el total de las cláusulas. En los resultados combinados del tipo de proceso por grupo social, se observó la misma tendencia a equiparar a los dos grupos, siendo la excepción las cláusulas materiales y las conductuales. En el primer tipo, los españoles/criollos fueron ligeramente más frecuentes, constituyéndose así como el grupo social más representado discursivamente en el tipo de cláusula más común. En cuanto al segundo tipo de cláusula, los amerindios muestran un predominio bastante significativo en comparación con los otros grupos sociales, lo que evidencia la inclinación de los autores a representar al indígena venezolano mediante verbos que denotan su actividad física y su condición fisiológica por encima de otros aspectos como la actividad intelectual y la comunicación oral.

Con respecto a los roles de participante, en el grupo A de la muestra, y en contra de lo esperado, los españoles fueron los más representados en los roles pasivos de meta y alcance, mientras que los amerindios destacaron en los roles pasivos de beneficiario, fenómeno y receptor. Para los roles activos, los españoles son actores, sensores y hablantes, mientras que los amerindios predominan como comportante. Estos resultados concuerdan con las tendencias observadas en el análisis de los tipos de proceso y evidencian que la representación de los españoles/criollos frente a los amerindios es mucho más variada, ya que son descritos no sólo por sus actividades físicas y acciones externas en general, sino también por sus procesos de conciencia y uso del lenguaje. Sobre los indígenas en cambio, los autores construyen una representación discursiva que los hace ver muy ligados a actividades de tipo físico y procesos fisiológicos, y la información acerca de cómo piensan y sienten es muy

limitada (y no puede ser muy diferente cuando no tienen “voz” en los textos para expresarse). Esto forma parte importante de la visión o perspectiva “criolla” de los textos, ya que sin que se les otorgue posibilidad de participación en los textos, los amerindios no pueden hacer pública su versión de los eventos.

#### 4.2. Análisis cualitativo de los datos: Representación discursiva de los amerindios y los españoles/criollos

##### 4.2.1. Quiénes son y qué hacen los amerindios venezolanos

###### 4.2.1.1. Habitantes y pobladores

Los autores de los textos escolares del grupo A definen a los amerindios como los seres humanos que ocuparon, colonizaron o se establecieron en el territorio americano y/o venezolano antes de la llegada de los españoles. Esta definición básica inicial se concreta mediante el uso de procesos relacionales, pero con mucha más frecuencia, se expresa por el uso de los procesos materiales y conductuales, junto a la presencia, en algunos casos, de procesos de tipo existencial. Esto se observa en el rol de ACTORES en que aparecen los amerindios en una serie de cláusulas con procesos materiales como *habitar, poblar, ocupar y localizarse en*, asociados a circunstancias y alcances de locación espacial. Podemos decir entonces que los procesos materiales, conductuales y existenciales, pueden asumir funcionalmente el carácter definitorio de las entidades propio de los procesos

relacionales.

R1(1) C 27.2	y <i>estaba poblada por los indígenas.</i> P(material)+A
-----------------	---

R1(1) C 27.1	que <i>Venezuela existía</i> Exist+P(existencial)
-----------------	--

R1(1) C 63	a) Antes de la llegada de Colón, en Venezuela vivían grupos C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)+P(conductual)+C
EG1(1.1) C 24	*Hace muchos años, en Venezuela sólo había tribus de indios. C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)+C(cualidad)+P(existencial)
H2(1) C 2	Todo el territorio de lo que hoy es Venezuela, desde mucho antes que llegaran los españoles, estaba habitado por numerosas tribus de indios. C(loc. Espacial)+C(loc. Temporal)+P(material)+A
H2(3) C 7.1	los naturales que habitaban la isla A+P(material)+Alc
YE3(1.1) C 44	Los primeros pobladores de Venezuela fueron los indígenas. Valor+P(relacional)+Clave o Cosa

También los indígenas son los habitantes actuales de algunos espacios territoriales más apartados como la península de La Guajira, el Delta del Orinoco o el Amazonas. En algunos casos contados se les ubica físicamente en las ciudades como producto de los desplazamientos poblacionales, pero cuando esto sucede, hay que notar que se indican las malas condiciones en que viven; no se menciona por ejemplo que puedan vivir en apartamentos o que existan indígenas que posean recursos materiales que les permitan ciertas comodidades de la vida en la ciudad.

H2(2) C 6.a2	Habitan en la península de la Guajira. P(material)+C(loc. Espacial)
H2(2) C 6.a4	Muchos guajiros viven actualmente en Paraguaipoa y en los barrios de Maracaibo. C+P(conductual)+C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)
H2(2) C 7	En la actualidad, los indígenas venezolanos siguen teniendo muchos problemas. C(loc. Temporal)+Po+P(relacional)+At
H2(2) C 10.b	y son maltratados. P(relacional)+At
YE3(1.2) C 7.2	Los Indígenas Barí viven hoy en la Sierra de Perijá. C+P(conductual)+C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)

YE3(1.2) C 7.3	Habitaban la frontera que separa a Venezuela de Colombia. P(material)+C(loc. Espacial)
-------------------	---

YE3(1.2) 15.6	Observa en el cuadro siguiente algunas de las comunidades que permanecen en nuestro territorio. A+P(material)+C(loc. Espacial)
------------------	---

En R1(1), el territorio venezolano es definido por la presencia de los indígenas antes de la llegada de los españoles, y a la inversa, se insiste en la presencia de los amerindios como primeros habitantes del territorio venezolano.

R1(1) C 19	Venezuela era un territorio habitado por indígenas Clave o Cosa+P(relacional)+Valor
---------------	--

R1(1) C 20	Hace muchísimo tiempo, en el territorio de Venezuela vivían grupos indígenas. C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)+P(conductual)+C
---------------	--

En EG1(1) se repite esta relación con cierta noción de carencia ante la existencia de los indígenas por el uso de “sólo”.

En los ejemplos de abajo se observa que YE3(1.1) incorpora la noción de desplazamiento espacial asociada a los amerindios por las migraciones de éstos desde Asia y Oceanía hacia los territorios americanos, y la posterior ocupación de los diversos espacios continentales y la migración hacia las islas del Caribe.

YE3(1.1) C 45.1	llegaron del [sic] Asia en pequeños grupos. P(material)+C(loc. Espacial)+C(cualidad)
--------------------	---

YE3(1.1) C 46	A lo largo de muchos siglos cruzaron el estrecho de Bering C(ext. Temporal)+P(material)+Alc
------------------	--

YE3(1.1) C 47	Poco a poco se extendieron por las diversas regiones de América y Venezuela. C(cualidad)+P(relacional)+Valor
------------------	---

YE3(1.1) C 51	Muchos de nuestros pueblos indígenas se trasladaban a sitios cercanos para cultivar, cazar o recolectar frutos; por eso se dice que eran nómadas. A+P(material)+C(loc. Espacial)+C(propósito)+C(Causa)
------------------	---

Los procesos materiales cumplen también, junto a los relacionales, una función descriptiva acerca de las condiciones de vida de estas comunidades, ya que asocian las entidades humanas a ciertos objetos identificados como prototípicamente indígenas, como es el caso de chozas y churuatas:

YE3(1.1) C 7.12	El pueblo está organizado comunitariamente. Po+P(relacional)+At
--------------------	--

O a la forma de organización social que se les atribuye:

YE3(1.1) C 54.1	Los indígenas venezolanos vivían en comunidad. C+P(conductual)+C(cualidad)
--------------------	---

YE3(1.1) C 54.5	La familia para ellos no estaba conformada solamente(sic) por los padres e hijos como sucede ahora. Clave o cosa+C(ángulo)+P(relacional)+C(cualidad)+Valor+C(loc. Temporal)
--------------------	--

YE3(1.1) C 54.6	Todos los miembros de la comunidad eran familia. Clave o Cosa+P(relacional)+Valor
--------------------	--

Algunos procesos conductuales, como el indicado por el verbo *vivir*, cumplen una función equivalente a la descriptiva cuando aparecen asociados a circunstancias de locación espacial o temporal. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que *vivir* merece otras consideraciones aparte porque puede tener connotaciones muy variadas. En primer lugar cabe considerarlo como parte de una categoría dual de proceso conductual/material, ya que es un proceso fisiológico del ser humano que indica su existencia, pero también es dinámico en tanto que se puede decidir vivir en un espacio o de cierta manera (vivían a orillas del lago). En este último caso, se puede incluso observar que pase a la categoría de procesos relacionales (viven con

sencillez= son sencillos). En segundo lugar, sirve también para señalar las actividades cotidianas que se supone que realizaban los amerindios en el pasado (como sería el caso si se dice: *vivían* de la caza, la pesca y la recolección).

H2(2) C 6.b1	Los indios Ye'kuanas o Makiritares viven a orillas de los ríos Caura, Erebató, Cunucunuma, Padamo, Ventuari. C+P(conductual)+C(loc. Espacial)		
H2(3) C 15.1	los indios vivían en casas sobre el lago, palafitos. C+P(conductual)+C(loc. Espacial)		
YE3(1.2) C 14.2	• Viven con gran sencillez. P(relacional)+At	EG1(1.1) C 25	Vivían en chozas; P(material)+C(loc. Espacial)
EG1(1.2) C 8.1	que vivían en chozas de paja. P(material)+C(loc. Espacial)		
EG1(1.3) C 6.1	que los indios vivían en unas chozas sobre palos en las aguas. C+P(conductual)+C(loc. Espacial)		

El verbo *morir* por su parte, comparte el carácter fisiológico de su antagónico semántico, pero a diferencia de éste, es posible analizarlo como proceso conductual ya que por lo general no entra en juego el aspecto volitivo (no es común que se decida morir voluntariamente). En el corpus aparece por lo general en cláusulas que indican la fecha del deceso de algún personaje importante o la desaparición progresiva de los pobladores nativos americanos.

#### 4.2.1.2. Hacedores, fabricantes, agricultores y constructores

Los procesos de tipo material que se asocian a los participantes amerindios casi siempre tienen un carácter instrumental; los autores de textos le dan mucha importancia a las actividades físicas que realizan los indígenas, y a las que presentan muy relacionadas con su supervivencia (*hacer, usar, fabricar, cultivar, construir...*).

Esto constituye un contraste marcado con la presentación que se hace de los españoles/criollos, a quienes se describe generalmente en actividades que trascienden más allá de la inmediatez del día a día y quienes parecen ser más unos “hacedores de cultura” en otros niveles.

H2(1) C 18	Los timotocuicas de los andes [sic], construían las chozas con piedra y techo de paja. A+P(material)+M+C(medio)
H2(1) C 20	Generalmente los indios usaban guayuco, que era tejido con palma o algodón. C(cualidad)+A+P(material)+Alc
H2(2) C 6.b3	Cultivaban en sus conucos yuca, maíz, ají, P(material)+C(loc. Espacial)+M
H2(2) C 6.b5	Elaboran piezas de artesanía, que venden o intercambian por machetes, hachas, motores, gasolina, ropa. P(material)+M+C(propósito)
YE3(1.1) C 56.3a	Lo que cazaban M+P(material)
YE3(1.1) C 56.3b	Pescaban P(material)
YE3(1.1) C 56.10	Las mujeres sembraban A+P(material)
YE3(1.1) C 56.7	Los cultivos lo [sic] hacían hombres y mujeres como una actividad cooperativa. Alc+P(material)+A+C(rol)

Los indígenas aparecen produciendo objetos materiales para sus actividades cotidianas de supervivencia como cestas, hamacas, comida, flechas y otros implementos para la cacería, y en general, participan en actividades muy físicas como la caza, la agricultura y la recolección; también visten guayuco, tejen, construyen chozas o viviendas como palafitos, churutas, shaponos, etc.; se pintan el cuerpo, lucen collares, así que también se habla con cierta frecuencia de la apariencia física de los indígenas americanos y venezolanos. Ésta es una descripción común tanto al

eje temporal anterior a la llegada de los españoles como a la situación de las comunidades actuales. No se habla de cambios, más bien algunos de los autores de los textos leídos enfatizan esta permanencia de los mismos rasgos culturales a través del paso del tiempo mediante el uso de atributos como *tradicional* y *rudimentario* que aparecen en algunas cláusulas relacionales. La conclusión que puede inferir el lector en estos casos es que los amerindios no han variado sus rasgos culturales en todos estos años y que la interacción con otros grupos culturales no les ha afectado o su presencia sencillamente se desdibuja ante el predominio de la sociedad criolla en los textos.

H2(1) C 21	En las regiones andinas, los timotocucicas usaban ropas de algodón y mantas para protegerse del frío. C(loc. Espacial)+A+P(material)+Alc+C(propósito)
H2(1) C 25.1	lo que cultivaban en el conuco como maíz, yuca, aguacate, ají, tomate, cacao... P(material)+C(loc. Espacial)
H2(1) C 26	Con el maíz hacían arepas y chicha. C(medio)+P(material)+M
H2(1) C 29	Los indios fabricaban arcos, flechas, lanzas, macanas...que utilizaban en la pesca, en la casa [sic] y en la guerra. A+P(material)+M+C(propósito)
H2(2) C 6.a3	Allí se dedican a la cría de chivos y vacas y algunos cultivos. C(loc. Espacial)+P(material)+Alc
H2(2) C 6.a7a	Ya prácticamente no usan guayuco. C(loc. Temporal)+C(cualidad)+P(material)+Alc
H2(2) C 6.a7d	En las sandalias colocan de adorno una borla de algodón de atractivos colores. C(loc. Espacial)+P(material)+C(propósito)+Alc

Abajo, en EG1(1.2), los amerindios tienen entre sus actividades cotidianas la navegación por los ríos en curiara, la caza y la pesca. Mientras, en H2(1), fueron en el

pasado pescadores, agricultores, cazadores, guerreros, artesanos, cesteros y cocineros y fabricantes de instrumentos musicales. En el presente, son agricultores, crían animales, comercian y en algunos casos trabajan como obreros [H2(2)].

EG1(1.2) C 17	*Los indios utilizaban las curiaras y canoas con las que se deslizaban por los ríos. A+P(material)+Alc+C(medio)
EG1(1.2) C 25.1	*Los indios se alimentaban de lo que cazaban y pescaban. C+P(conductual)+F
H2(1) C 25	La mayoría de los indios vivían de la caza, de la pesca, de la recolección de frutas y de lo que cultivaban en el conuco como maíz, yuca, aguacate, ají, tomate, cacao... C+P(conductual)+C(medio)
H2(2) C 6.a5	Se dedican al comercio y a trabajos de la construcción. P(material)+Alc
H2(2) C 6.b4	Se dedican también a la pesca y a la caza. P(material)+Alc
H2(2) C 6.b5	Elaboran piezas de artesanía, que venden o intercambian por machetes, hachas, motores, gasolina, ropa. P(material)+M+C(propósito)

No obstante esta representación, en lecciones como YE3(2), al hablar de las actividades de los indígenas durante la ocupación española (tema abordado en el apartado 5.2.1.3. que sigue), parece haber una contradicción en la tendencia a mostrar a los amerindios como poco inclinados al trabajo o débiles físicamente. Aunque esto pudiera entenderse bajo las condiciones extremas impuestas por los españoles durante la conquista y la colonización (el trabajo forzado como esclavos), hay partes del texto en que esta asociación no se menciona explícitamente ni es tan fácil de inferir del contexto, de modo que la imagen del grupo amerindio es susceptible de ser perjudicada por estos vacíos de información.

#### 4.2.1.3. Sujetos sociales pasivos luego de la ocupación de su territorio por los españoles/criollos

La presencia del indígena como participante pasivo en los procesos materiales y conductuales se puede cumplir de dos maneras: la primera se da en procesos en los cuales los miembros de este grupo social son ACTORES y COMPORTANTES y el rol pasivo lo cumple algún elemento asociado a su cultura (por ejemplo: “Antes de la llegada de los españoles los aborígenes practicaban **la forma de cultivo en conucos**” [E4(11) C 16]); la segunda, cuando son impactados por las acciones tras la aparición de los españoles en territorio venezolano (por ejemplo: “Los españoles que recibieron encomiendas utilizaron **la mano de obra indígena encomendada**” [E4(11) C 18.1]). Esta última forma de presencia de los amerindios como participantes pasivos es de importancia central a los fines de esta investigación, ya que permite confrontar cómo los autores construyen directamente la interacción entre ambos grupos, lo cual nos lleva a precisar mejor el tratamiento que se le da a cada entidad social en la cláusula y por lo tanto, si existe una representación discursiva desigual o no.

La lección R1(1) muestra un primer momento histórico en el que los amerindios son pobladores del territorio venezolano, y luego, un segundo momento con la llegada de Colón, después del cual los indígenas prácticamente desaparecen de su mención en las cláusulas siguientes y sólo están presentes en algunas pocas interacciones con los españoles.

En EG1(1.1), más abajo, con la llegada de Colón se disparan una serie de eventos que contrastan con la imagen apacible que transmite la simple presencia de

los indígenas en sus actividades cotidianas en el territorio venezolano. Obsérvese que, a pesar de reconocerse su presencia en las primeras cláusulas que hablan de este hecho histórico, es Colón el que “descubre”, de modo que borra de una vez la relevancia de quienes habían sido los primeros actores en escena y él se convierte entonces en el protagonista de los eventos. Adicional a esto, la secuencia de cláusulas lleva a interpretar la relación causal entre la llegada de este personaje y los cambios históricos posteriores.

EG1(1.1) C 28	*Luego vino Cristóbal Colón que descubrió América y con ella Venezuela. C(loc. Temporal)+P(material)+A
EG1(1.1) C 30	*Más tarde comienza una época de luchas y guerras hasta que Simón Bolívar consigue la libertad y la Independencia de nuestro país. C(loc. Temporal)+P(material)+A+C(ext. Temporal)
EG1(1.1) C 30.1	hasta que Simón Bolívar consigue la libertad y la Independencia de nuestro país. A+P(material)+M

Tanto en R1(1) como en EG1(1.1), los indígenas venezolanos son beneficiarios del proceso de enseñanza de la lengua española.

R1(1) C 33	y enseñaron a los indígenas a hablar en castellano. P(material)+B+M
EG1(1.1) C 29	Enseñaban a los indios. P(material)+B

EG1(1.3) muestra la llegada de los españoles y su contacto con los amerindios, quienes comienzan a aparecer como los objetos de las acciones de los primeros. Sin embargo, en algunas cláusulas se muestran sus reacciones de resistencia ante la violencia de la conquista, pero siempre en un énfasis repetitivo del

autor en tomar la perspectiva de los conquistadores para observar y describir los acontecimientos. Hay que notar también que las acciones de los españoles están construidas en varias cláusulas de tal manera, que se les ha quitado su rol de actores en las acometidas más violentas contra los indígenas.

EG1(1.3) C 7	Los conquistadores, les quitan las tierras a los indios aunque éstos se defendían con arcos y flechas hechos por ellos. A+P(material)+M+B+C(concesión)
-----------------	---

EG1(1.3) C 8	Los indios son obligados a trabajar en las tierras que les quitaron. B+P(material)+Alc+C(loc. Espacial)
-----------------	--

Vimos varias cláusulas en EG1(1.3) en las que los amerindios desempeñan el rol de BENEFICIARIO, o más exactamente, son afectados de manera indirecta por los procesos<sup>39</sup> que indican el despojo de sus tierras, los maltratos que reciben y los trabajos que son obligados a hacer.

H2(2) presenta un brevísimo recuento del contacto entre españoles y amerindios. En apenas dos cláusulas, se menciona la llegada de Colón y, en la breve secuencia siguiente, se alude a las consecuencias para los indígenas de este hecho pero sin indicar a los actores agentes que los perjudicaron.

H2(2) C 2	Con la llegada de los españoles, comenzó la conquista de la tierra que pertenecía a los indios. C(razón)+P(material)+A
--------------	---

H2(2) C 3	Los indios poco a poco fueron perdiendo sus tierras. A+C(cualidad)+P(material)+M
--------------	---

H2(2) C 17	que cuando llegó Colón. P(material)+A
---------------	--

<sup>39</sup> Ya que la definición exacta de BENEFICIARIO indica que la entidad recibe algo del proceso y, en estos casos, por el contrario, lo está perdiendo.

En cambio, H2(3) relata los “acontecimientos” con más detalles. Vale la pena notar que los indígenas están “al fondo” (en segundo plano en los eventos). Es Colón quien aparece en primer plano “descubriendo” y “nombrando” las cosas que ve, incluyéndolos a ellos. Sólo hay una escueta mención de la resistencia indígena al hablar del uso de los arcos y flechas y a través de la breve exaltación de la figura de Guaicaipuro.

H2(3) C 23.1	En la conquista los españoles tomaban las tierras C(asunto)+A+P(material)+M
--------------------	--

H2(3) C 23.2	y sometían a los indios, en nombre del Rey de España. P(material)+B+C(cualidad)
--------------------	--

H2(3) C 24	Los indios se defienden con arcos y flechas. A+P(material)+C(medio)
---------------	--

H2(2) repite el caso de la lección anterior al mencionar una cláusula en la que los indígenas como BENEFICIARIOS sufren la pérdida de sus tierras. Además, hay dos cláusulas en las que se habla del trato que deberían recibir por parte de la sociedad criolla actual.

H2(2) C 8	Sus tierras les son arrebatadas. M+B+P(material)
--------------	---

En H2(3) los amerindios son convertidos en “objetos” transportados por los españoles mediante su aparición en una enumeración con objetos y animales que fueron llevados a España. El impacto de los aportes culturales de los conquistadores

es descrito en el rol de meta que cumplen los aborígenes venezolanos en una de las cláusulas de H2(4).

H2(3)	llevando indios, guacamayas y muestras de oro y plantas.
C 8.2	P(material)+M

H2(4)	Todo esto que introdujeron los conquistadores, cambió la forma de vida de los indios.
C 6	A+P(material)+M

La enciclopedia escolar YE3 desarrolla la visión del proceso de ocupación del territorio venezolano mostrando varios aspectos a considerar. En una única cláusula, YE3(1.2), muestra que los indígenas se acostumbran al modo de vida traído por los españoles de manera prácticamente voluntaria (aparecen como ACTORES y sin ninguna mención de algo que nos haga suponer que fueron forzados a ello)<sup>40</sup>. Esta versión es desmentida en otras cláusulas de YE3(2) al mencionar los enfrentamientos entre amerindios y españoles, aunque siempre prefiriendo la perspectiva que favorece la descripción de las acciones de los últimos, salvo en un cuento que aparece al principio de la lección, el cual constituye un caso excepcional en la muestra, donde el autor aborda el punto de vista de lo que piensan y dicen los indígenas acerca de los conquistadores en primera persona. La nota paradójica la coloca el hecho de que esa introducción se titule “El Comienzo de nuestra historia” y enfoque este inicio con el arribo de Colón.

YE3(1.2)	Después de la Conquista, la mayoría de los indígenas venezolanos se fueron incorporando a la vida y leyes impuestas por los conquistadores.
C 15.3	C(loc. Temporal)+A+P(material)+M

<sup>40</sup> Esta representación es extraña porque cumplen el rol de ACTORES en la cláusula cuando realmente están en una condición de receptores de unos valores impuestos por los españoles.

YE3(2) C 63.2	pero poco a poco fueron acostumbrándose a otros vestidos. C(cualidad)+P(material)+M
------------------	--

YE3(2) C 38.1	Los conquistadores se adueñaron de la tierra invadida A+P(material)+Alc
------------------	--

YE3(2) C 38.2	y sometían a los indígenas. P(material)+B
------------------	--

YE3(2) C 39	Los forzaron a trabajar como esclavos. B+P(material)+Alc+C(rol)
----------------	--

YE3(2) C 73.1	para defenderse de los ataques indígenas. P(conductual)+F
------------------	--

Dentro de esta lección también se incluyen algunas consecuencias de la conquista para los indígenas, aunque hay que notar que no aparecen los agentes causantes de los problemas de los amerindios, y sí, en cambio, éstos últimos son actores y comportantes de los

mismos hechos que los afectan.

YE3(2) C 52.2	y muchos de ellos murieron. C+P(conductual)
------------------	--

YE3(2) C 52.1	Su salud se deterioró C+P(conductual)
------------------	--

YE3(2) C 53	Pero como los indígenas no estaban acostumbrados a trabajar horarios tan largos y continuados su rendimiento era escaso. C(razón)+Po+P(relacional)+At
----------------	--

Nuevamente en esta lección aparecen los indígenas como BENEFICIARIOS de procesos como la enseñanza de la religión católica, pero también de aquéllos en los que pierden sus tierras y son esclavizados. Son METAS del proceso de la encomienda y ALCANCES en los intentos de convivencia pacífica de los misioneros.

YE3(2) C 45	O sea, un grupo determinado de indios era encomendado al cuidado de un conquistador llamado encomendero. M+P(material)+C(beneficio)
----------------	--

	YE3(2) C 46.2	Educar P(material)
YE3(2) C 46.1	proteger P(material)	
YE3(2) C 46.3	y enseñar la religión católica a los indígenas. P(material)+Alc+B	
YE3(2) C 47	Pero la mayoría de los encomenderos, abusando de su poder, los maltrataban [sic] con trabajos injustos y agobiantes. A+C(cualidad)+M+P(material)+C(medio)	
YE3(2) C 50	Además, trataron de convivir pacíficamente con los aborígenes. P(material)+Alc	

La esclavitud de amerindios y africanos se da por sentado en YE3(3). No se presentan mayores detalles acerca de quiénes los esclavizan. Al describir a los indígenas como grupo social, se habla de su sometimiento sin mencionar explícitamente a los agentes del proceso. Obsérvese que los grupos sometidos son los que ocupan el rol de ACTORES en las cláusulas.

YE3(3) C 32.1	donde participa la mano de obra esclava indígena. P(material)+A
YE3(3) C 37	Los indígenas y los esclavos negros contribuyeron con su trabajo forzado al desarrollo de la agricultura y la ganadería. A+P(material)+C(medio)+M

En CB4(2.3)f, es reconocido el aporte indígena a los modos de construcción de viviendas coloniales.

CB4(2.3)f C 8.3	El techo de los palafitos es a dos aguas; Po+P(relacional)+At
CB4(2.3)f C 8.4	este tipo de techo fue adoptado en las viviendas coloniales. Alc+P(material)+C(loc. Espacial)

La violencia de los españoles contra los indígenas es reflejada más directamente en CB4(5.1) y CB4(5.2), ya que éstos aparecen como actores en los procesos de agresión contra los indígenas (quienes son METAS, ALCANCES, BENEFICIARIOS y parte del COMPORTAMIENTO en los procesos), e incluso hay un reconocimiento del incumplimiento de la ley que acarrea esta conducta. Sin embargo, hay en CB4(5.1) C22 una CIRCUNSTANCIA DE RAZÓN que pareciera ser una justificación de la violencia contra los indígenas por la oposición de éstos a la invasión de sus tierras y a la perturbación de sus formas de vida.

CB4(5.1) C 4.2a.4	y entregar indios a los llamados encomenderos. P(material)+Alc+B
CB4(5.1) C 23.1	Para impedir los abusos que se cometían con los indios por parte de los conquistadores P(material)+Alc
CB4(5.1) C 23.1a	que se cometían con los indios por parte de los conquistadores P(material)+B+A
CB4(5.2) C 2.1	el período durante el cual los españoles lograron dominar a los indígenas y tomar sus tierras. C(loc. Temporal)+A+P(material)+Alc
CB4(5.2) C 8.1	El español somete al indio a la fuerza, utilizando las armas y su preparación militar, A+P(material)+M+C(cualidad)+C(medio)
CB4(5.2) C 8.6	cometiendo abusos y atropellos contra los indígenas e incluso contra lo establecido en los contratos con la corona. P(material)+Alc+B

En ET5(3) finalmente se establece una relación causal entre la presencia de los españoles y la muerte de la población amerindia, aunque atenuada por la forma verbal escogida y la nominalización del proceso.

ET5(3) C 44	La población indígena disminuyó durante la colonia debido a los maltratos de los españoles.
	A+P(material)+C(loc. Temporal)+C(razón)

#### 4.2.1.4. El aporte indígena a la cultura venezolana

En las lecciones que tratan el tema de la formación de la sociedad criolla durante la colonia como YE3(2), se explica el proceso de mestizaje como mezcla de tres grupos humanos “puros”: españoles, amerindios y africanos. En este caso se reconoce el aporte de los amerindios al proceso mediante los cultivos como cacao, maíz, yuca, las palabras al vocabulario español y los platos típicos, e incluso algunas costumbres como el respeto por la naturaleza. Los aportes españoles, en cambio, son la base de la cultura dominante, puesto que además de hacer aportes similares a los anteriores, traen la lengua, la religión y los estilos literarios y arquitectónicos. Sin embargo, el problema surge cuando en unas cláusulas más adelante se disuelve la presencia del indígena ante el mestizo como producto final del proceso y representante prototípico de la sociedad venezolana.

YE3(2) C 86	Los tres grupos se fueron mezclando.
	A+P(material)

YE3(2) C 87	Originaron poco a poco un nuevo tipo humano que no era indígena, africano ni español.
	P(material)+C(cualidad)+M

YE3(2) C 83.4	Algunas palabras de su lengua: maraca, yuca, arepa, cazabe, hamaca.
	M

YE3(2) C 83.3a	Los productos agrícolas que cultivaban: maíz, yuca, cacao.
	M+P(material)+M

YE3(2) C 83.5	Los nombres de muchas ciudades y ríos.
	M

YE3(2) C 84.1	La lengua castellana.
	M

YE3(2) C 84.3	El arte, su literatura y técnicas diferentes de trabajo y de guerra (armas europeas).
	M

YE3(2) C 84.2	La religión cristiana.
	M

YE3(2) C 88	Es el tipo americano que constituye hoy la mayoría de Venezuela: el mestizo.
	P(relacional)+Valor+Clave o signo

YE3(2) C 89	La hallaca, plato típico durante la navidad, refleja muy bien esta mezcla de culturas:
	Po+P(relacional)+C(cualidad)+At

En YE3(3) aparece nuevamente la conformación tripartita de la sociedad colonial, retomándose el tema del mestizaje, y ubicando a los indígenas como uno de los grupos en desventaja ante la conformación de un nuevo orden social. En ambas lecciones se construye una dicotomía evidente entre la división de los grupos sociales en la época colonial y la disolución de todas las diferencias en la sociedad criolla.

YE3(3) C 56	En la colonia la población venezolana estaba conformada por tres grandes grupos con claras diferencias entre ellos:
	C(loc. Temporal)+Clave o signo+P(relacional)+Valor+C(cualidad)

YE3(3) C 57.2	y dieron origen al mestizaje,
	P(material)+M

YE3(3) C 57.1	Estos tres grandes grupos se fueron mezclando
	A+P(material)

YE3(3) C 57.3	manteniendo los blancos el predominio sobre los otros dos grupos.
	P(relacional)+Po+At

En ET5(3) se repite la idea anterior acerca del mestizaje como el origen de una sociedad criolla diferente a la que había existido hasta el momento pero que al mismo tiempo excluye la existencia de las minorías.

ET5(3) C 9	La sociedad colonial americana se formó con el aporte de tres grupos humanos diferentes: los indígenas, los blancos europeos y los negros africanos. A+P(material)+Alc
ET5(3) C 10	Cada uno de estos grupos tenía sus propias lenguas, costumbres, religiones y expresiones artísticas y rasgos físicos que los diferenciaban entre sí. Po+P(relacional)+At
ET5(3) C 10	Con el paso del tiempo, los hombres y mujeres de cada grupo se fueron mezclando hasta formar una población completamente nueva. C(razón)+A+P(material)+C(producto)

H2(4) hace también un balance similar de los aportes indígenas, agregando los instrumentos musicales y suprimiendo la parte del vocabulario. En H2(6) se repite la dicotomía de la mezcla ante la diferenciación de los grupos en la sociedad colonial. Tanto amerindios como africanos son descritos escuetamente por sus funciones de servicio a los españoles/criollos.

H2(4) C 9	Los indígenas aportaron muchas plantas que los europeos desconocían, como la yuca, el maíz, el tomate, el cacao, el tabaco, el maní, el ají y cantidad de plantas medicinales. A+P(material)+M
H2(4) C 11	En objetos se destaca [sic] la maraca y la hamaca, las perlas. Valor+P(relacional)+Clave o signo
H2(6) C 5.1	Al mezclarse estas tres razas se forma el mestizaje. Valor+P(relacional)+Clave o signo
H2(6) C 5.2	Es decir, que por nuestras venas corre sangre de las tres razas. C(loc. Espacial)+P(material)+A
H2(6) C 14	*Los indios: eran los descendientes de los primitivos indios, que no se habían mezclado. Clave o signo+P(relacional)+Valor
H2(6) C 15	Trabajaban P(material)
H2(6) C 16	y pagaban tributos. P(material)+Alc

H2(6) C 18	* <b>Los negros: eran esclavos.</b> Clave o signo+P(relacional)+Valor
---------------	--

Las lecciones EP6(2.1) y EP6(2.2) tratan como tema central la conformación cultural de la sociedad venezolana actual, de modo que desarrollan como tópico principal la enumeración de los grupos y los aportes culturales que éstos dieron para este proceso. Sin embargo, no logran superar la estereotipación y la escasez de detalles que al respecto presentaban las lecciones anteriores.

EP6(2.1) C 8	El vocabulario que utilizamos en Venezuela es una mezcla de la <b>lengua castellana</b> impuesta por los españoles durante el proceso de colonización, de <b>palabras indígenas</b> que eran utilizadas por los aborígenes venezolanos, y otras <b>palabras africanas</b> , traídas por los esclavos negros provenientes del África. Clave o signo+P(relacional)+Valor
-----------------	---

EP6(2.1) C 9	Algunos <b>vocablos de origen indígena</b> son: Valor+P(relacional)
-----------------	--

EP6(2.1) C 9.1	a) <b>Nombres Geográficos:</b> Guayana, Caigüire, Upata, Cuyuní, Chacao, Maracaibo, Caicara, Caracas, Guasipati, Naiguatá, Paraguaipoa, Orituco, Yaritagua, Píritu, Macuto, Caruao, Catia, Yare. etc. Clave o signo
-------------------	--

EP6(2.1) C 9.2	b) <b>Bebidas y alimentos:</b> Arepa, casabe, hayaca, guarapo, chocolate cachapa, auyama, yuca, chicha, atol, batata, y más. Clave o signo
-------------------	---

EP6(2.1) C 10	Entre los <b>vocablos de origen africano</b> podemos mencionar los siguientes: Bemba, cumboto, tácata, cúpira, mandinga, mina, curbeta, carángano, birongo, bongó, chimbanguete, charrasca, marimba, quitiplás, etc. C(asunto)+P(verbal/relacional)+V
------------------	--

EP6(2.2) C 5	El <b>teatro</b> como expresión literaria <b>apareció</b> en América después de la conquista y la colonización. A+C(rol)+P(material)+C(loc. Espacial)+C(loc. Temporal)
-----------------	---

EP6(2.2) C 6	Sin embargo, <b>pronto se enriqueció</b> con aportes indígenas y africanos C(loc. Temporal)+P(material)+C(de cometido)
-----------------	---

#### 4.2.1.5. Atributos de los amerindios

Aunque ya han sido revisadas muchas de las características que los autores de los manuales escolares anteriores al año 1999 le atribuyen a los indígenas mediante los procesos materiales, conductuales, existenciales y algunos relacionales, es fundamental que abordemos el aporte central de este último tipo de proceso, ya que constituye por sí mismo la forma básica del acto de definir algo. Esto lo podemos encontrar de dos maneras: a) en la construcción copulativa clásica que une a una entidad con una característica (o atributo según GSF)<sup>41</sup>; y b) en la vinculación de dos elementos por un nexos, de modo que uno es definido en términos del otro (la relación signo o clave + valor)<sup>42</sup>. Ejemplos:

		EG1(1.2) C 12	*El vestido que usaban los indios era el <b>guayuco.</b> Valor+P(relacional)+Clave o signo
H2(2) C 2.a	que pertenecía a los indios.		
	At+P(relacional)+Po		

A continuación explicamos algunas de las formas de aparición más frecuentes de ambos tipos de procesos relacionales en este grupo de la muestra (y que en algunos casos pueden estar vinculados con cláusulas de otro tipo para lograr esta representación de los atributos de los amerindios).

<sup>41</sup> Ver H2(2) C2.a.

<sup>42</sup> Ver EG1(1.2) C12.

Una de las referencias más frecuentes a los amerindios dentro de las lecciones los define como los primeros habitantes del territorio americano, lo cual se observa en los siguientes ejemplos de las lecciones R1(1), YE3(1.1), YE3(1.2), YE3(3) y H2(6):

R1(1) C 19	<b>Venezuela era un territorio habitado por indígenas</b> Clave o Cosa+P(relacional)+Valor
YE3(1.1) C 47	Poco a poco se extendieron por las diversas regiones de América y Venezuela. C(cualidad)+P(relacional)+Valor
YE3(1.2) C 10	Las comunidades indígenas del presente son descendientes de nuestros primeros pobladores. Clave o signo+P(relacional)+Valor
YE3(3) C 57.2a	Eran los pobladores de Venezuela antes de la llegada de los españoles. P(relacional)+Valor
H2(6) C 14	*Los indios: eran los descendientes de los primitivos indios, que no se habían mezclado. Clave o signo+P(relacional)+Valor

Los autores de las lecciones tienden a diferenciar a los indígenas y españoles/criollos, indicando en algunos casos que los primeros poseen características “muy propias” diferentes a la sociedad criolla. Algunas de estas propiedades “intrínsecamente” amerindias tienen que ver con el uso del guayuco como su vestimenta tradicional, el tipo de vivienda, la organización comunitaria y la conservación de las costumbres ancestrales, rasgos éstos que en algunos casos pueden aparecer muy estereotipados e incluso, dependiendo del contexto y de la construcción sintáctica, transmitirían una valoración negativa sobre el apego del indígena al pasado. A continuación se muestran algunos ejemplos:

YE3(1.1) C 53.2	tenían características muy propias. P(relacional)+At
--------------------	---

YE3(1.2) C 7.12	El pueblo está organizado comunitariamente. Po+P(relacional)+At
YE3(1.2) C 7.13	Cada persona toma con responsabilidad su propio trabajo. Clave o signo+P(relacional)+Valor
YE3(1.2) C 14.1	La vida de los indígenas continúa hoy centrada en los antiguos principios de comunidad y participación: Po+P(relacional)+C(loc. Temporal)+At
YE3(1.1) C 54.2	La solidaridad y participación en tareas comunes constituían uno de los rasgos más representativos de la sociedad indígena. Clave o Cosa+P(relacional)+Valor
ET5(3) C 10	Cada uno de estos grupos tenía sus propias lenguas, costumbres, religiones y expresiones artísticas y rasgos físicos que los diferenciaban entre sí. Po+P(relacional)+At
	H2(1) C 10.1a
	chozas grandes llamadas churuatas, Valor+P(relacional)+Clave o signo
ET5(3) C 10.1	que los diferenciaban entre sí. Clave o signo+P(relacional)+Valor
	YE3(1.2) C 7.6
	Su vivienda típica es el bohío o "Soai-Ká". Valor+P(relacional)+Clave o signo
YE3(1.2) C 7.7	Tiene forma ovalada y techo de palma, sostenido por bejucos y palos. P(relacional)+At
YE3(1.1) C 57.1	Po+P(relacional)+At La vivienda de los indígenas solía tener techo de pajonal o palma.
YE3(1.1) C 57.2	A orillas del Lago de Maracaibo o del Río Orinoco se levantaban sobre estacas de madera (palafitos). C(loc. Espacial)+P(relacional)+At
CB4(2.3) C 3	Para el momento de la llegada de los españoles a Venezuela, la vivienda de nuestros indígenas era rudimentaria. C(loc. Temporal)+Po+P(relacional)+At
CB4(2.3) C 4	Dentro de estas construcciones caben (sic) destacar las churuatas, los bohíos y los palafitos. Clave o signo+P(relacional)+Valor
H2(1) C 11	La churuata estaba dividida en dos grandes espacios: Annaca y Asa. Po+P(relacional)+At

YE3(2) C 63.1	Los indígenas seguían con su guayuco, Po+P(relacional)+At
------------------	--

CB4(2.2) C 5	Nuestra artesanía indígena está fundamentada en las técnicas y materiales utilizados por sus antepasados, Clave o signo+P(relacional)+Valor
-----------------	--

ET5(3) C 42.1	donde conservaban sus viejas tradiciones y costumbres. P(relacional)+At
------------------	--

CB4(2.2) C 19.1	nuestra artesanía indígena es tradicional Po+P(relacional)+At
--------------------	--

Sin embargo, también hay casos en que la diferencia es usada para llamar la atención hacia valores como la tolerancia y el respeto hacia grupos sociales considerados como minorías, condición también atribuida a los amerindios dentro de nuestra sociedad.

YE3(1.2) C 16.1h	Se les debe respetar su espacio territorial, sus tradiciones, costumbres y valores B+P(conductual)+F
---------------------	---

YE3(1.2) C 16.li	aunque sean diferentes a los de la mayoría. P(relacional)+At
---------------------	---

No obstante, la mayoría de las veces la condición de sometimiento y de desventaja del indígena frente a la sociedad criolla sólo se presenta con intención descriptiva, incluso ocultándose la acción de los verdaderos actores que propiciaron tal situación y mostrándola como una “propiedad natural” intrínseca de los amerindios, de modo similar a como se ha visto para otros tipos de proceso.

YE3(2) C 17	Son tímidos. P(relacional)+At
----------------	----------------------------------

YE3(2) C 18	No poseen armas de acero. P(relacional)+At
----------------	---

YE3(2) C 53	Pero como los indígenas no estaban acostumbrados a trabajar horarios tan largos y continuados su rendimiento era escaso. C(razón)+Po+P(relacional)+At
YE3(2) C 53.1	como los indígenas no estaban acostumbrados a trabajar horarios tan largos y continuados Po+P(relacional)+At
YE3(3) C 57.2c	Fueron sometidos a vivir en condiciones de inferioridad. P(material)+Alc
CB4(5.1) C 21	y los harían esclavos. Po+P(relacional)+At
CB4(5.1) C 22.2	o bien por querer mantener sus derechos sobre territorios y forma de vida. P(relacional)+At

Los amerindios también son asociados a conceptos como tribu, piache, cacique, nomadismo y sedentarismo, los cuales refuerzan la idea de que han mantenido siempre una misma forma de vida y generalizan muchas de estas a todas las naciones y comunidades sin considerar las particularidades entre ellos. Adicionalmente, cabe destacar que el concepto de “tribu” es particularmente difuso y ambiguo para la descripción de la forma de organización social de cualquier grupo humano al que se le aplique.

H2(1) C 6	Varias familias formaban una tribu. Valor+P(relacional)+Clave o signo
--------------	--

YE3(1.1) C 51.4	se dice que eran nómadas. P(verbal)+V
--------------------	--

H2(1) C 35	El piache o brujo era una especie de sacerdote o médico. Clave o signo+P(relacional)+Valor
---------------	---

YE3(1.1) C 57.9	La mayoría de las comunidades indígenas venezolanas eran nómadas. Po+P(relacional)+At
--------------------	--

YE3(1.1) C 57.10	Los de los Andes, por el contrario, eran sedentarias (agrícolas). Po+P(relacional)+At
	YE3(1.1) C 55.1
	El jefe o autoridad suprema era el cacique. Valor+P(relacional)+Clave o Cosa
YE3(1.2) C 7.23	Su máxima autoridad es el cacique. Valor+P(relacional)+Clave o signo

Otra forma de atributo que permite describir al indígena consiste en mencionar su propiedad sobre algunos objetos como se aprecia en el siguiente ejemplo:

H2(4) C 10	En metales cabe destacar los objetos de oro que tenían los indios. V+ P(verbal/relacional) +Clave o Cosa
---------------	---

Los procesos relacionales también sirven para identificar cuáles son los principales grupos indígenas que habitan el territorio venezolano, y describirlos como agricultores y artesanos.

H2(2) C 6	Los principales grupos indígenas actualmente en Venezuela son: Valor+C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)+P(relacional)
H2(2) C 6.a1	El grupo más numeroso de indios, actualmente en Venezuela, son los Guajiros: 52.000 aproximadamente. Valor+C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)+P(relacional)+Clave o Cosa
CB4(2.2) C 13	y son: los maquiritares, ubicados en el Estado Bolívar y Territorio Federal Amazonas; los guaraos, en el Delta del Orinoco y los guajiros, en la Península de La Guajira. P(relacional)+Clave o Cosa
YE3(1.2) C 7.10	Cerca de sus bohíos están sus conucos o siembras de plátano, yuca y ñame. At+P(relacional)+Po
CB4(2.2) C 6	sus productos tienen como principal finalidad cubrir sus necesidades y las de los suyos. Po+P(relacional)+At
CB4(2.2) C 7	Los materiales que utilizan nuestras comunidades indígenas para el desarrollo de su artesanía son principalmente: el barro, con el cual hacen vasijas, adornos, tinajas, etc.; con el algodón, tejen chinchorros, guayucos, mantas, mochilas, tapices, bolsos; Valor+P(relacional)+C(cualidad)+Clave o cosa
CB4(2.2) C 14	La producción artesanal indígena, además de cubrir las necesidades del grupo, constituye un medio de intercambio cultural y a la vez una fuente de ingresos. Clave o Cosa+P(relacional)+Valor

#### 4.2.2. Españoles y criollos como ACTORES-COMPORTANTES

En contraste con los amerindios, los españoles/criollos aparecen definidos mayoritariamente por el dinamismo del desplazamiento espacial expresado en diversos procesos materiales y conductuales como *viajar, llegar, zarpar, salir y explorar*. Sobre esto hay que acotar que, si bien a los amerindios se les ha representado en procesos de desplazamiento espacial, fue en menor proporción frente a los españoles/criollos. Vimos que los amerindios estaban más ligados al espacio que poblaban, mientras que los españoles son, por la definición de los procesos material/conductuales, viajeros y exploradores<sup>43</sup>.

Adicionalmente, los españoles están asociados a un tipo de escogencia léxica para los procesos que exalta cierta admiración hacia sus acciones, como por ejemplo, cuando se utiliza el término *logro*. Así, se crea cierta atmósfera especial en las acciones de estos participantes dentro de las cláusulas que los coloca como pioneros de ciertas acciones.

Aún más, los españoles/criollos son los creadores de la cultura que conocemos según se muestra en el contenido de las lecciones. Una visión global del conjunto de los veinte (20) textos de la muestra nos lleva a pensar que el contenido que transmiten sugiere que todo el mundo conocido por nosotros fue un “acto creador” de estos viajeros renacentistas: fundan asentamientos poblados, crean instituciones, establecen mecanismos de control societario de diversa índole, transmiten conocimiento; es muy difícil negar la idea, una vez asimilados estos contenidos, de que son los máximos

---

<sup>43</sup> Aunque se les nombre por su gentilicio.

exponentes de *la fuerza civilizadora de la cultura occidental*. Antes de su arribo al continente americano y sin los aportes que nos trajeron, según las ideas implícitas en los textos, *sólo podían existir la barbarie y el atraso*.

Los europeos y sus descendientes son dinámicos y participantes activos de los procesos, ellos están involucrados en el inicio de muchos procesos y en el cambio de las condiciones de vida tanto de los indígenas como de la sociedad criolla en determinados momentos. En contraste, está la pasividad de quienes son representados como habitantes del territorio americano y cuya existencia transcurre sin mayor perturbación, a juicio de los autores de los textos.

#### 4.2.2.1. Exploradores, conquistadores y colonos

El desplazamiento espacial es una idea frecuentemente relacionada a los españoles y especialmente a Colón, por lo que muchos procesos materiales y relacionales giran en torno a este tópico. Tal efecto, muy común en las primeras cláusulas de representación de los conquistadores dentro de las lecciones, se logra a través de verbos como *llegar, recorrer, zarpar...* Ejemplos de este fenómeno lo constituyen las siguientes cláusulas:

R1(1) C 23	Un día, un navegante llamado <b>Cristóbal Colón</b> llegó a nuestras costas C(loc. Temporal)+A+P(material)+C(loc. Espacial)
R1(1) C 25	Colón venía de España. A+P(material)+C(loc. Espacial)
R1(1) C 29	Después [sic] que Colón regresó a España y contó su descubrimiento, muchos <b>españoles</b> vinieron a Venezuela. C(loc. Temporal)+A+P(material)+C(loc. Espacial)
R1(1) C 29.1	Colón regresó a España A+P(material)+C(loc. Espacial)

EG1(1.1) C 28	*Luego vino Cristóbal Colón que descubrió América y con ella Venezuela. C(loc. Temporal)+P(material)+A
EG1(1.2) C 13.1	Cuando llegan los conquistadores, P(material)+A
H2(1) C 2.2	que llegaran los españoles, P(material)+A
H2(2) C 17.f	que cuando llegó Colón. P(material)+A
H2(3) C 4	El 3 de agosto de 1492, Cristóbal Colón con 120 hombres y tres carabelas, zarpan del puerto de Palos de Moguer, España. C(loc. Temporal)+A+C(de cometido)+P(material)+C(loc. Espacial)
H2(3) C 6.1	Habían llegado a la isla de Guanahaní, P(material)+C(loc. Espacial)
H2(3) C 8	Después de descubrir otras islas como Cuba, y Santo Domingo Colón regresa a España, llevando indios, guacamayas y muestras de oro y plantas. C(loc. Temporal)+A+P(material)+C(loc. Espacial)+C(condición)
H2(3) C 10.2	recorre las islas ya descubiertas, donde deja semillas, plantas y animales que había traído de España. P(material)+M
H2(3) C 20	Regresa a España P(material)+C(loc. Espacial)
YE3(2) C 8	“El almirante Cristóbal Colón se embarca en el Puerto de Palos (España). A+P(material)+C(loc. Espacial)
YE3(2) C 15	Avanza tambaleándose porque él y la tripulación que lo acompaña, levan más de un mes durmiendo poco o nada. P(material)+C(cualidad)+C(razón)
YE3(2) C 31	Naves en que vino Cristóbal Colón. C(medio)+P(material)+A

Además del traslado físico, la imagen de los españoles/criollos está fuertemente asociada a su acción directa en los procesos de conquista y dominio colonial, los cuales se representan a través de procesos materiales y conductuales que refieren la lucha armada mediante verbos como *conquistar*, *adueñarse de*,

*encomendar, abusar, maltratar, etc.*, que establecen una interacción negativa hacia el grupo de los amerindios. También hay asociados otros procesos que muestran la imposición institucional española sobre la forma de vida americana. Los españoles/criollos como ACTORES-COMPORTANTES introducen un orden en el mundo (una referencia conocida más cercana a “nosotros”) según lo muestran los textos, ellos *organizan, administran, ejercen y dominan*.

YE3(2) C 34.1	con el fin de <b>conquistar las nuevas tierras descubiertas</b> . P(material)+M
	YE3(2) C 39
	Los <b>forzaron a trabajar como esclavos</b> . B+P(material)+Alc+C(rol)
YE3(2) C 38.1	Los <b>conquistadores se adueñaron de la tierra invadida</b> . A+P(material)+Alc
YE3(2) C 45	O sea, un <b>grupo determinado de indios era encomendado</b> al cuidado de un conquistador llamado <b>encomendero</b> . M+P(material)+C(beneficio)
YE3(2) C 47	Pero <b>la mayoría de los encomenderos</b> , abusando de su poder, <b>los maltrataban con trabajos injustos y agobiantes</b> . A+C(cualidad)+M+P(material)+C(medio)
YE3(2) C 34	Después de los viajes de Colón, <b>los españoles organizaron muchas expediciones con el fin de conquistar las nuevas tierras descubiertas</b> . C(loc. Temporal)+A+P(material)+M+C(propósito)
YE3(2) C 48	En oposición a este sistema de conquista armada <b>muchos sacerdotes misioneros emprendieron otro tipo de conquista: la conquista religiosa o pacífica</b> . C(rol)+A+P(material)+Alc
	YE3(3) C 50
	<b>Ejercían el control absoluto del comercio con España</b> . P(material)+M
YE3(2) C 61.3	y <b>dominaban a los otros grupos</b> . P(material)+M
YE3(3) C 63	<b>Se encargaban de todo lo relacionado con la administración política y comercial</b> . P(material)+Alc

YE3(3) C 65	Las leyes eran dictadas por el Consejo de Indias en Madrid (España). M+P(material)+A+C(loc. Espacial)
YE3(3) C 69	y comienza la integración política del territorio venezolano. P(material)+A
YE3(3) C 75	Mandaba sobre los gobernadores de las provincias. P(material)+Alc
YE3(3) C 78	Los Cabildos o Ayuntamientos administraban las ciudades y pueblos. A+P(material)+M
YE3(3) C 84	Los Cabildos se ocupaban de la justicia, control sanitario, limpieza, construcciones, mantenimiento y ornato de la ciudad. A+P(material)+Alc
CB4(5.1) C 2	Durante el proceso de los descubrimientos se firmaron unos contratos que constituyeron las bases legales que fundamentaron la conquista. C(loc. Temporal)+P(material)+Alc
CB4(5.1) C 4.2a	cumplir una serie de compromisos como: conquistar tierras, fundar pueblos y ciudades, repartir tierras entre los hombres y entregar indios a los llamados encomenderos. P(material)+Alc
CB4(5.1) C 6.1	firmada entre Los Reyes de España y Cristóbal Colón. P(material)+A
ET5(3) C 14	La vida cultural de Venezuela durante la Colonia tuvo poco desarrollo a causa del control que ejerció la corona española sobre esta actividad. Po+P(relacional)+At+C(razón)
ET5(3) C 15.1b	y estaban reservadas para los blancos, P(material)+B
ET5(3) C 16	Las fiestas y bailes populares recibieron el aporte de las culturas indígenas y africanas, aunque dominó el elemento cultural español. A+P(material)+Alc+C(concesión)
ET5(3) C 79	El trabajo en madera, cuero, hierro, arcilla, fibra y otros materiales produjo objetos muy variados, como muebles, utensilios de cocina, calzados, vestidos... A+P(material)+M
ET5(3) C 27	También ejercían las posiciones más altas en el Ejército y en la Iglesia. P(material)+Alc
ET5(3) C 32	y habían heredado las tierras y riquezas de sus padres. P(material)+Alc

EP6(2.1)	la lengua castellana impuesta por los españoles durante el proceso de colonización,
C 8.2	M+P(material)+A+C(loc. Temporal)

En algunas de estas lecciones, los españoles aparecen relacionados al mestizaje junto con los otros grupos sociales, pero no hemos hecho mayores comentarios al respecto porque los autores presentan este acontecimiento histórico como un aporte de todos ellos y no como un evento necesariamente propiciado por la presencia española en territorio americano; esa interpretación queda de trasfondo en los textos casi como algo casual.

#### 4.2.2.2. Fundadores y creadores

En R1(1) los españoles fundan pueblos.

R1(1)	Otros españoles fundaron pueblos
C 32	A+P(material)+M

En H2(2), abajo, una cláusula señala a los españoles como los iniciadores de la conquista del territorio americano. En algunas de las cláusulas de H2(3) los españoles son definidos como conquistadores y fundadores, aunque a veces se les quita la agencialidad del primer proceso al representar a la conquista como un actor que simplemente comienza; en H2(4) se les señala como agentes de cambio en la forma de vida de los indígenas.

H2(2)	Con la llegada de los españoles, comenzó la conquista de la tierra que pertenecía a los indios.
C 2	C(razón)+P(material)+A

H2(3)	En la conquista los españoles tomaban las tierras
C 23.1	C(asunto)+A+P(material)+M

H2(3) C 23.2	y sometían a los indios, en nombre del Rey de España. P(material)+B+C(cualidad)
H2(3) C 31.2	y fundan ciudades como El Tocuyo, Barinas y Maracaibo. P(material)+M
H2(3) C 30	*La conquista de Occidente comienza desde Coro. A+P(material)+C(loc. Espacial)
H2(3) C 35	La conquista del centro comenzó desde el Tocuyo, de donde salen expediciones que fundan ciudades como Caracas, Valencia, Los Teques y Barquisimeto. A+P(material)+C(loc. Espacial)
H2(4) C 6	Todo esto que introdujeron los conquistadores, cambió la forma de vida de los indios. A+P(material)+M
H2(4) C 7	También cambiaron las costumbres, la música, la forma de vestir y la vivienda. P(material)+A

La imagen de los españoles construida en YE3(2) los presenta como artífices de la sociedad criolla: ellos fundan muchos poblados, crean escuelas, establecen instituciones como la encomienda y las formas de gobierno conocidas en la sociedad colonial.

YE3(3) C 66	Con la integración de las Gobernaciones se crea la Capitanía General de Venezuela, el 8 de septiembre de 1777. C(razón)+P(material)+M+C(loc. Temporal)
YE3(2) C 44	Para atender los cultivos de las tierras repartidas se crearon las encomiendas. C(propósito)+P(material)+M
YE3(2) C 48	En oposición a este sistema de conquista armada muchos sacerdotes misioneros emprendieron otro tipo de conquista: la conquista religiosa o pacífica. C(rol)+A+P(material)+Alc

YE3(2) C 78	Posteriormente fueron fundadas otras ciudades, que todavía existen. C(loc. Temporal)+P(material)+M
----------------	---

YE3(2)	Crearon escuela
C 51.1	P(material)+M

En YE3(3) la presencia de los españoles/criollos está muy vinculada al inicio de prácticas como la explotación de las perlas, el cultivo de plantas europeas y la ganadería, además del desarrollo económico del país. Esta explicación niega el aporte indígena y, peor aún, muestra, mediante ambigüedad e imprecisión, la idea de que los amerindios no poseían una economía significativa y parece que son los conquistadores quienes generan de la nada todas estas actividades. Igualmente, se les atribuye a los españoles/criollos la creación del sentido de nacionalidad de los venezolanos con la unificación de las provincias en la Capitanía General de Venezuela.

YE3(3)	La explotación abusiva e indiscriminada de las perlas en la isla de Cubagua agotó muy pronto los ostrales.
C 10	A+P(material)+C(cualidad)+M

YE3(3)	emprender el lento camino de la agricultura.
C 13.1	P(material)+At+Alc

YE3(3)	Encontraron muy pocas minas de oro y plata.
C 12	P(material)+At+M

YE3(3)	La economía colonial se inicia con la minería y pesca de perlas donde participa la mano de obra esclava indígena.
C 32	A+P(material)+Alc

YE3(3)	Posteriormente se iniciaron los primeros cultivos con productos traídos de Europa: trigo, arroz, árboles frutales y hortalizas.
C 35	C(loc. Temporal)+P(material)+M+C(de cometido)

		YE3(3) C 47	Desarrolló la agricultura. P(material)+M
YE3(3) C 36	También comenzó el desarrollo de la ganadería con la cría de vacas, caballos, cabras, aves de corral. P(material)+A+C(de cometido)		
		YE3(3) C 68	Su creación fue de gran importancia ya que se dio un gran paso para hacer efectiva la integración nacional. Po+P(relacional)+At+C(razón)+C(propósito)
YE3(3) C 66	<b>Capitanía General</b> cláusula menor (subtítulo)		

CB4(2.3) indica que la fundación de centros poblados por los conquistadores y el asentamiento de los colonos españoles dio origen a la arquitectura colonial en Venezuela.

CB4(2.3) C 10	Esta etapa o estilo de vivienda comienza con la aparición de los primeros centros poblados de Cubagua, Coro y El Tocuyo. A+P(material)+Alc
------------------	---

En CB4(5.1) vuelve a evocarse la imagen del español fundador de pueblos y ciudades.

		CB4(5.1) C 4.2a.2	fundar pueblos y ciudades P(material)+M
CB4(5.1) C 4.2a.1	conquistar tierras P(material)+M		

La fundación de ciudades en la lección CB4(5.2) es construida algunas veces como ACTOR, dando la impresión de ser un hecho autónomo que simplemente se da y otras, mediante la identificación de los españoles como ACTORES del proceso.

CB4(5.2) C 10	El proceso de fundación de ciudades comienza por oriente, motivado por las riquezas existentes en dicha zona. A+P(material)+C(loc. Espacial)+C(razón)
------------------	--

		CB4(5.2) C 14	En 1521, Gonzalo de Ocampo funda Nueva Toledo; C(loc. Temporal)+A+P(material)+M
CB4(5.2) C 11	Por esta razón se funda, en la isla de Cubagua, en el año de 1500 la primera ciudad P(material)+C(loc.Espacial)+C(loc. Temporal)+M		
		CB4(5.2) C 24	y se fundan las siguientes ciudades: P(material)+M
CB4(5.2) C 15.2	y reconstruida en 1523 por Jacome Castellón P(material)+C(loc. Temporal)+A		

También hay procesos materiales que dan cuenta de la fundación de ciudades y de la creación de escuelas y seminarios, además de la aparición de expresiones artísticas en ET5(3).

ET5(3) C 56	La Iglesia católica tuvo a su cargo las escuelas, los seminarios y las universidades que se crearon en Venezuela durante la Colonia. A+P(material)+Alc
ET5(3) C 56.1	que se crearon en Venezuela durante la Colonia. P(material)+C(loc. Espacial)+C(loc. Temporal)
ET5(3) C 60	El primer seminario se fundó en Caracas con el nombre de Santa Rosa de Lima, en 1673, M+P(material)+C(loc. Espacial)+C(de cometido)
ET5(3) C 73	La pintura colonial venezolana se inició con la imitación o copia de cuadros europeos de tipo religioso. A+P(material)+C(medio)

Otra faceta significativa de la identidad de los españoles/criollos es su construcción como *descubridores*, así que no sólo encuentran cosas, sino que también son pioneros, son, según los libros de texto y la perspectiva criolla, los “primeros” en realizar el hallazgo del continente americano (afirmación claramente contradictoria si

pensamos en que la zona ya estaba habitada por grupos migratorios; no obstante, esto se ha convertido en una idea fija repetida hasta el infinito en los libros de texto y en la imagen del mal llamado “descubrimiento”).

EG1(1.3) C 3	Cristóbal Colón descubrió América el día 12 de octubre de 1492. A+P(material)+M+C(loc. Temporal)
-----------------	---

EG1(1.1) C 28.1	que descubrió América y con ella Venezuela. P(material)+M+C(de cometido)
--------------------	---

H2(3) C 5	Después de setenta días de navegación, en la madrugada del 12 de octubre de 1492, descubren tierra. C(ext. Temporal)+C(loc. Temporal)+P(material)+M
--------------	--

H2(3) C 8.1	Después de descubrir otras islas como Cuba, y Santo Domingo. P(material)+M
----------------	---

#### 4.2.2.3. Transmisores de conocimientos y cultura material

Según R1(1), los españoles trasladan cosas diversas hacia el continente americano. Una de ellas es de carácter inmaterial como el conocimiento; la otra, seres humanos, los esclavos africanos. Esta cláusula es muy importante porque atenúa la responsabilidad de los españoles en la esclavitud de los africanos, haciéndolos ver como quienes solamente trasladan a los esclavos, no como responsables directos de la condición de estos seres humanos.

R1(1) C 33	y enseñaron a los indígenas a hablar en castellano. P(material)+B+M
R1(1) C 34	Después, los españoles trajeron esclavos africanos. (loc. Temporal)+A+P(material)+M

En EG1(1.1), los conquistadores transmiten conocimientos (no se dice sobre qué) a los indígenas.

EG1(1.1) C	Enseñaban a los indios. P(material)+B
---------------	--

H2(3) muestra el traslado de amerindios, animales y metales y piedras preciosas desde América hacia España. La inclusión de los indígenas en esta enumeración genera indirectamente una “cosificación”, puesto que se les asimila como semejantes a otras entidades no humanas. De igual modo, traen hasta América semillas y cultivos desconocidos, y nuevamente se muestra a los conquistadores enseñando algo a los indígenas. En este caso, la religión.

	H2(3) C 10.2a	donde deja semillas, plantas y animales que había traído de España. P(material)+M
H2(3) C 8.2	llevando indios, guacamayas y muestras de oro y plantas. P(material)+M	
	H2(3) C 27	Los misioneros enseñaban la religión a los indios. A+P(material)+M+B
H2(3) C 10.2a1	que había traído de España. P(material)+C(loc. Espacial)	

En H2(4) se comenta el impacto de los elementos traídos por los conquistadores sobre las costumbres de los habitantes autóctonos.

H2(4) C 3	Los conquistadores introdujeron muchas cosas nuevas en Venezuela. A+P(material)+M+C(loc. Espacial)
--------------	---

La obligación de educar y catequizar a los pobladores americanos por parte de los encomenderos y el cumplimiento de esta labor por parte de los sacerdotes es reflejado en YE3(2). Luego, YE3(3) hace mención únicamente de la presencia de las perlas venezolanas en Europa, dejando implícita la idea de su traslado.

YE3(2) C 46	El encomendero tenía la obligación de proteger, educar y enseñar la religión católica a los indígenas. Po+P(relacional)+At
YE3(2) C 48	En oposición a este sistema de conquista armada muchos sacerdotes misioneros emprendieron otro tipo de conquista: la conquista religiosa o pacífica. C(rol)+A+P(material)+Alc
YE3(2) C 51.2	y les enseñaron el catecismo y a sembrar los nuevos productos traídos de España: trigo caña de azúcar, árboles frutales (el naranjo). B+P(material)+Alc
YE3(3) C 34	Europa se llenó muy pronto de perlas venezolanas. A+P(material)+C(cualidad)+M

El siguiente ejemplo evidencia nuevamente el traslado de los aportes culturales hacia América como estrategia de edificación de la sociedad criolla.

ET5(3) C 58	y allí se enseñaba Gramática, Religión y Latín. C(loc. Espacial)+P(material)+Alc
----------------	---

#### 4.2.2.4. Agentes de cambio y lucha

Las siguientes cláusulas, tomadas de la lección R1(1), ejemplifican la tendencia a construir discursivamente al grupo de los españoles/criollos como agentes del cambio.

R1(1) C 39	En esos tiempos cambiaron muchas veces las costumbres, las casas, la forma de vestir... C(loc. Temporal)+P(material)+C(cualidad)+A
---------------	---

R1(1) C 43	y los venezolanos tuvieron que luchar por su Independencia. A+P(material)+C(propósito)
R1(1) C 44	Después de casi once años de lucha, Venezuela logró su Independencia del dominio español. C(ext. Temporal)+A+P(material)+M
R1(1) C 45	Desde que se logró la Independencia hasta el presente, la vida de los venezolanos ha seguido cambiando. C(ext. Temporal)+A+P(material)

En EG1(1.1) se menciona el logro de Simón Bolívar, un personaje criollo, en el rol de actor dentro de la lucha por la independencia de Venezuela frente a España. EG1(1.2) C 13 también constituye otra manera de establecer la asociación españoles/criollos-cambio.

EG1(1.1) C 30.1	hasta que Simón Bolívar consigue la libertad y la Independencia de nuestro país. A+P(material)+M
EG1(1.2) C 13	*Cuando llegan los conquistadores, comienza a utilizarse la ropa que utilizaban en Europa. C(loc. Temporal)+P(material)+M

Bolívar mantiene esta imagen de héroe libertador en EG1(1.3), y este cambio de la sociedad colonial al sistema de gobierno republicano es visto como un logro, es decir, una variación hacia una condición mejor.

EG1(1.3) C 10	Así pasaron muchos años hasta que vienen las guerras para lograr la Independencia de Venezuela. C(cualidad)+P(material)+A+C(ext. Temporal)
EG1(1.3) C 10.1	que vienen las guerras para lograr la Independencia de Venezuela. P(material)+A+C(propósito)
EG1(1.3) C 10.1a	para lograr la Independencia de Venezuela. P(material)+M

	EG1(1.3) C 11.1	Simón Bolívar es el gran héroe de estas guerras Clave o signo+P(relacional)+Valor
	EG1(1.3) C 11.2	y nos libró del dominio de extranjeros. B+P(material)+Alc

En YE3(2) el cambio está presente en la aparición de Venezuela como un ACTOR-COMPORTANTE que comienza a “vivir la etapa colonial”. Otra parte de este cambio está en la reorganización del territorio como capitán general comentado anteriormente.

YE3(2) C 57	Después de la Conquista Venezuela pasa a vivir otra de sus grandes etapas en su evolución: La colonia. C(loc. Temporal)+A+P(material)+Alc
YE3(2) C 59	Nuestro país comenzó a integrarse como Capitanía General de Venezuela. A+P(material)+C(rol)

En YE3(3) la noción de cambio ya había sido comentada a través del supuesto inicio de actividades como la agricultura, la ganadería y el “desarrollo” de la economía colonial. La Compañía Guipuzcoana es un actor que “lucha” para erradicar el contrabando. Sin embargo, también es convertida en la razón de las sublevaciones de grupos como los criollos, canarios y zambos debido a sus acciones arbitrarias, así que no sólo cumple un rol activo como ACTOR sino también como parte del marco circunstancial de los acontecimientos. El mestizaje es presentado como un cambio ligado a la acción de todos los grupos sociales existentes en la sociedad colonial para generar algo totalmente nuevo: el tipo mestizo. Ahora bien, en las cláusulas YE3(3) C58.6 y YE3(3) C58.7, se responsabiliza de las luchas y enfrentamientos que originan el proceso de independencia a las desigualdades sociales, y, especialmente, a la

discriminación contra el negro. Lo curioso es que no se mencionen en esta secuencia otras causas para esto y, de alguna manera, se vierta la responsabilidad del proceso en los grupos minoritarios sin nombrar la discriminación contra el indígena, por ejemplo, o la presión social que pudieran ejercer los criollos (que aparece más adelante en el texto). Esto nos lleva a pensar en una posible representación negativa de las luchas y las guerras, quizás bajo una noción de violencia y ruptura del orden social, por lo que son asociadas a estos participantes como responsables directos. Esta visión intenta ser atenuada por la presencia ambigua, al final del párrafo, de unas cláusulas que pretenden denunciar la existencia de discriminación y marginación contra el negro en la época actual, pero sin nombrar a los participantes directos.

YE3(3) C 46	La Compañía Guipuzcoana luchó contra los piratas y contrabandistas. A+P(material)+Alc	
YE3(3) C 52	Por las arbitrariedades que mantenían se sucedieron algunas sublevaciones como las del canario Juan Francisco León y la del zambo Andresote. C(razón)+P(material)+A+C(comparación)	
	YE3(3) C 57.2	y dieron origen al mestizaje, P(material)+M
YE3(3) C 57.1	Estos tres grandes grupos se fueron mezclando A+P(material)	
YE3(3) C 58.6	La desigualdad social, política y económica en estos grupos fue causa de sublevaciones y luchas. A+P(material)+M	
YE3(3) C 58.7	Tendrán su influencia en la independencia y sus consecuencias en la Venezuela actual donde aún se margina y discrimina al negro. P(relacional)+At	

CB4(5.1) asocia la noción de cambio a la conversión de los indígenas en esclavos.

		CB4(5.1) C 21	y los harían esclavos. Po+P(relacional)+At
CB4(5.1) C 20	de lo contrario serían sometidos por la fuerza		
	P(conductual)+C(cualidad)		

CB4(5.2) presenta como principales cambios los relacionados a la fundación de ciudades ya comentados anteriormente, aunque resalta de manera particular el cambio de condición que sufre el poblado de Margarita hasta convertirse en provincia.

		CB4(5.2) C 19.2a	que sea provincia P(relacional)+Valor
CB4(5.2) C 19.2	En 1525 el rey dispone que sea provincia		
	C(loc. Temporal)+A+P(material)+Alc		

		CB4(5.2) C 19.4	la cual pasó a ser la capital de la provincia y sede del gobierno. Clave o Signo+P(relacional)+Valor
CB4(5.2) C 19.3	y su primer gobernador fue Marcelo Villalobos, fundador de La Asunción,		
	Valor+P(relacional)+Clave o Signo		

En la lección ET5(3), la idea del cambio únicamente se encuentra circunscrita a la transformación del seminario de Santa Rosa en la Universidad de Caracas, de modo que tiene un impacto mínimo.

ET5(3) C 61	y más tarde se transformó en la Universidad de Caracas, en el año 1721.		
	C(Loc. Temporal)+P(relacional)+Valor+C(loc. Temporal)		

El siguiente ejemplo ilustra la manera cómo se relaciona discursivamente la influencia de la presencia española/criolla con el cambio cultural.

EP6(2.2) C 5	El teatro como expresión literaria apareció en América después de la conquista y la colonización.		
	Exist+C(rol)+P(existencial)+C(loc. Espacial)+C(loc. Temporal)		

Se pudo observar que las categorías de cambio y lucha aparecieron poco o con un carácter ciertamente limitado en las lecciones, pero que sin embargo, son un atributo relacionado con los españoles/criollos o al menos con la ocupación colonial (que es una forma indirecta de vincular el cambio a este grupo).

#### 4.2.2.5. Protectores de los amerindios

Hay en las lecciones dos posiciones antagónicas o dicotómicas referidas a los españoles/criollos. En una representación difusa, el lector podría distinguir entre dos visiones de los europeos: por una parte, los conquistadores que someten a los indios, se apropian de sus tierras y los utilizan como esclavos, pero por la otra, la visión de unos españoles “benevolentes”, los misioneros, que emprenden una forma de conquista “suave”, que intentan convivir con los indígenas, enseñarlos y protegerlos del maltrato de los primeros. Este hecho, por supuesto, puede tener muchas interpretaciones desde una perspectiva crítica, pero sigue constituyendo una forma de actuación sobre los indígenas como receptores pasivos y les añade un atributo más a los españoles/criollos como ACTORES-COMPORTANTES: la incapacidad de los amerindios para resistir la violencia de la conquista y la colonia, de modo que otros son los participantes válidos para alzar la voz por ellos.

EG1(1.3) contiene una cláusula en la que la acción de los misioneros es identificada como la causa de que los españoles decidan sustituir a los indígenas por esclavos africanos<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> La protesta en sí es incluida en una cláusula verbal que será analizada más adelante.

En H2(3) son los misioneros quienes protegen a los amerindios de los conquistadores armados y les enseñan la religión, pero además hay otro tipo de protección, la que los indígenas le pagan a los encomenderos con el fruto de su trabajo, aunque ya no era tan beneficiosa como la anterior. Esta lección repite que la queja de los misioneros se convierte en causa de la sustitución de los indígenas por esclavos africanos.

H2(3) C 28	Los protegían de los malos tratos de los conquistadores. B+P(material)+Alc
H2(3) C 44	Los colonos les cobraban a los indios su protección. A+B+P(material)+B+M
H2(3) C 45	Esta protección la pagaban por medio de productos agrícolas. M+P(material)+C(medio)

YE3(2) contiene la contraposición entre la imagen del encomendero como quien debía proteger a los amerindios por obligación y que abusa de esta función para someterlos a la esclavitud, y la imagen de los misioneros, quienes efectivamente retoman este servicio y realizan entonces una “conquista pacífica”.

YE3(2) C 47	Pero la mayoría de los encomenderos, abusando de su poder, los maltrataban con trabajos injustos y agobiantes. A+C(cualidad)+M+P(material)+C(medio)
YE3(2) C 47.1	abusando de su poder, P(material)+Alc
YE3(2) C 48	En oposición a este sistema de conquista armada muchos sacerdotes misioneros emprendieron otro tipo de conquista: la conquista religiosa o pacífica. C(rol)+A+P(material)+Alc

---

En el contenido de CB4(5.1) se muestra la protección a los amerindios de dos maneras. En un complejo clausular los indígenas son “cosificados” como alcances del proceso de la encomienda: son algo que se le entrega a los encomenderos como parte del contrato de las capitulaciones. Más adelante en el texto, se mencionan las Leyes de Indias como una medida de protección a favor de los amerindios creada por las mismas autoridades españolas para controlar los excesos de los conquistadores. CB4(5.2) expresa que los atropellos y abusos contra los amerindios están prohibidos por el ámbito legal establecido por el gobierno español para la etapa de conquista y colonización.

		CB4(5.1) C 23	Para impedir los abusos que se cometían con los indios por parte de los conquistadores fueron creadas las <b>Leyes de Indias</b> , C(propósito)+P(material)+M
CB4(5.1) C 4.2a.4	y entregar indios a los llamados encomenderos. P(material)+Alc+B		
CB4(5.1) C 23.1	Para impedir los abusos que se cometían con los indios por parte de los conquistadores P(material)+Alc		
CB4(5.1) C 23.1a	que se cometían con los indios por parte de los conquistadores P(material)+B+A		
CB4(5.1) C 36	10) ¿Cómo se pretendió proteger al indio de los abusos? P(material)+B		
		CB4(5.2) C 8.6a	lo establecido en los contratos con la corona. M+P(material)+C(loc. Espacial)
CB4(5.2) C 8.6	cometiendo abusos y atropellos contra los indígenas e incluso contra lo establecido en los contratos con la corona. P(material)+Alc+B		

### 4.2.3. Los amerindios y los españoles/criollos desde la perspectiva de otros procesos

#### 4.2.3.1. La capacidad de raciocinio y la percepción del mundo

La aparición de los procesos mentales en los textos de la muestra nos ayuda a observar a cuáles entidades se les atribuye la capacidad de pensamiento (aquéllos que son **SENSORES**), desde cuál perspectiva se está percibiendo el mundo (quiénes ven, oyen, sienten... diversas entidades representadas como **FENÓMENOS** o cláusulas proyectadas) y cuáles subjetividades están representadas como más cercanas al emisor. Salvo por algunas excepciones debidamente comentadas, las lecciones de este grupo tienden mayoritariamente a presentar a los españoles/criollos en el rol de **SENSORES** y a los amerindios como parte de los **FENÓMENOS**, aunque esta relación puede invertirse en menor grado cuando los amerindios pasan al rol de **SENSORES**. Inclinandonos más hacia un análisis crítico, es conveniente preguntarse si esta diferenciación **SENSOR-FENÓMENO**, aplicada al caso de la representación de los amerindios frente a los españoles/criollos, no lleva también a una atribución implícita de mayor “humanidad” a los **SENSORES** frente a la “cosificación” de los **FENÓMENOS** en determinados contextos. Adicional a esto, las cláusulas mentales en los textos también funcionarían para introducir ciertos **FENÓMENOS** como hechos asentados no sometidos a discusión y como parte de un conocimiento cultural consensuado cuando el rol del **SENSOR** es suprimido por una forma impersonal del verbo o un plural inclusivo que supone un “nosotros” entre el emisor y el lector.

Los siguientes casos muestran la estructura clausular típica en la que los españoles/criollos ocupan categóricamente el rol de **SENSORES** y, por lo tanto, son el

tipo de participante con capacidad de raciocinio y desde cuya perspectiva se percibe la realidad; mientras que, los amerindios son el FENÓMENO percibido, de modo que su condición racional queda comprometida como producto de la comparación intrínseca entre los dos grupos de entidades.

R1(1) C 24	y <b>conoció a nuestros indígenas.</b>
	<b>P(mental)+F</b>

R1(1) C 27	<b>En Europa nadie sabía que Venezuela existía y estaba poblada por los indígenas.</b>
	<b>C(loc. Espacial)+S+P(mental)+F</b>

EG1(1.3) C 6	<b>Aquí ven que los indios vivían en unas chozas sobre palos en las aguas.</b>
	<b>C(loc. Espacial)+P(mental)+F</b>

YE3(2) C 10	<b>Al cabo de sesenta y nueve días de navegación <b>divisa</b> tierra americana.</b>
	<b>C(ext. Temporal)+P(mental)+F</b>

YE3(2) C 21.1	<b>Cuando los españoles ven adornos de oro en las orejas, cuello y brazos de los indígenas</b>
	<b>S+P(mental)+F</b>

También los españoles/criollos aparecen asociados a procesos mentales donde el FENÓMENO es su propia cultura, o donde se da a conocer o se proyecta su punto de vista (gustos, pensamientos o percepciones). Esto, en algunos casos, colabora con la construcción de su imagen como exploradores y conquistadores reforzando el efecto logrado por los procesos materiales, conductuales y relacionales. De igual modo, algunas de estas cláusulas muestran la construcción de la desigualdad social a través de una forma de atribución de inferioridad a otros grupos como se observa en la lección ET5(3).

H2(3) C 7.2	<b>Colón creía que había llegado a la India.</b>
	<b>S+P(mental)+F</b>

H2(3)	Esto <b>les recordó</b> a Venecia.
C 16	<b>S+P(mental)+F</b>

YE3(3)	Por eso <b>sintieron</b> la necesidad de emprender el lento camino de la agricultura.
C 13	<b>C(razón)+P(mental)+F</b>

YE3(3)	La infusión de cacao, ingrediente fundamental del chocolate, <b>gustó</b> a los españoles.
C 22	<b>F+P(mental)+S</b>

YE3(3)	Las familias ricas de París y Madrid <b>preferían</b> siempre la calidad del chocolate barloventeño.
C 27	<b>S+P(mental)+C(ext. temporal)+F</b>

CB4(5.1)	donde <b>la decisión recaía</b> en
C 16.1	<b>manos del Papa</b>
	<b>F+P(mental)+S</b>

YE3(3)	Los criollos, descendientes de los españoles, <b>comprendieron</b> enseguida que Venezuela no era un país minero.
C 11	<b>S+P(mental)+C(cualidad)+F</b>

YE3(2)	<b>Elegían</b> los lugares más estratégicos para defenderse de los ataques indígenas.
C 73	<b>P(mental)+F+C(propósito)</b>

ET5(3)	<b>se consideraban</b> superiores a los demás grupos sociales debido a su origen, riqueza y educación.
C 34	<b>P(mental)+F+C(razón)</b>

ET5(3)	Aunque <b>gozaban de libertad</b> , los pardos eran considerados inferiores por los blancos.
C 40	<b>C(concesión)+F+P(mental)+At+S</b>

En el siguiente ejemplo se observa la nominalización del proceso mental, que sin embargo, al igual que las cláusulas comentadas anteriormente, refuerza la idea del dominio colonial español en América, ya que el SENSOR (identificado en el complejo clausular del cual esta cláusula es una subordinada) es “la corona española”.

CB4(5.2)	<b>el poder de decidir</b> quiénes podían venir a América y dirigían la organización de las
C 8.3a	<b>tierras conquistadas.</b>
	<b>P(mental)+F</b>

Los amerindios son SENSORES en varios procesos referidos a sus propias prácticas culturales, de modo que tanto el participante activo como el pasivo de las cláusulas mentales queda en estos casos del mismo lado.

H2(1) C 43	Crefan en una vida después de la muerte. P(mental)+F
---------------	---

H2(1) C 40	Los indios adoraban [sic] varios dioses S+P(mental)+F
---------------	--

YE3(1.2) C 14.3	• Valoran la hospitalidad. P(mental)+F
--------------------	---

YE3(1.2) C 7.16	En estas reuniones recuerdan el pasado. C(loc. Espacial)+P(mental)+F
--------------------	---

La cláusula CB4(5.1) C22.1 constituye el único caso en el que se muestra explícitamente la negación del proceso cognitivo atribuido a los amerindios. Sin embargo, su posible efecto negativo sobre la representación del indígena se ve atenuado por la explicación anexada en la CIRCUNSTANCIA DE RAZÓN. La tendencia más frecuente fue presentar tanto a los españoles/criollos como a los amerindios en relación de paralelismo dentro de las secuencias sintácticas de este tipo. No obstante, la imagen de los amerindios está asomada a lo negativo a través de estos procesos cognitivos.

CB4(5.1) C 22.1	los aborígenes no entendían el contenido del documento por desconocimiento del idioma S+P(mental)+F+C(razón)
--------------------	---

H2(4) C 9.1	que los europeos desconocían, S+P(mental)
----------------	--

H2(4) C 4	Cosas que los indios desconocían. F+S+P(mental)
YE3(2) C 36	Españoles e indígenas no se entendieron. S+P(mental)

YE3(1.1) constituye una excepción entre todas las lecciones del grupo A por contener la mayor cantidad de cláusulas en las que los amerindios aparecen como SENSORES. Esto se debe a que al principio de la lección se encuentra insertado un cuento guarao que, por supuesto, representa un cambio en la perspectiva de los hechos históricos que veníamos observando hasta ahora. Al producirse la narración desde la visión indígena de los acontecimientos, inmediatamente aparece la mención de los pensamientos y la percepción indígena, incluso desde el mismo título del cuento.

	YE3(1.1) C 19	El indio guardián había presenciado toda lo escena. S+P(mental)+F
YE3(1.1) C 7	Los Guaraos aprenden de los loros a sembrar yuca S+P(mental)+F	
YE3(1.1) C 21	A los pocos días vio con sorpresa que habían brotado algunas hojas. C(ext. Temporal)+P(mental)+C(cualidad)+F	
YE3(1.1) C 23	Cuando ya estaba completamente desarrollada, el indio ignoraba lo que se comía de aquella planta tan extraña. C(loc. Temporal)+S+P(mental)+F	

El siguiente ejemplo evidencia que los procesos mentales igualmente son empleados para exponer las costumbres de la sociedad criolla y proyectar en los textos esa noción de uniformidad cultural que también ha sido vista con anterioridad.

	que profesa la mayoría de los venezolanos.
--	--

C 5.4a	P(mental)+S
--------	-------------

Los procesos mentales también son usados como parte de una estrategia discursiva del autor para crear proximidad con su destinatario. A través de la apelación al *tú* y de la forma *nosotros* posiblemente busque lograr alguno de estos dos efectos:

- Hacer su texto más interactivo, es decir, establecer una sensación de proximidad que estimule al receptor a involucrarse en la lectura y a realizar las acciones que se le piden (podría ser de mucha importancia para los objetivos pedagógicos de la lección debido al género textual del libro y al nivel etéreo al que pertenece su público). En este caso, el autor construye al lector como SENSOR y usa la segunda persona del singular (*tú*), dentro del aparte de actividades, para interrogarlo acerca de sus conocimientos y creencias.

EG1(1.2) C 31	1. ¿Cómo te imaginas que era la vida de un niño indígena?
	C(cualidad)+P(mental)+F

EG1(1.2) C 32	¿Qué crees que haría durante el día?	CB4(5.1) C 31	5) ¿Qué entiendes por bula?
	P(mental) +F		P(mental)+F

-Lograr consenso sobre la veracidad de la información contenida en la lección mediante la “comunidad” autor-destinatario creada mediante el uso del *nosotros inclusivo* (*yo+tú*), pero que en otros casos puede ser el *nosotros exclusivo* (*yo+él o ellos*) para indicar que detrás de lo dicho hay otros autores o investigadores que validan este conocimiento.

CB4(2.3) C 21.1	lugares en los cuales podemos apreciar las características de este tipo de construcciones,
	C(loc. Espacial)+P(mental)+F

CB4(5.2) C 8.7	Recordemos que toda expedición que se realizaba debía ser costeada por el jefe o dueño de la expedición y bajo el control de los reyes.
	P(mental)+F

CB4(5.2) C 2	Entendemos por conquista el período durante el cual los españoles lograron dominar a los indígenas y tomar sus tierras.
	P(mental)+F

No obstante, mediante los verbos mentales también se puede establecer distancia de lo dicho cuando no se aclara la identidad del SENSOR en una cláusula impersonal:

ET5(3) C 12	La unión y la mezcla de estos diferentes grupos humanos se conoció con el nombre de mestizaje.
	F+P(mental/verbal)+V

Ésta puede ser una variante estilística para establecer aquello que se plantea en el enunciado de la cláusula como conocimiento válido e indiscutible, de forma tal que un proceso mental se encontraría en una función de verbo de reporte.

En EP6(2.1) no se identifica explícitamente a los SENSORES dentro de las cláusulas no finitas, y la función de los procesos mentales, en este caso, es determinar cuáles actividades cognitivas constituyen los objetivos pedagógico de la lección.

EP6(2.1) C 2	<i>Analizar algunas manifestaciones culturales folklóricas e indígenas del país, los aportes culturales de los diferentes grupos que conformaron la sociedad venezolana.</i>
	P(mental)+F

EP6(2.1) C 4	<i>Identificar algunas palabras como aporte cultural de los diferentes grupos que conformaron y conforman la sociedad venezolana.</i>
	P(mental)+F

#### 4.2.3.2. La potestad de hablar en el discurso

El rol asignado a los participantes mediante los procesos verbales, de modo semejante a lo ocurrido con los procesos mentales, nos permite observar cuáles son las entidades más favorecidas en la representación discursiva, primero porque les asigna una mayor carga de “humanidad” a quienes hablan, en oposición al rol de “objeto o tópico de discusión”, segundo, porque se ha caracterizado como uno de los rasgos del discurso discriminatorio el que los “otros” no tengan voz para hablar de sí mismos.

En los textos del grupo A observamos que la tendencia predominante es que el grupo de los españoles/criollos aparezca como HABLANTE, mientras que los amerindios tienen una frecuencia mucho menor en este rol. Es digno de resaltar también que, en los pocos casos de interacción verbal entre amerindios y españoles/europeos, los primeros siempre son RECEPTORES. Con respecto al rol de VERBALIZACIÓN o lo reportado en el discurso, ambos grupos son representados equitativamente, mientras que el CIRCUNSTANCIAL DE ASUNTO no tuvo una aparición significativa.

La única cláusula verbal de R1(1) está referida a Colón como descubridor del territorio americano, mientras que en EG1(1.3), H2(3) y YE3(2) los españoles/europeos nuevamente son HABLANTES, esta vez representados como defensores de los amerindios ante los abusos cometidos por los conquistadores y colonos armados.

R1(1) C 29.2	y <b>contó su descubrimiento</b> P(verbal)+V
EG1(1.3) C 9.1	Como <b>los misioneros se quejaban</b> de los maltratos que hacían a los indios, H+P(verbal)+Circunstancial de asunto
H2(3) C 50	<b>Los misioneros se quejaban</b> continuamente a las autoridades españolas de los malos tratos que daban los colonizadores a los indios. H+P(verbal)+C(cualidad)+R+Circunstancial de asunto
YE3(2) C 49	[los misioneros] <b>Denunciaron</b> la crueldad de los conquistadores ante el Rey. P(verbal)+C(asunto)+R

En las lecciones H2(1) y YE3(1.2), los amerindios son HABLANTES cuando se refieren a actividades de la vida cotidiana dentro de su cultura por medio de verbos como *invocar, aconsejar* y *contar*.

H2(1) C 37	<b>Invocaba a los espíritus</b> en las enfermedades, en las guerras y en las calamidades. P(verbal)+R+C(razón)
H2(1) C 47.3	* <b>Al cacique lo aconsejaban los:</b> R+P(verbal)+H
YE3(1.2) C 7.17	<b>Se cuentan</b> las historias y tradiciones de la comunidad, P(verbal)+Circunstancial de asunto

Los amerindios son RECEPTORES en los dos primeros ejemplos de cláusulas verbales que contienen tanto el proceso de *nombrar algo* en H2(3), como su forma equivalente *llamar* en YE3(1.2) y YE3(2). Por una parte, se trata de un contenido informativo relevante que explica que los conquistadores y colonos impusieron los nombres por los que conocemos muchas entidades (véanse los últimos dos casos de H2(3)), pero también significa un contraste entre quienes usan ese derecho a nombrar como cultura dominante y quienes son dominados al ser representados como

RECEPTORES (nótese que no se menciona en las lecciones la asimilación de los nombres indígenas por parte de los españoles/criollos).

H2(3) C 7	A los naturales que habitaban la isla les pone el nombre de indios, pues Colón creía que había llegado a la India.
	R+P(verbal)+V+C(razón)

YE3(1.2) C 7.5	pero los criollos los llaman "Motilonos".
	H+R+P(verbal)+V

YE3(2) C 19	Colón los llama indios porque cree que ha llegado a la India.
	H+R+P(verbal)+V+C(razón)

H2(3) C 6.2	y Colón le pone el nombre de San Salvador.
	H+R+P(verbal)+V

H2(3) C 17	Entonces le colocaron por nombre "Pequeña Venecia".
	C(loc. Temporal)+R+P(verbal)+V

En YE3(1.1) ocurre una situación particular sobre lo visto hasta el momento, ya que los dos procesos presentes son de tipo impersonal, lo que nos sugiere, para este caso, un alejamiento del autor del texto con respecto a lo dicho con la finalidad de darle una mayor objetividad al conocimiento transmitido.

YE3(1.1) C 51.4	se dice que eran nómadas.
	P(verbal)+V

YE3(1.1) C 53	Se señalan aquí las características más comunes a todas las comunidades indígenas, porque algunas de ellas, dependiendo del lugar donde habitaban, sus costumbres y su desarrollo tenían características muy propias.
	P(verbal)+C(loc. Espacial)+V+C(razón)

En los siguientes casos del texto YE3, españoles/criollos y amerindios desempeñan el rol de HABLANTES en las cláusulas. Está presente en la lección el

recurso de reporte del habla directa, mediante el cual se recrean, a través de la ficción, las palabras y las acciones verbales de los participantes.

YE3(2) C 20	<u>Todo cuanto haya en la isla, incluidos los tesoros escondidos, los papagayos, los bosques y los mismos indígenas pertenecerán desde hoy, al Rey de España-repite el vocero de Colón-</u> V+P(verbal)+H
YE3(2) C 21	<u>Quando los españoles ven adornos de oro en las orejas, cuello y brazos de los indígenas preguntan con ansiedad dónde hay minas de oro.</u> C(loc. Espacial)+P(verbal)+C(cualidad)+V
YE3(2) C 23	<u>Los indígenas corren muy pronto la voz entre las demás islas del Mar Caribe.</u> H+P(verbal) [C(cualidad)] P(verbal)+C(loc. Espacial)
YE3(2) C 23.1	<u>¡Vengan a ver a unos hombres que llegan del cielo;</u> V

En los dos casos siguientes el autor del texto vuelve a realizar aquella “comunidad” con el lector, que se vio arriba con los procesos mentales, a través de la forma verbal *decimos*, pensamos que con la doble intención de comprometer a su destinatario ante lo dicho y crearle cierta idea de interacción con el texto y con el emisor, pero también para indicar que el autor no es el único que piensa esto, sino que hay otros apoyando lo que se dice para proveerle mayor veracidad.

CB4(2.2)f C 19	3) ¿Por qué <u>decimos que nuestra artesanía indígena es tradicional?</u> P(verbal)+V
CB4(5.2) C 8.8	<u>Por esta razón decimos que se trata de una empresa particular.</u> C(razón)+P(verbal)+V

En CB4(5.1) se usa la forma *pedir* con una connotación de proceso verbal (es necesario aclarar que este verbo puede tener otros significados o usos que no tienen

que ser necesariamente acciones verbales, también puede aparecer como proceso material o conductual, por ejemplo).

CB4(5.1) C 19	en él <b>se les pedía que se sometieran en forma pacífica</b> P(verbal) [R]+V
------------------	--

En ET5(3), uno de los procesos verbales es impersonal no identificándose claramente al hablante, quizá porque a juicio del autor no es la información relevante o porque podría quedar sobreentendido del contexto.

ET5(3) C 99.1	donde <b>las clases se dictarían en contacto con la Naturaleza</b> V+P(verbal)+C(condición)
------------------	--

ET5(3) C 99.2	y <b>los niños se expresarían libremente.</b> H+P(verbal)+C(cualidad)
------------------	--

En EP6(2.1) el hablante es el mismo autor , indicando que tiene “otros” (especialistas, autores) detrás que avalan que la información presentada acerca de las palabras de origen africano es fidedigna.

EP6(2.1) C 10	Entre los <b>vocablos de origen africano podemos mencionar los siguientes: Bemba, cumboto, tácata, cúpira, mandinga, mina, curbeta, carángano, birongo, bongó, chimbanguete, charrasca, marimba, quitiplás, etc.</b> C(asunto)+P(verbal)+V
------------------	---

Luego de revisar las cláusulas contenidas en las veinte lecciones de esta sección de la muestra, pudimos identificar ciertas diferencias en la representación discursiva de los amerindios frente a los españoles/criollos y cuyos puntos principales se sintetizan en el cuadro a continuación:

Cuadro 3. Resumen de las diferencias en la representación discursiva de los amerindios venezolanos frente a los españoles/criollos en el grupo A de la muestra

<b>Amerindios</b>	<b>Españoles/criollos</b>
-Habitantes, pobladores, ocupantes y colonos (en algunos casos) del territorio venezolano antes de la llegada de los españoles.	-Viajeros y exploradores muy dinámicos por su vinculación al desplazamiento espacial.
-Habitantes actuales de espacios como la península de La Guajira, el Delta del Orinoco o el Amazonas (en casi todos los casos lejos de las comodidades de la vida cotidiana).	-La escogencia léxica de ciertos términos con los que aparecen asociados en las cláusulas denota admiración o evaluación positiva de sus acciones (ejemplo: <i>lograr, vencer...</i> ).
-Productores de objetos materiales para la supervivencia a la par de que son cazadores, recolectores, agricultores, guerreros, navegantes (en algunos casos) y constructores de palafitos, churuatas y shaponos.	-Son los portadores y creadores de la cultura que conocemos al más alto nivel, ya que no sólo trajeron aportes materiales e intelectuales, sino que impusieron la ideología dominante que nos sirve de sistema de referencia.
-Son tradicionales, rudimentarios, apegados al pasado, poco dados al cambio (han mantenido siempre la misma forma de vida) y son muy diferentes a la sociedad criolla.	-Aparecen asociados al inicio de muchos procesos y especialmente vinculados a la noción de cambio.
-Son la parte pasiva en la interacción con los españoles/criollos (incluso pueden llegar ser tratados como cosas).	-Interactúan activamente con otros grupos sociales tanto a nivel material como en el plano cognitivo y el intercambio verbal.
-Hicieron aportes al mestizaje biológico y cultural, pero su presencia se desdibuja ante la aparición del mestizo.	-Presentan dos facetas contradictorias: los encomenderos que someten al indígena a trabajos forzados y los misioneros que lo protegen junto a las Leyes de Indias.

La identificación de estos rasgos en los textos analizados nos indica, por una parte, cómo se integran las evidencias lingüísticas en una representación discursiva sobre quiénes son, qué hacen y qué rasgos tienen los indígenas en los textos escolares, a la par de que permite contrastar las diferencias con respecto a la representación discursiva de los españoles/criollos. Estos contrastes son indicativos de una representación desigual entre ambos grupos que muestra a los amerindios en desventaja frente a los españoles/criollos y, a éstos últimos, mucho más cercanos a los valores e ideales de la sociedad criolla contemporánea.

## CAPÍTULO 5

### LOS TEXTOS ESCOLARES POSTERIORES A 1999

A continuación se presentarán los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo de las lecciones del grupo B de la muestra (textos publicados después del año 1999). De modo similar al grupo A, los resultados cuantitativos reflejan la frecuencia de aparición en las cláusulas de los dos grupos sociales contrastados para esta investigación (amerindios y españoles/criollos), junto a una categoría residual que denominamos “otras minorías”. Estas frecuencias de aparición han sido consideradas tanto desde la perspectiva de los tipos de procesos (cuadro 1) como desde la perspectiva de los tipos de participantes (cuadro 2). Los resultados cualitativos reflejan la manera en que los autores de las lecciones de la segunda sección de la muestra representaron discursivamente a los amerindios y a los españoles/criollos. Las cláusulas referidas a estos actores sociales están agrupadas según una serie de tópicos que aparecieron espontánea y repetitivamente en las lecciones.

#### 5.1. Análisis cuantitativo de los datos: análisis gramatical

##### 5.1.1. Amerindios y españoles/criollos según tipo de proceso

Cuadro 1. Tipos de proceso en el grupo **B** de la muestra

Grupo social	Amerindio		Español/criollo		Otras minorías		Total
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	
Tipo de proceso							
Material	373	40,77	474	51,80	68	7,43	<b>915</b>
Mental	45	56,25	30	37,5	5	6,25	<b>80</b>
Relacional	177	47,70	156	42,04	38	10,24	<b>371</b>

Verbal	10	41,67	14	58,33	0	----	<b>24</b>
Conductual	42	72,41	14	24,13	2	3,44	<b>58</b>
Existencial	28	54,9	16	31,37	7	13,73	<b>51</b>
Total	<b>675</b>	<b>45,03</b>	<b>704</b>	<b>46,97</b>	<b>120</b>	<b>8</b>	<b>1499</b>

En el cuadro 1, las CLÁUSULAS MATERIALES y las RELACIONALES fueron las más frecuentes en los textos, siendo significativo el incremento de las CLÁUSULAS MATERIALES en comparación con el grupo A de la muestra. Sobre esto hay que observar que entre los grupos A y B de la muestra existe un incremento en el número de cláusulas a favor del segundo, que totaliza 1499 cláusulas, frente a las 1219 cláusulas del grupo A. Estas diferencias numéricas recayeron principalmente en el incremento de los PROCESOS MATERIALES y EXISTENCIALES, mientras que los números de cláusulas para los demás tipos de proceso se mantuvieron casi iguales. Como en el grupo A, los PROCESOS VERBALES mostraron una baja presencia en las cláusulas, siendo esta vez el tipo menos frecuente.

Combinando los resultados parciales entre el grupo social y el tipo de proceso, nuevamente el grupo de los españoles/criollos predomina ligeramente sobre los amerindios (51,80% frente a 40,77%), de lo que se deriva que ambos conjuntos de actores sociales tiendan a ser representados con mucha frecuencia mediante acciones externas y que los españoles/criollos sean el grupo social predominante en el tipo de proceso con mayor frecuencia.

En las CLÁUSULAS MENTALES los amerindios son el grupo predominante (56,25%) frente a los españoles/criollos (37,5%), lo que podría llevar erróneamente a la interpretación de que los indígenas también son representados a través de sus

estados mentales, incluso en mayor medida que el grupo españoles/criollos. Al cruzar estos datos con el cuadro de tipo de participantes veremos que esto no es necesariamente así.

Amerindios y españoles/criollos son nuevamente equiparables en sus frecuencias de aparición dentro de los PROCESOS RELACIONALES, asignándose respectivamente 47,70% y 42,04% para cada grupo, de modo que la atribución de propiedades y la definición de las entidades se reparte casi igual para cada uno de estos grupos sociales.

Para los PROCESOS VERBALES, el grupo predominante son los españoles/criollos (58,33%), mientras que los amerindios alcanzan una frecuencia de 41,67%, resultando menos asociados a los procesos de orden simbólico y a los intercambios verbales.

Los amerindios predominan en las CLÁUSULAS CONDUCTUALES con un 72,41%, mientras que los españoles/criollos apenas aparecen el 24,13% en este tipo de cláusulas. Podemos así deducir, de nuevo, que existe una tendencia notablemente más marcada a representar a los amerindios mediante acciones físicas que a los españoles/criollos en lo que respecta a este tipo de procesos.

En cuanto a los PROCESOS EXISTENCIALES, es de notar que en este grupo los amerindios, con 54,9% de las apariciones, mostraron una mayor frecuencia que los españoles/criollos con sólo 31,37% de presencia en las cláusulas.

De los totales generales por grupo social, los españoles criollos tuvieron una frecuencia mayor (704 cláusulas), a la de los amerindios (675 cláusulas).

Las otras minorías volvieron a ser el grupo social menos representado en las cláusulas del grupo B, siendo los PROCESOS MATERIALES y los RELACIONALES los tipos en los que más aparecen, mientras que es significativa su ausencia total en las CLÁUSULAS VERBALES para esta sección de la muestra.

### 5.1.2. Amerindios y españoles/criollos según tipo de participante

Cuadro 2. Tipos de participante en el grupo **B** de la muestra

Grupo social Tipo de participante	Amerindio		Español/criollo		Otras minorías		Total
	F.A.	%	F.A.	%	F.A.	%	
Actor	256	40,83	331	52,79	40	6,38	<b>627</b>
Meta	48	31,58	91	59,87	13	8,55	<b>152</b>
Alcance	43	34,67	71	57,25	10	8,06	<b>124</b>
Beneficiario	26	56,52	18	39,13	2	4,35	<b>46</b>
Sensor	14	51,85	13	48,15	0	---	<b>27</b>
Fenómeno	34	61,82	16	29,09	5	9,09	<b>55</b>
Hablante	2	16,67	10	83,33	0	---	<b>12</b>
Verbalización	3	20	12	80	0	---	<b>15</b>
Receptor	7	77,78	2	22,22	0	---	<b>9</b>
Circunstancial <sup>45</sup>	2	66,67	1	33,33	0	---	<b>3</b>
Comportante	30	69,76	12	27,90	1	2,33	<b>43</b>
Comportamiento	1	50	1	50	0	---	<b>2</b>
Fenómeno (2)	6	66,67	2	22,22	1	11,11	<b>9</b>
Existente	22	55	11	27,5	7	17,5	<b>40</b>
Clave	75	37,69	102	51,26	22	11,05	<b>199</b>
Valor	55	36,18	79	51,97	18	11,84	<b>152</b>
Portador	58	58,59	31	31,31	10	10,10	<b>99</b>
Atributo	14	70	3	15	3	15	<b>20</b>
<b>Total</b>	<b>696</b>	<b>42,60</b>	<b>806</b>	<b>49,32</b>	<b>132</b>	<b>8,08</b>	<b>1634</b>

En el cuadro 2 el grupo social con más apariciones como participante son los españoles/criollos con un 49,32%, seguidos muy de cerca por los indígenas venezolanos con un 42,60% del total de frecuencia. El grupo de otras minorías

<sup>45</sup> De asunto.

nuevamente vuelve a ser el que registra el menor porcentaje de presencia en las cláusulas.

El rol de ACTOR vuelve a ser el más frecuente en el grupo B de la muestra, mientras que los roles de META, ALCANCE, CLAVE y VALOR también registran unos valores importantes. Los participantes COMPORTAMIENTO y CIRCUNSTANCIAL DE ASUNTO resultaron los menos frecuentes. Estos números concuerdan con el cuadro de tipos de proceso para el grupo B, ya que los tipos de participantes con mayor presencia en las cláusulas corresponden a los tipos más frecuentes de proceso. Estos resultados son también indicativos de la elevada tendencia a representar a las entidades mediante sus acciones externas y los nexos que guardan unas con otras.

En cuanto a los resultados parciales que combinan grupo social con tipo de participante, vemos que el porcentaje predominante como ACTOR corresponde a los españoles/criollos (52,79%), mientras que los amerindios presentan una cifra bastante aproximada (40,83%). En los roles pasivos de META y ALCANCE, los peninsulares y sus descendientes son también mayoría con el 59,87% y el 57,25% respectivamente sobre los valores alcanzados por los amerindios con 31,58% y 34,67% para las mismas categorías.

El único rol pasivo de los PROCESOS MATERIALES en el que los amerindios son mayoría es el de BENEFICIARIO, donde alcanzan un 56,52% frente al 39,13% de los españoles/criollos. Estos resultados son similares a los del grupo A y muestran que no necesariamente existe, en todos los casos, una correlación numérica entre roles activos o pasivos y la representación discriminatoria hacia las entidades en las

cláusulas o que sólo con el análisis cuantitativo se pueda llegar a resultados concluyentes.

Como participante SENSOR, amerindios y españoles/criollos están virtualmente equiparados con 51,85% y 48,15% respectivamente, mientras que el grupo de otras minorías está completamente ausente en esta posición dentro de las cláusulas. Los amerindios son el grupo social que predomina en el rol de FENÓMENO con 61,82%, el doble de presencia de los españoles/criollos (29,09%). Este alto porcentaje de los indígenas americanos en el rol pasivo de los PROCESOS MENTALES tiene la misma explicación que en el grupo A: generalmente son lo “visto” o lo percibido porque son los “otros” culturales; el punto de vista del autor está del lado de un “nosotros” construido en torno al grupo dominante más inclinado hacia los españoles/criollos. La similitud de los valores entre ambos grupos como SENSORES se debe más a una disminución en la presencia de los españoles/criollos que a una mejora sustancial en la representación de los amerindios a través de los PROCESOS MENTALES. Esto significa que los españoles/criollos ya no están siendo representados como SENSORES con tanta frecuencia como en el grupo A<sup>46</sup>, debido en buena medida a que las CLÁUSULAS MENTALES están reportando la opinión de expertos e investigadores acerca de los amerindios.

En el rol de HABLANTES, los españoles/criollos muestran un contundente 83,33% de frecuencia frente al apenas 16,67% de los amerindios. Este es otro caso de ausencia total del grupo otras minorías. Tales resultados favorecen la

---

<sup>46</sup> Ver en el anexo 5 el cuadro de participante sensor, grupo B.

interpretación de que los grupos socialmente minoritarios y sometidos (indígenas, mestizos, esclavos...) carecen de voz en su representación en los textos escolares. No obstante, llama la atención el que los españoles/criollos ocupen la posición predominante como VERBALIZACIÓN con un 80% de frecuencia, lo que lleva a pensar que el contenido del mensaje en los PROCESOS VERBALES gira en torno a este mismo grupo.

Los amerindios, en cambio, son el grupo más frecuentemente representado como RECEPTOR (77,78%) cuando los españoles/criollos apenas alcanzan un 22,22% en esta posición.

Los datos acerca del CIRCUNSTANCIAL DE ASUNTO no son muy concluyentes debido a la escasez de casos, aunque se repite la tendencia a representar a los amerindios como tópico de los intercambios verbales.

Los autores de los textos del grupo B muestran la repetición de lo observado en el grupo A con respecto a los PROCESOS VERBALES: el grupo social dominante español/criollo hablando sobre sí mismo con los amerindios como oyentes pasivos.

El porcentaje más alto como COMPORTANTES fue obtenido por los amerindios con un 69,76%, lo que hace suponer la inclinación de los autores a la representación discursiva de este grupo mediante verbos que expresan cierto tipo de acciones visibles y su condición física.

Por la baja frecuencia del COMPORTAMIENTO y su distribución equitativa para ambos grupos sociales, no es posible establecer alguna observación significativa al respecto.

Como FENÓMENO (2), los amerindios también fueron mayoría con 66,67%, a diferencia de los españoles/criollos que tuvieron este rol solamente un 22,22%.

Los amerindios presentaron el mayor porcentaje en el rol de EXISTENTE con 55% frente al 27,5% de los españoles/criollos. Esto nos indica que hay muchas cláusulas reflejando la presencia de los amerindios sin mayor referencia a sus actividades.

Como CLAVE y VALOR, los españoles/criollos son el grupo predominante con 51,26% y 51,97% respectivamente, lo que significa que se tiende a construir más las relaciones simbólicas a través de este grupo que a través de los amerindios. No obstante, para los participantes del otro tipo de proceso relacional, esta proporción se invierte, y son los amerindios quienes registran los porcentajes más altos como PORTADOR (58,59%) y ATRIBUTO (70%). Se ha considerado válida para estos casos la misma explicación que en el grupo A: se mantiene la inclinación a definir las entidades españolas/criollas mediante rasgos de su misma naturaleza, mientras que, para el caso de los procesos atributivos, el predominio de los indígenas puede deberse a la necesidad de describirlos a ellos y muchos aspectos relacionados con su modo de vida porque constituyen esos otros culturales desde la perspectiva de los autores.

Para el grupo B de la muestra se mantuvieron casi las mismas tendencias del grupo A<sup>47</sup> sin una variación significativa en la frecuencia de aparición de los amerindios frente a los españoles/criollos, con excepción de los procesos mentales en donde contra lo que pudiera esperarse, los amerindios fueron el grupo predominante

---

<sup>47</sup> Cf. Capítulo 4.

frente a los españoles/criollos. Esto se debe a la alta frecuencia de casos en los que los procesos mentales se usan como verbos de reporte de la voz experta de los investigadores en historia y arqueología, cuyos datos pasan con mucha frecuencia a los textos de este grupo.

Los resultados generales según tipo de participante para el grupo B indican que se mantuvieron las mismas tendencias que en el grupo anterior, con la salvedad de que en el rol de sensor se presenta una equiparación entre amerindios y españoles/criollos, ya que en estos textos los autores se inclinan por usar las cláusulas mentales como medio de reporte de la voz experta y comienza a bajar la frecuencia de presentación de la perspectiva de los españoles/criollos.

## 5.2. Análisis cualitativo de los datos

### 5.2.1. Quiénes son y qué hacen los amerindios venezolanos

Las lecciones que componen el grupo B de la muestra contienen aspectos comunes con las del grupo A. Nuevamente se construye una representación discursiva del amerindio venezolano que lo vincula estrechamente al espacio que habita, al igual que a los procesos de orden instrumental y a la noción de que mantienen unas tradiciones que no han cambiado en mucho tiempo, a pesar de su contacto con la sociedad contemporánea. Sin embargo, también es posible detectar ciertas variaciones con respecto a lo analizado para los textos anteriores al año 1999: en el grupo B aparecen los amerindios como *emigrantes*, es decir, fuertemente asociados a procesos de desplazamiento espacial, una idea que anteriormente sólo se había asociado al grupo de los españoles/criollos. De igual modo, es significativo que,

en algunas lecciones, aparezcan los amerindios más activos en enfrentamientos con otros grupos similares por la ocupación del territorio.

#### 5.2.1.1. Habitantes, pobladores y emigrantes

En las lecciones EPD2(2), EPD2(3), E4(2), E4(4), E4(12), AIV4(5) y G5(3y4), los amerindios son definidos como los pobladores del territorio americano antes de la llegada de los españoles mediante varias cláusulas con procesos materiales, conductuales, relacionales y existenciales como *habitar, vivir, localizarse en, ser, ocupar, poblar, distribuirse, haber, existir*. Es importante destacar que las formas verbales empleadas por los autores llevan a una representación más dinámica de los grupos indígenas, ya que no sólo se les vincula al territorio que ocupan, sino que también se hace presente la idea del desplazamiento espacial a través de las oleadas de pobladores amerindios provenientes de otras partes del continente, como se puede ver en los ejemplos de la lección E4(3).

EPD2(2) C 2	Antes de la llegada de los españoles, Venezuela estaba ya habitada por varios grupos indígenas.	C(loc. Temporal)+M+P(material)+A
EPD2(2) C 3	Estos habían llegado de diferentes lugares de América.	A+P(material)+C(loc. Espacial)
EPD2(2) C 5	Los grupos indígenas se distribuyeron a lo largo de las costas, los llanos, las montañas andinas, las islas y la Guayana.	A+P(material)+C(loc. Espacial)
EPD2(2) C 7.2a	cambiaban de lugar dependiendo de los frutos de la tierra y la abundancia de caza.	P(material)+Alc+C(razón)
	EPD2(2) C 8.3a	Los Timoto-cuicas tenían su asentamiento en la región andina.
		Po+P(relacional)+At
EPD2(2) C 8.1a	Los Caribes establecidos en la parte norte del país cerca de las costas.	Po+P(relacional)+At

EPD2(3) C 3	Los integrantes de esas tribus fueron los primeros habitantes del país. Clave+P(relacional)+Valor
----------------	--

E4(4) C 7	La gran mayoría de las comunidades indígenas se ubicaron cercanas a fuentes naturales de agua dulce (ríos, lagos y lagunas), por todas las ventajas que esto representaba. Po+P(relacional)+At+C(razón)
--------------	--

E4(2) C 2	Hace miles de años nuestro territorio estaba habitado sólo por indígenas, que fueron los primeros habitantes de lo que hoy es Venezuela. C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)+P(material)+A
--------------	---

E4(2) C 9.1a2a	del territorio ocupado por las naciones indígenas. P(material)+A
-------------------	---

E4(12) C 3,1	los indígenas que habitaban el territorio antiguamente, A+P(material)+Alc
-----------------	--

G5(3y4) C 13	Indios, era la población autóctona del continente y la más numerosa. Clave o cosa+P(relacional)+Valor
-----------------	--

AIV4(5) C 30.4a	Indígenas: eran los pobladores originarios de nuestro territorio. Clave o signo+P(relacional)+Valor
--------------------	--

E4(2) C 8.1b1	que vinieron desde el centro, el norte y el sur del continente americano, P(material)+C(loc. Espacial)
------------------	---

E4(3) C 3.3	que vinieron de diversos sitios P(material)+C(loc. Espacial)
----------------	---

E4(3) C 10.2	y provenía de comunidades del sur del continente (de origen arawaco) que luego se extendieron por todo el territorio venezolano. P(material)+Alc
-----------------	---

E4(3) C 18.2	y navegaron por la costa de Brasil donde se asentaron y luego se dirigieron hacia las Antillas. P(material)+Alc
-----------------	--

E4(3) C 12.1	que se trasladaron desde el territorio de la actual Colombia hacia los Andes venezolanos. P(material)+C(loc. Espacial)
-----------------	---

E4(3) C 27.2	gran parte de su población venía de la selva amazónica, que hoy forman [sic] parte de Colombia;
	A+P(material)+Alc

Pero también son definidos como habitantes actuales del territorio, tal y como lo muestran las siguientes cláusulas, en las cuales los tópicos centrales son la ubicación actual y la existencia de diversas naciones indígenas en Venezuela.

E4(5) C 2.1	Según el censo de 1990, los indígenas que habitan en Venezuela forman un total de 314 772 habitantes
	C(ángulo)+Clave o signo+P(relacional)+Valor

E4(5) C 10.1	como las que viven en zonas selváticas,
	P(conductual)+C(loc. Espacial)

E4(5) C 3.2a	que habían 500 000 habitantes,
	P(existencial)+Exist

E4(5) C 8	En la actualidad la mayoría de las tribus indígenas habitan en los estados Anzoátegui, Amazonas, Bolívar, Delta Amacuro y Zulia;
	C(loc. Temporal)+A+P(material)+C(loc. Espacial)

E4(5) C 11	Algunas familias indígenas se han trasladado hacia las grandes ciudades para buscar una mejor calidad de vida;
	A+P(material)+Alc+C(propósito)

E4(12) C 6,1	que se mantienen en las zonas selváticas del Amazonas.
	P(existencial)+C(loc. Espacial)

AIV4(2) C 9	Ocupan la zona norte del territorio nacional.
	P(material)+Alc

AIV4(2) C 54.1	que la mayor parte de nuestros indígenas en el presente se localizan en la zona sur del territorio nacional.
	A+C(loc. Temporal)+P(material)+Alc

## 5.2.1.2. Fabricantes, hacedores, cazadores, recolectores, agricultores, constructores

Los amerindios venezolanos fueron agricultores (especialmente a través de la siembra en conuco y el cultivo de cacao), cazadores, recolectores, constructores, pescadores y artesanos, según se concluye de la representación que se hace de varios grupos precolombinos en los textos del grupo B de la muestra. También cocinaban diversos platos típicos como arepas y casabe y aparecen como fabricantes de arcos y flechas. Esto se observa en los ejemplos de las lecciones EPD2(2), E4(3), E4(4), E4(11) y AIV4(2) que citamos a continuación. Los términos *choza*, *churuata*, *palafito*, *tribu*, *cacique* y *piache* también designan nociones muy relacionadas a la descripción del estilo de vida indígena. Esta descripción no varía mucho para el caso de las comunidades indígenas que aún se mantienen en territorio venezolano.

		EPD2(2) C 8.3c1	Cultivaban la tierra en forma de terrazas P(material)+Alc+C(cualidad)
EPD2(2) C 8.2b2	y se dedicaban al cultivo. P(material)+Alc		
EPD2(2) C 8.3d	Construían sus casas de piedra. P(material)+M+At		
EPD2(2) C 8.4	Los Yanomami y los Piaroas ocupaban la parte sur del país dedicados a labores agrícolas, la caza y la pesca. A+P(material)+C(loc. Espacial)+At		
E4(3) C 13.1	[timotes y cuicas] quienes además de ser cazadores y recolectores de frutos, Po+P(relacional)+At		
E4(4) C 15	los indígenas llegaron a tener grandes sembradíos de maíz y papa. Po+P(relacional)+At		
E4(4) C 21	En cuanto a la fauna, los indígenas tenían a su disposición todo tipo de animales, que consumían en su dieta diaria. C(asunto)+Po+P(relacional)+At		

		E4(11) C 20,1	como el cacao, que era el principal producto de exportación. Clave o signo+P(relacional)+Valor
E4(11) C 16	Antes de la llegada de los españoles los aborígenes practicaban la forma de cultivo en conucos. C(loc. Temporal)+A+P(material)+Alc		
E4(11) C 20	El desarrollo de la agricultura se inició a partir de los productos originarios de América, como el cacao, que era el principal producto de exportación. A+P(material)+C(medio/cualidad)		
		AIV4(2) C 12	Practicaron también la pesca y la cacería. P(material)+Alc
AIV4(2) C 11	Practicaron la agricultura con cultivos como el maíz, yuca, tabaco. P(material)+Alc+C(de cometido)		
AIV4(2) C 24	algunos practicaban la agricultura, la caza y la recolección. A+P(material)+Alc		
EPD2(2) C 11	Los alimentos que consumían eran: la arepa, el casabe, las frutas, el pescado, las carnes de aves, venados, lapas, chigüires, etc. Valor+P(relacional)+Clave o signo		
EPD2(2) C 18	Las chozas construidas con troncos de madera y hojas de palma, de forma cilíndrica rematada con un techo en forma de cono. M+P(material)+C(medio)+At		
EPD2(2) C 22	Llevaban collares, aretes o zarcillos y otros adornos hechos con semillas vegetales, huesos de animales o conchas, plumas de aves, etc. P(material)+Alc+At		
EPD2(2) C 30	Para la caza, y también como armas de defensa, fabricaban el arco, la flecha, las lanzas, la macana y la cerbatana. C(propósito)+P(material)+M		
		AIV4(2) C 18	y utilizaban flechas envenenadas para el combate y para cazar. P(material)+Alc+C(propósito)
AIV4(2) C 17	Eran guerreros P(relacional)+At		

		EPD2(2) C 26.1	que <b>era</b> la máxima autoridad. P(relacional)+Valor
EPD2(2) C 26	Cada tribu tenía un cacique, que era la máxima autoridad. Po+P(relacional)+At		
		EPD2(2) C 73	7. ¿Quién <b>era</b> el cacique? Valor+P(relacional)+Clave o signo
EPD2(2) C 33.2a	<b>Arepa:</b> es una palabra utilizada en lengua cumanagota. Clave o signo+P(relacional)+Valor		
EPD2(2) C 33.3a	<b>El casabe:</b> es una torta de escaso grosor hecha con harina de yuca y cocinada. Clave o signo+P(relacional)+Valor		
EPD2(2) C 48	La <b>vivienda</b> sigue siendo, en muchos casos, la <b>choza</b> construida con madera y hoja de palma; los <b>palafitos</b> que son construcciones de madera sobre estacas en aguas de lagos y ríos poco profundos; en vez de techos de palma utilizan laminas de zinc o asbesto; la churuata, el xapono, etc. Valor+P(relacional)+Clave o signo		
EPD2(2) C 66	El <b>piache</b> es el encargado de realizar los ritos, las ceremonias religiosas y la curación de los enfermos. Clave o signo+P(relacional)+Valor		
E4(4) C 16.1	que [el conuco] <b>consistía en</b> sembrar pequeñas porciones de tierra con productos de distinta clase, de manera que se podía contar con una variedad de ellos a lo largo del año. P(relacional)+Valor		
E4(4) C 24	Los aborígenes <b>tenían</b> formas de trabajar que aún se conservan, como la cayapa y la división del trabajo. Po+P(relacional)+At		
		E4(4) C 28,1	<b>consiste en</b> hacernos solidarios con la necesidad de alguien P(relacional)+Valor
E4(4) C 27	La cayapa se asemeja al trabajo en equipo, Clave o signo+P(relacional)+Valor		

En el caso particular de la lección AIV4(2), a los *Timoto-cuicas* se les relaciona con el cultivo en terrazas y la construcción de casas con piedras, al igual que se señala que fueron recolectores también y elaboraron piezas de cerámica.

Luego, se presenta la dependencia entre la forma de vida de los amerindios y las condiciones naturales, aunque en este caso, más que una relación armónica, parece una condición limitante para el desarrollo de su cotidianidad. En referencia a los indígenas venezolanos en la actualidad, se les describe como agricultores, cazadores y pastores, aunque también pueden ser comerciantes y practicar la cestería y la cerámica entre otros tipos de artesanía. Aparecen asociados a los *shabonos*, *palafitos* y *churuatas* entre otros tipos de vivienda típicamente indígena.

AIV4(2) C 34	Practicaron la agricultura de terrazas con muros de piedra para facilitar el riego del cultivo en las montañas. P(material)+Alc+C(propósito)	
	AIV4(2) C 35	Utilizaron la arcilla para fabricar objetos de cerámica. P(material)+Alc+C(propósito)
AIV4(2) C 34.1	para facilitar el riego del cultivo en las montañas. P(material)+Alc+C(loc. Espacial)	
	AIV4(2) C 36	Cultivaron la papa y el maíz. P(material)+M
AIV4(2) C 35.1	para fabricar objetos de cerámica. P(material)+M	
	AIV4(2) C 38	Elaboraron herramientas P(material)+M
AIV4(2) C 37	Domesticaron animales. P(material)+M	
	AIV4(2) C 44	La vida de nuestros indígenas se desarrollaba en función de las condiciones que les ofrecía la naturaleza; A+P(material)+C(condición)
AIV4(2) C 39	y construyeron viviendas con piedras. P(material)+M+C(medio)	
AIV4(2) C 56.2	Sus viviendas son churuatas, bohíos, palafitos o shabonos Valor+P(relacional)+Clave o signo	

		AIV4(2) C 56.3	La subsistencia se basa en la agricultura, la caza, el pastoreo y la pesca. A+P(material)+M
AIV4(2) C 56.4	Practican el comercio. P(material)+Alc		

Son dignos de comentar aparte los casos de las lecciones G5(3y4) y R6(1). En la primera, mayas e incas son vinculados a las actividades del cultivo de maíz, yuca y cacao entre otros, sin mencionar la práctica de estas actividades por las naciones indígenas venezolanas. En R6(1) se sugiere un juicio negativo sobre los indígenas al evaluar como “rudimentarias” sus actividades de caza, pesca, agricultura y recolección dentro de un complejo clausular.

G5(3y4) C 3.2c	Cultivaban maíz, papa y cacao. P(material)+Alc	G5(3y4) C 3.3d	Cultivaban papa, maíz, yuca. P(material)+Alc
R6(1) C 20.2	que antes de que llegaran los españoles, nuestro territorio se encontraba poblado por indígenas dedicados a actividades rudimentarias como caza, la pesca, la recolección y algunos a la agricultura. C(loc. Temporal)+M+P(material)+A		

En E4(3) se repite la misma representación de los grupos indígenas, indicando además que utilizaban la palma moriche para sus actividades de construcción y para elaborar sus utensilios de caza. Los *timoto-cuicas* son resaltados como quienes desarrollaron el cultivo en terrazas y hay una noción de participación activa asociada a los *caribes* como quienes tomaban posesión de determinados territorios desplazando a sus pares asentados en estos espacios, muy probablemente reafirmando la condición guerrera que siempre se les ha asignado como nación. De igual modo, se habla del intercambio comercial y cultural y de que incluso algunos grupos practicaban la navegación.

E4(3) C 7.1	estas comunidades utilizaron la palma de moriche para la construcción de viviendas y utensilios de caza.
	A+P(material)+Alc+C(propósito)

E4(3) C 16.2	desplazando a todas las demás tribus.
	P(material)+M

E4(3) C 16.1	se adueñaron en muy poco tiempo de la zona de la costa del país (centro y oriente),
	P(material)+C(ext. temporal)+M

E4(3) C 18.2	y navegaron por la costa de Brasil donde se asentaron y luego se dirigieron hacia las Antillas.
	P(material)+Alc

E4(3) C 25	entre muchas de las tribus existieron guerras para la ocupación del territorio.
	P(existencial)+Exist

E4(3) C 23.1	de que hubo intercambio cultural y comercial entre ellos.
	P(existencial)+Exist

E4(4) reelabora la relación prototípica que normalmente se hace en la sociedad criolla entre indígenas y naturaleza y que acabamos de ver en AIV4(2). Se habla de su aprovechamiento de los recursos marinos en la primera parte de la lección y también se asocia a éstos últimos con los *palafitos* como una forma de construcción autóctona. La unión de los amerindios a la naturaleza puede tener dos vertientes, una positiva y otra negativa. La positiva lleva a la idea de que son protectores de la naturaleza, que saben aprovechar sus recursos sin caer en la depredación que, por otro lado, se le asigna a la población no indígena. Sin embargo, la negativa puede llevar a pensar que al ser “tan naturales”, los indígenas no poseen ningún tipo de cultura tecnológica o que su cultura queda en desventaja si se le compara con otros grupos como españoles/criollos, a quienes se les atribuyen una serie de aportes a la sociedad

criolla que se evalúan más significativos. Es por esto que conviene ser crítico cuando aparecen este tipo de identificaciones, ya que también podría suceder que la asociación positiva con la naturaleza contenga alguna reminiscencia de la famosa noción del “Buen Salvaje”. En el caso particular en análisis, pareciera que la asociación positiva amerindios-naturaleza no cae en el extremo antes mencionado, según se concluye del aparte de las actividades. De modo similar a las lecciones anteriores, los indígenas venezolanos son cazadores, pescadores, recolectores y agricultores a quienes también se les asocia con conceptos como *palafito*, *cayapa* y *bahareque*.

E4(4) C 3	Los primeros pobladores de nuestro territorio usaron los recursos de la naturaleza para su manutención a través de la caza, la pesca y la recolección; A+P(material)+Alc+C(propósito)+C(medio)
E4(4) C 4	y, en algunos casos, como el de las poblaciones sedentarias, aplicaron el conocimiento de los ciclos agrícolas para el desarrollo de los cultivos. C(asunto)+P(mental)+F+C(propósito)
E4(4) C 5.2	es decir, que su economía se sustentaba en un uso balanceado y controlado de los recursos naturales. A+P(material)+Alc
E4(4) C 7	La gran mayoría de las comunidades indígenas se ubicaron cercanas a fuentes naturales de agua dulce (ríos, lagos y lagunas), por todas las ventajas que esto representaba. Po+P(relacional)+At+C(razón)
E4(4) C 8	En otros casos se asentaron cerca de las costas del mar, para poder conseguir fácilmente el alimento por la pesca y aprovechar las conchas marinas para la fabricación de herramientas, e incluso para vivir sobre sus aguas como fue el caso de los palafitos, que eran usados por los indígenas para evitar las grandes concentraciones de zancudos que existían en las zonas pantanosas de las costas. P(material)+Alc+C(propósito)
E4(4) C 8.3	e incluso para vivir sobre sus aguas como fue el caso de los palafitos, que eran usados por los indígenas para evitar las grandes concentraciones de zancudos que existían en las zonas pantanosas de las costas. P(relacional)+At+C(comparación)

El uso de formas de curación fijadas en la tradición y la enumeración algunas plantas medicinales se reflejan en varias cláusulas dentro de las lecciones E4(3), E4(5) y E4(6) como parte de su aporte<sup>48</sup> a la sociedad criolla actual.

E4(3) C 32	y obtenían sus medicinas de las plantas. P(material)+Alc+C(medio)
E4(5) C 20.2	los indígenas se frotran un sapo cuando sufren una quemadura o cortadura; A+P(material)+M+C(condición)
E4(6) C 7.2a	Las poblaciones indígenas del pasado y también del presente han utilizado diferentes plantas medicinales para curar sus enfermedades y lesiones como heridas, quemaduras y picadas. A+P(material)+Alc+C(propósito)
E4(6) C 7.2b	Algunas de estas plantas son: el onoto, la yerbamora, el tabaco y el totumo. Valor+P(relacional)+Clave o signo
E4(6) C 7.2c	También los indígenas obtuvieron medicinas naturales de los animales, por ejemplo, para soldar los huesos rotos por caídas o golpes, emplean polvos de la denominada “culebra de dos cabezas”. A+P(material)+Alc+C(propósito)
E4(6) C 7.2c1	para soldar los huesos rotos por caídas o golpes, emplean polvos de la denominada “culebra de dos cabezas”. C(propósito)+P(material)+Alc

Otros aspectos de la forma de vida indígena que van más allá de la faceta material de la supervivencia, y que involucran las artes y lo mágico-religioso como los bailes del *Mare-Mare*, la *Yonna* y las *Turas*, son expuestos en los siguientes ejemplos de la lección E4(6):

E4(6) C 7.4a	En el modo de vida indígena, la música, los bailes y los instrumentos se emplean en celebraciones, ritos o ceremonias, que pueden tener diversos fines: de diversión; para solicitar algún favor o para agradecerlo; para conversar con los difuntos y pedir por los presentes; para narrar historias, etc. C(asunto)+M+P(material)+C(asunto)+C(propósito)
-----------------	---

<sup>48</sup> Las cláusulas referentes a este tópico serán abordadas más adelante en el apartado siguiente.

E4(6) C 7.4b	El <b>Mare-mare</b> es una celebración donde se narran historias y se comparten hechos cotidianos.
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

E4(6) C 7.4c1	Durante el Akaatempo, se conversa con los difuntos
	C(loc. Temporal)+P(conductual)+C(de cometido)

E4(6) C 7.4d	La Yonna es un baile en pareja donde la mujer debe tumbar al hombre que la desafía.
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

### 5.2.1.3. El aporte indígena a la cultura venezolana y el reconocimiento de sus derechos por la sociedad criolla

En los siguientes ejemplos extraídos de EP2(2), E4(6) y AIV4(2), se reconocen muchas de las prácticas culturales y objetos de origen indígena mencionados anteriormente como aportes significativos a la cultura nacional, entre los que se encuentran varios cultivos como la papa y el maíz, el uso de frutas y verduras como la auyama y alimentos procesados como la arepa y el casabe, artefactos y enseres domésticos como la múcura, el chichorro y el budare, los mitos de origen indígena, las danzas tradicionales como el Mare-Mare y los nombres de calles, avenidas, montañas, ciudades y otros espacios geográficos.

EP2(2) C 32	Los indígenas que poblaban el territorio nacional nos aportaron una serie de aspectos importantes que han enriquecido nuestra cultura.
	A+P(material)+Alc

EP2(2) C 33.2a	<b>Arepa:</b> es una palabra utilizada en lengua cumanagota.
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

EP2(2) C 33.2b	Se refiere a una clase de maíz con la cual se hacía una masa que posteriormente [sic] era cocinada al fuego.
	P(relacional)+Valor

EP2(2) C 34.1	el chinchorro o hamaca hecho de fibras destinado al descanso; M+P(material)+C(medio)+C(propósito)
EP2(2) C 35	• <b>Instrumentos musicales:</b> como flautas de hueso, los tambores, las guaruras, las maracas, etc. Valor+Clave o signo
EP2(2) C 33.3a	<b>El casabe:</b> es una torta de escaso grosor hecha con harina de yuca y cocinada. Clave o signo+P(relacional)+Valor
EP2(2) C 34.3	el budare, plato de barro para asar arepas; Clave o signo+Valor
E4(6) C 9	Entre los instrumentos de origen indígena se encuentran: el <b>botuto</b> (antigua trompeta de los indios del Orinoco, fabricada con arcilla o madera), la <b>guarura</b> (concha de caracol), los <b>carrizos</b> (cañas cortas de varios tamaños unidas), etc. Valor+P(relacional)+Clave o signo
AIV4(2) C 47	De nuestros antepasados indígenas recibimos como legado las cestas de palma, vasijas de cerámica, las tortas de casabe, el chinchorro, la hamaca, danzas así como numerosos nombres de ríos, pueblos, montañas que tienen su origen en las lenguas que hablaban nuestros aborígenes. A+P(material)+C(rol)+Alc
EP2(2) C 38.1	el Maremare, el baile de las Turas, el Pájaro Guarandol, el Carite, el Sebucán y tantos otros bailes y danzas tienen su origen en los grupos indígenas del pasado. A+P(material)+Alc
EP2(2) C 39	Los nombres indígenas que se mantienen en nuestras comunidades: ciudades, calles, avenidas, nombres de personas o instituciones, etc. At+P(relacional)+Po

En lo referente a su aceptación por parte de la sociedad venezolana contemporánea, en la lección EP2(2) se señala que existen organismos encargados de la integración del indígena a la sociedad criolla. Esta última afirmación sugiere cierta tendencia *asimilacionista* hacia las culturas amerindias como posición política hacia la diversidad, lo cual representa la negación del respeto y la tolerancia frente a la

diferencia, y que lamentablemente formó parte de las políticas indigenistas aplicadas en Venezuela en tiempos pasados, pero que evidencia una práctica que está claramente opuesta al contenido del texto constitucional de 1999. Constituye evidencia clara de las contradicciones que existen entre lo dispuesto en los textos legales y lo que es la práctica social externa a ellos. Es un ejemplo de que los cambios en la sociedad no se hacen por decreto y de que las posiciones ideológicas del pasado siguen manifestándose. Lo que podemos comentar como observación es que la elección del autor sobre este tópico le otorga importancia a tal información y lo que significaría un cambio es enfocar este comentario de otra manera.

EP2(2) C 44	Existen organismos que aportan recursos económicos y humanos para tratar de integrar a los indígenas a las comunidades vecinas.
	P(existencial)+Exist

Además de los campos como la alimentación, las prácticas agrícolas y las artes, se reconoce, en algunas cláusulas, la contribución de los amerindios al campo de la medicina, según lo muestran los siguientes ejemplos:

E4(5) C 19	Muchos de los conocimientos aplicados por los indígenas en la cura de las enfermedades y lesiones han ayudado a la medicina moderna.
	A+P(material)+B

E4(5) C 21	de allí se derivó una sustancia, que conseguimos en cualquier farmacia, llamada bacitracina, porque viene de los batracios que son los sapos.
	P(material)+M

E4(6) C 7.2d	Muchos de estos medicamentos se emplean en la Medicina moderna, por ejemplo en la medicina naturista.
	M+P(material)+C(asunto)

La lección E4(5) muestra que los amerindios en la actualidad conviven con la sociedad criolla e incluso se trasladan a las ciudades en busca de trabajo y mejoras en sus condiciones de vida, aunque pueden derivar dos consecuencias de estos desplazamientos: o consiguen el bienestar buscado o terminan formando parte de la población marginal. Esta podría ser una descripción bastante realista de la situación que atraviesa la población indígena actual. Inmediatamente después en el texto, aparece un aparte dedicado a la interrelación amerindios venezolanos-sociedad criolla actual,<sup>49</sup> en el que se reconocen y señalan una serie de hechos evaluados por el autor como ventajosos, entre los que se encuentran la ubicación geográfica de los amerindios y su relación con la naturaleza, además de su aporte en el campo de las sustancias medicinales. A continuación, en otro subtítulo, se habla del reconocimiento de sus derechos constitucionales por parte de la asamblea constituyente de 1999. Estos son aspectos muy positivos por supuesto, ya que no se les daba tanta importancia o las mismas circunstancias históricas y políticas no favorecían el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural y la importancia de su preservación. Sin embargo, hay que hacer la aclaratoria de que se sigue hablando de “algo” que concede la sociedad criolla de manera unidireccional, como un beneficio para los indígenas, sin mencionar la lucha histórica que ellos también han tenido por estos derechos, de modo que una vez más son BENEFICIARIOS o participantes pasivos del proceso. En la sección de actividades, se reconoce la condición de las lenguas

---

<sup>49</sup> La denominación “sociedad criolla” es utilizada por la mayoría de los antropólogos venezolanos para identificar a la población venezolana en general que no es indígena.

indígenas como patrimonio cultural a través de un par de preguntas que interrogan al lector acerca de un artículo de la constitución de 1999 referido a este tópico.

E4(5) C 9	en algunos casos muchas de ellas conviven con el resto de la la [sic] sociedad venezolana, C(condición)+A+P(material)+Alc	
E4(5) C 11	Algunas familias indígenas se han trasladado hacia las grandes ciudades para buscar una mejor calidad de vida; A+P(material)+Alc+C(propósito)	
	E4(5) C 12.2	pero otros viven en condiciones de extrema pobreza. C+P(conductual)+C(condición)
E4(5) C 12.1	unos cuantos lo han conseguido, A+M+P(material)	
E4(5) C 15	La presencia actual de los indígenas en los territorios selváticos ha tenido una serie de ventajas. Po+P(relacional)+At	
E4(5) C 16	En primer lugar, dadas las características de las regiones que habitan, es muy difícil que hayan migraciones de hombres con miras a poblar esas zonas; C(razón)+P(relacional)+At+Po	
E4(5) C 17	por otro lado, los indígenas se han convertido en los vigilantes naturales de las fronteras y los principales conservadores del medio ambiente de sus regiones; Clave o signo+P(relacional)+Valor	
E4(5) C 23	La Asamblea Constituyente que se realizó en Venezuela en 1999 terminó por elaborar una nueva Constitución en la cual se le reconocen a los indígenas que habitan actualmente nuestro territorio una serie de derechos políticos, económicos y sociales en pro de la conservación y protección de las culturas aborígenes que aún perviven en nuestro país. A+P(material)+M	
E4(5) C 24	De tal modo, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela se incluyeron varios artículos que asignan rango constitucional inequívoco a las culturas indígenas. C(loc. Espacial)+P(material)+Alc	

En las siguientes cláusulas está planteado el tópico del reconocimiento constitucional a los derechos indígenas y el respeto y valoración de su cultura. En AIV4(2), de modo similar al texto anterior, estos reconocimientos son “algo”

otorgado por la sociedad criolla. En E4(12) en cambio, pareciera producto de una intención autocrítica del autor proyectando el “deber ser” cuando, en el aparte de actividades, establece una conexión con su lector para comprometerlo en la afirmación que hace el *nosotros*<sup>50</sup>.

AIV4(2) C 57	La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela contempla los derechos de nuestros indígenas reconociendo su patrimonio lingüístico, cultural, territorial así como los derechos políticos y sociales.
	Po+P(relacional)+At+C(condición)

E4(12) C 45.3a	c) ¿Por qué debemos valorar
	C(razón)+P(mental)

E4(12) C 45.3b	y respetar la diversidad étnica cultural?
	P(conductual)+F

Esta lucha por el respeto a los derechos indígenas sí es nombrada al principio de la lección E4(6), en donde también se pone en evidencia la discordancia entre lo dispuesto por la ley y el trato que cotidianamente le da la sociedad criolla a los amerindios venezolanos. También en estas cláusulas hay un llamado al lector a que reconozca estos derechos y caiga en cuenta de su obligación de respetarlos.

E4(6) C 3	En la vida diaria las comunidades indígenas descendientes de los primeros habitantes de nuestro territorio defienden su derecho a conservar sus antiguas tradiciones, sus ricas lenguas y sus propias creencias.
	C(asunto)+A+P(material)+M

E4(6) C 4.1	Aunque la Constitución vigente garantiza los derechos de los pueblos indígenas venezolanos,
	A+P(material)+Alc

E4(6) C 5	Sin embargo, las comunidades indígenas siguen luchando para que se cumplan.
	A+P(material)+C(propósito)

E4(6) C 4.2	en la práctica éstos no siempre se respetan.
	F+C(cualidad)+P(conductual)

<sup>50</sup> Se incluyó también la cláusula de proceso mental para no restarle sentido al complejo clausular.

En relación al tópico específico del mestizaje, los textos revisados lo enfocan como un aporte genético, y algunas veces también cultural, de los amerindios (junto a los españoles/criollos y los esclavos africanos) para la formación de la sociedad criolla. Tal efecto se logra mediante procesos de tipo material y relacional, los cuales definen lo que es el mestizaje, enumeran sus propiedades o representan a la sociedad venezolana como una sociedad mestiza. Esta última idea constituye el fundamento de que se niegue o se oculte la presencia del amerindio luego de la colonia, ya que lo ignora como parte activa de la sociedad criolla “nueva” aparecida como producto del mestizaje (según lo reconocen también autores como Mosonyi (1982) y Aranguren (1993, citado en Inojosa y Sánchez, (1994) entre otros). En los siguientes ejemplos de las lecciones E4(12), AIV4(3), AIV4(5), AIV4(7) y R6(4), se evidencia esta idea:

		E4(12) C 4	Se generó una mezcla en la que ninguna de las razas se mantuvo pura; P(material)+M+At
E4(12) C 3	La población de Venezuela es una fusión de razas: Clave o signo+P(relacional)+Valor		
E4(12) C 5	esta maravilla de intercambios raciales es lo que se ha denominado mestizaje. Clave o signo+P(relacional)+Valor		
E4(12) C 7.1	En la complejidad de nuestra sociedad y luego de tres siglos de presencia española en estos territorios, los hombres y mujeres de todas las razas se unieron entre sí, C(razón)+A+P(material)+C(cualidad)		
		E4(12) C 8	La unión de personas de origen español, indígena y africano determinaron una diversidad de colores de piel. A+P(material)+M
E4(12) C 7.2	y dieron lugar a los mestizos. P(material)+M		

E4(12) C 30	Este mestizaje cultural sirvió de base para el desarrollo de la cultura nacional propia. Clave o signo+P(relacional)+Valor	
AIV4(3) C 82	Se produjo el mestizaje entre europeos, aborígenes y Africanos, generando a la vez, un mestizaje cultural. P(material)+M+C(producto)	
AIV4(3) C 82.1	generando a la vez, un mestizaje cultural. P(material)+C(cualidad)+M	
AIV4(5) C 27	Durante el período colonial se produce la mezcla entre los grupos étnicos que coexistían en estas tierras. C(loc. Temporal)+P(material)+A	
AIV4(5) C 28	La unión entre blancos, indígenas y negros produjo lo que llamamos mestizaje. A+P(material)+M	
R6(4) C 11	En Venezuela, como en todos los países de Latinoamérica, se concentran muchas manifestaciones culturales producto del mestizaje. C(loc. Espacial)+C(comparación)+P(material)+A	
R6(4) C 14	De cada una de las etnias que se fusionaron en América, A+P(material)+C(loc. Espacial)	
	AIV4(5) C 35	1. El mestizaje influyó en la división social durante la colonia. A+P(material)+Alc
AIV4(5) C 32	Mestizo era el descendiente de la mezcla de blancos e indios. Clave o signo+P(relacional)+Valor	
	AIV4(7) C 33	La herencia cultural del período colonial forma parte de nuestro patrimonio histórico. A+P(material)+M
AIV4(7) C 32	2. En la cultura venezolana hay la suma de aportes de blancos, indígenas y negros. C(asunto)+P(existencial)+Exist	

#### 5.2.1.4. Sujetos sociales pasivos luego de la ocupación de su territorio por los españoles/criollos

La llegada de los españoles es representada en los textos como un importante agente de cambio en las condiciones de vida de los amerindios. El enfoque de la

interacción entre ambos grupos durante este ciclo es importante para nuestro análisis en virtud de que permite una comparación lo más cercana posible de las diferencias establecidas en la representación de cada uno de estos colectivos sociales. Es notoriamente visible en los ejemplos encontrados que, a partir de la conquista y colonización europea, los amerindios se convierten casi exclusivamente en participantes pasivos del tipo META, ALCANCE o BENEFICIARIO.

En los siguientes casos, se aprecia que la conquista y la colonización son definidas como eventos que engloban dos aspectos: la presencia de los peninsulares en América y el sometimiento de la población amerindia. En la representación discursiva de este ciclo histórico, también es muy significativa la presencia de la encomienda como forma de dominio de los españoles sobre los indígenas.

En EPD2(3), E4(2), E4(8), E4(11), AIV4(4) y AIV4(5) hay varias cláusulas al principio que hacen referencia a la “colonización” y “conquista” por parte de los españoles. Sin embargo, cuando se mencionan el sometimiento y la encomienda de los amerindios, no se dice explícitamente quiénes son los ACTORES o su presencia es disimulada en un segundo plano mediante la construcción sintáctica de la voz pasiva, anteponiendo la META y colocando a los indígenas en el primer plano de la cláusula. Sobre la encomienda hay casos como E4(11), en donde se representa la idea de que los españoles/criollos fueron “obligados por las circunstancias” a utilizar esta mano de obra, disminuyendo notablemente su responsabilidad de actores-agentes del proceso.

		EPD2(3) C 5,2	y colonizados por los españoles. P(material)+A
EPD2(3) C 5,1	A partir de 1 498 los indígenas fueron conquistados C(ext. Temporal)+M+P(material)		
EPD2(3) C 6,1	Los indígenas son sometidos M+P(material)		
		E4(2) C 9.1	se inicia con la llegada de los españoles y la conquista militar y religiosa del territorio ocupado por las naciones indígenas. P(material)+Alc
E4(2) C 9	* Período de conquista y colonización: (Cláusula menor) Clave o signo		
E4(8) C 61.1c1	dominar P(material)	E4(8) C 61.1c2	y gobernar a los nativos. P(material)+Alc
E4(11) C 7,2	de tal modo que los españoles debieron utilizar la mano de obra indígena para este fin, por lo que nace la encomienda; A+P(material)+Alc+C(propósito)+C(producto)		
E4(11) C 18,1	Los españoles que recibieron encomiendas utilizaron la mano de obra indígena encomendada, A+P(material)+Alc		
AIV4(4) C 4	para hacerlo, la corona española utilizó bases legales que permitieran el dominio y sometimiento del territorio venezolano y sus pobladores. C(Propósito)+A+P(material)+Alc		
AIV4(5) C 11	y a los indígenas le [sic] encomendaban las tareas agrícolas; B+P(material)+Alc		
AIV4(5) C 12	de esta manera, se establece una relación entre encomendero y encomendado, basada en la propiedad territorial a partir del repartimiento. C(cualidad)+P(material)+Alc+C(medio)		

Hay una aparición de los amerindios como “objeto” de las acciones de los españoles/criollos en sus roles de META y ALCANCE cuando son “lo” *encontrado* y *organizado* en los siguientes ejemplos:

E4(3) C 21	Cuando los españoles llegaron a lo que hoy es Venezuela, encontraron distribuidas en el territorio tres grandes naciones aborígenes: los arawacos, los chibchas (timotes y cuicas) y los caribes.
	C(loc. Espacial)+P(material)+C(loc. Espacial)+M

E4(8) C 56	De tal modo, los Indígenas, serían organizados en comunidades, respetando sus propias instituciones:
	Alc+P(material)+C(cualidad)+C(condición)

En E4(8), E4(11) y E4(12) observamos una consecutiva aparición de los amerindios como BENEFICIARIOS de los procesos resultantes de la conquista y ocupación de su espacio. Producto de esta situación, según estas cláusulas, este grupo no está dotado de poder de decisión, y más aún, se transmite la impresión de que simplemente están allí, pero que son otros quienes deciden, opinan, piensan y ejecutan las acciones que determinan sus condiciones de vida. Tal vez uno de los efectos más perjudiciales de esta representación sea la “normalidad” con que la voz autorial expone tales circunstancias.

E4(8) C 53.2	y se les permitían [sic] elegir sus propias autoridades.
	B+P(material)+Alc

E4(8) C 54	Esta nueva situación para los indígenas les era leída por los españoles en una ordenanza denominada requerimiento;
	B+P(conductual)+C+C(loc. Espacial)

E4(8) C 55.3b1	pues les asignarían unas nuevas.
	B+P(material)+Alc

E4(8)	para las tierras se les asignaba una legua en cuadro, es decir, una legua desde el centro
-------	---

C 56.2	hacia cada uno de los cuatro puntos cardinales;		
	C(propósito)+B+P(material)+Alc		
		E4(12) C 18.2a1	lo que les permitió conservar sus costumbres y modos de vida.
			B+P(material)+Alc
E4(11) C 8.1b	y vestir a los indígenas		
	P(material)+B		

Surge una comparación negativa para los amerindios cuando se representan sus enfrentamientos con los españoles y se explican los motivos de la derrota de los primeros. Prácticamente se afirma la inferioridad de los indígenas frente a los conquistadores.

E4(5) C 5.1	sin embargo, la superioridad en armas y hombres de los conquistadores logró finalmente disminuir la población nativa		
	A+[P(material)+C(cualidad)]+M		
E4(5) C 5.2	y, en muchos casos, hacerla retirarse hacia zonas donde era más difícil sobrevivir.		
	C(cualidad)+P(material)+Alc+C(loc. Espacial)		
E4(10) C 3,1	pues tuvieron que luchar contra las difíciles condiciones geográficas y contra la fuerte y continua resistencia de los aborígenes.		
	P(material)+Alc		
AIV4(4) C 12.1a	los españoles utilizaron la superioridad de sus armas para someter a los indígenas,		
	A+P(material)+Alc+C(propósito)		
AIV4(4) C 12.1a1	para someter a los indígenas,		
	P(material)+B		

En los textos E4 y AIV4, algunos aspectos culturales de los indígenas son resaltados como META y ALCANCE bajo el reconocimiento de los misioneros españoles:

E4(6) C 7.3c	El padre Cesáreo de Armellada recopiló, por ejemplo, los mitos de los pemones.		
	A+P(material)+M		

AIV4(7) C 25	El fraile misionero de Píritu, Diego de los Ríos, músico y compositor, puso letra caribe a los aguinaldos para que los indígenas cantaran.
	A+P(material)+Alc+B+C(propósito)

Los siguientes casos de las lecciones E4(12), EPD2(3), AIV4(4) y G5(3y4) muestran que una parte de la aparición de los amerindios como ALCANCES y BENEFICIARIOS está muy relacionada con el intercambio cultural llevado cabo mediante la educación, en la cual los amerindios son representados como aprendices, desvaneciéndose así la verdadera bidireccionalidad del proceso en el que los españoles/criollos también adquirieron conocimientos de los habitantes autóctonos de América.

E4(12) C 39,1	enseñarle a la población indígena el idioma español y la religión católica.
	P(material)+B+Alc

EPD2(3) C 6,2	y encomendados a: los europeos quienes les debían enseñar la lengua castellana y la religión católica.
	P(material)+B

AIV4(4) C 12.2a	a través de la enseñanza y el adoctrinamiento religioso que recibieron los indígenas por parte de misioneros católicos que se trasladaron a América a transmitir la fe cristiana.
	M+P(material)+B+A

G5(3y4) C 19,3	y luego se dedicaron a cristianizarlo, enseñarle la lengua y costumbres
	P(material)+Alc

G5(3y4) C 19.3a	cristianizarlo
	P(material)+B

G5(3y4) C 19.3b	enseñarle la lengua y costumbres
	P(material)+B+Alc

#### 5.2.1.5. Otros atributos y construcciones identitarias relacionadas con los amerindios

Algunos de los rasgos relacionados con los amerindios a través de los procesos relacionales, en su mayoría atributivos, son el contraste nómada-sedentario, el carácter guerrero, el politeísmo, el respeto hacia los ancianos e incluso la carencia de privilegios. Estas son características prácticamente estereotipadas que asocian, casi

sin mayor distinción entre unos y otros, a las diferentes naciones indígenas y que seguramente son compartidas por los lectores de los textos al momento de considerar cuáles eran los atributos de los primeros pobladores de Venezuela.

	EPD2(2) C 7.1b	es decir, tenían su asentamiento en un territorio determinado; P(relacional)+At
EPD2(2) C 7.1a	Algunos eran sedentarios, Po+P(relacional)+At	
EPD2(2) C 7.2	en cambio otros eran nómadas cambiaban de lugar dependiendo de los frutos de la tierra y la abundancia de caza. Po+P(relacional)+At	
E4(3) C 16	Los caribes eran tribus aguerridas, por lo que se adueñaron en muy poco tiempo de la zona de la costa del país (centro y oriente), desplazando a todas las demás tribus. Po+P(relacional)+At+C(razón)	
E4(5) C 4.1	Los indígenas de nuestros territorios eran bravos guerreros, Po+P(relacional)+At	
AIV4(2) C 7	Cada grupo representaba características propias de acuerdo con su desarrollo cultural. Po+P(relacional)+At+C(condición)	
AIV4(2) C 15	Eran politeístas. P(relacional)+At	AIV4(2) C 17
		Eran guerreros P(relacional)+At
AIV4(2) C 23	Eran sedentarios, P(relacional)+At	AIV4(2) C 41
		Los ancianos eran respetados por su sabiduría como curanderos. Po+P(relacional)+At+C(razón)
AIV4(2) C 42	Eran politeístas P(relacional)+At	
G5(3y4) C 3.3f	Religión politeísta, cuyo dios principal era el Sol. Valor+P(relacional)+Clave o Cosa	

Ahora bien, no sólo las entidades humanas, sino también las entidades abstractas pueden poseer atributos representados mediante cláusulas relacionales, tal como se ve en el siguiente ejemplo de la lección E4(8):

E4(8) C 56.4b1	este Cabildo era autónomo en las Comunidades Indígenas
	Po+P(relacional)+At+C(loc. Espacial)

En las siguientes cláusulas se ilustra la forma cómo los autores han elaborado en las lecciones la visión de que el amerindio tiende a conservar sus costumbres, noción sobre la que es necesario guardar cierto cuidado porque, expuesta de manera estereotipada (especialmente porque casi siempre se enfatiza sobre el hecho del cambio de la sociedad criolla, y no se explica que ésta última también puede conservar costumbres del pasado), contribuye a la idea más amplia de que los pobladores autóctonos de América no han cambiado con el transcurso del tiempo y que son una reminiscencia del pasado.

EPD2(2) C 42.1	que todavía conservan costumbres de sus antepasados, su lengua y sus tradiciones.
	C(ext. Temporal)+P(relacional)+At

E4(5) C 10	y otras, como las que viven en zonas selváticas, se mantienen casi en su estado original, con sus mismas costumbres, tradiciones y modos de vida.
	Po+P(relacional)+At+C(cometido)

E4(12) C 18.2a1a	conservar sus costumbres y modos de vida.
	P(relacional)+At

AIV4(7) C 3.2	y, al mismo tiempo, mantuvieron sus costumbres, bailes, cantos, mitos y leyendas.
	C(loc. temporal)+P(relacional)+At

No obstante, aparecieron en el corpus dos cláusulas (un caso poco común) en las que se representa el cambio en el modo de vida amerindio. En la lección E4(8) este cambio corresponde a las condiciones impuestas por los conquistadores, quienes llevan a la transformación en el plano religioso de las costumbres indígenas

americanas. Por otra parte, en la lección AIV4(2), se ve una comparación implícita entre el pasado y el presente:

E4(8) C 58.2a	que se convirtieran a [sic] cristianos. P(relacional)+Valor
------------------	--

AIV4(2) C 56.11	En relación con el pasado, en la actualidad mantienen mayor contacto con personas extrañas a su comunidad. C(loc. Temporal)+P(relacional)+At
--------------------	---

Los procesos relacionales identificadores establecen la relación entre las diferentes naciones amerindias como los Caracas, los Teques, Timotes, Arawacos, Aztecas, etc. y los diferentes VALORES que se les asignan como grupos, comunidades o naciones principales. Esto implica también una valoración por parte de los autores de la importancia asignada a unas etnias sobre otras.

EPD2(2) C 8.1b1	los Caracas, los Teques, los Karina eran los principales grupos indígenas. Clave o signo+P(relacional)+Valor
--------------------	---

E4(3) C 13	Estas comunidades estaban representadas por los timotes y los cuicas, quienes además de ser cazadores y recolectores de frutos, desarrollaron grandes y complejos cultivos agrícolas con la técnica de la “terrazza”. Valor+P(relacionla)+Clave o signo
---------------	--

E4(3) C 27.1	• Los arawacos fueron el grupo más numeroso del continente americano y de donde provenía la mayoría de los que se trasladaron a nuestro territorio; Clave o signo+P(relacional)+Valor
-----------------	--

E4(3) C 28.1	Los arawacos eran una nación que tenía una lengua propia, la cual unía a la gran diversidad de tribus que la conformaban; Clave o signo+P(relacional)+Valor
-----------------	--

E4(3) C 56.2a	que pudieron ser desprendimientos de algunas de las naciones principales P(relacional)+Valor
------------------	---

AIV4(2) C 5	estos grupos eran los Caribes, los Arahuaos y los Timoto-cuicas. Valor+P(relacional)+Clave o signo
----------------	---

AIV4(2) C 20	En el grupo de los Caribes se encontraban los Caracas, los Cumanagotos, los Mariches. Valor [C(loc. Espacial)]+P(relacional)+Clave o signo
-----------------	---

G5(3y4) C 3	Las comunidades indígenas más destacadas por su cultura fueron: Los <b>Aztecas</b> , en México, gobernados por una monarquía despótica, con clases sociales: nobles, sacerdotes, guerreros, comerciantes, campesinos y esclavos. Economía basada en el cultivo de maíz, papa y yuca. Con una cultura avanzada: escritura jeroglífica, año dividido en 12 meses de 20 días, edificaciones de palacios y monumentos, religión politeísta con sacrificios humanos a sus dioses. Los <b>Mayas</b> , en la península de Yucatán y Centroamérica. Guerreros gobernados por un consejo de ancianos sin clases sociales. Cultivaban maíz, papa y cacao. Escritura jeroglífica. Año de 365, predecían los eclipses. En arquitectura grandes edificios y templos. Religión politeísta sin sacrificios humanos. Creían en la inmortalidad del alma. Los <b>incas</b> , en Perú y Bolivia. El Inca monarca absoluto. Clases sociales: nobles familiares del inca, ejército y campesinos. Cultivaban papa, maíz, yuca. Construían palacios y templos. Religión politeísta, cuyo dios principal era el Sol. Valor+P(relacional)+Clave
----------------	--

Siguiendo con la asignación de valor, en la lección E4(4) el autor emplea los procesos relacionales como medio para afirmar la valoración que tenía la tierra para los amerindios.

E4(4) C 12	La tierra era una de las más preciadas dotes que ofrecía la naturaleza al indígena venezolano y por ello todas las comunidades la veneraban. Clave o signo+P(relacional)+Valor+C(razón)
---------------	--

E4(4) C 19	La vegetación era para los indígenas un elemento de mucha utilidad para el desarrollo de sus labores diarias; Clave o signo+P(relacional)+C(ángulo)+Valor+C(propósito)
---------------	---

Los procesos relacionales también funcionan como medio de definición de ciertos conceptos y categorías como lo muestran los siguientes casos de las lecciones E4(2) y E4(6), en los que se desarrollan los conceptos de *período indígena* y *mito*.

E4(2) C 8	<b>* Período indígena:</b> (Cláusula menor) Clave o signo
--------------	--

E4(2) C 8.1	comprende el proceso inicial de poblamiento y asentamiento del territorio que hoy es Venezuela, iniciado por los primeros grupos que vinieron desde el centro, el norte y el sur del continente americano, hasta formar grandes familias y naciones. P(relacional)+Valor
----------------	---

E4(6) C 7	Algunas de esas manifestaciones son: Valor+P(relacional)
--------------	---

E4(6) C 7.3	<b>* Mitos.</b> Cláusula menor (Clave o signo)
----------------	---

E4(6) C 7.3a	Son explicaciones no científicas que se transmiten de padres a hijos y que tratan sobre la creación de la Tierra, el Sol, la Luna; la aparición de fenómenos naturales como el rayo o la lluvia; las hazañas de los héroes; el origen y las características de los seres humanos, los animales, las plantas, etc. P(relacional)+Valor
-----------------	--

En la lección E4(5) se ha establecido la clasificación de las lenguas aborígenes como legado de los antepasados y su status oficial y patrimonial, mediante procesos relacionales tanto atributivos como identificadores.

E4(5) C 13.1	Los indígenas que aún perviven en sus zonas pertenecen a distintas familias lingüísticas descendientes de las principales naciones aborígenes Valor+P(relacional)+Clave o signo
-----------------	--

E4(5) C 31.1	“...Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas Po+P(relacional)+At
-----------------	--

E4(5) C 29.1	el idioma indígena constituye un patrimonio cultural? Clave o signo+P(relacional)+Valor
-----------------	--

En los siguientes ejemplos los amerindios son definidos como un grupo social de derechos limitados durante el período colonial debido a su carencia de privilegios y a las restricciones impuestas a su libertad personal.

E4(11) C 10,1	cuando <b>los indios</b> quedaron libres pero pagando tributos con dinero o con mercancías y frutos.
	Po+P(relacional)+At+C(concesión)

E4(11) C 58	Tributo de Indios, que era el pago que debían hacer los indios que tenían entre 15 y 50 años de edad;
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

E4(11) C 58.1a	que tenían entre 15 y 50 años de edad;
	P(relacional)+At

E4(12) C 18.1a	Aunque gozaban legalmente de su libertad personal,
	P(relacional)+C(cualidad)+At

G5(3y4) C 14,2	y no tenían privilegios.
	P(relacional)+At

Para concluir esta parte, otra de las excepciones encontrada en la muestra la constituye una nueva definición del indígena venezolano incluida en la lección AIV4(2), cuya condición necesariamente tiene que estar influida por el reconocimiento constitucional expresado también mediante un proceso relacional en la cláusula anterior del mismo texto:

AIV4(2) C 57	La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela contempla los derechos de nuestros indígenas reconociendo su patrimonio lingüístico, cultural, territorial así como los derechos políticos y sociales.
	Po+P(relacional)+At+C(condición)

AIV4(2) C 58	Los indígenas son ciudadanos venezolanos con características propias de su contexto y cultura.
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

### 5.2.2. Españoles y criollos como ACTORES-COMPORTANTES

En la lecciones del grupo B, los españoles/criollos nuevamente aparecen muy vinculados a la imagen de viajeros, conquistadores, fundadores y agentes de cambio

de manera similar a lo observado en el grupo A mediante los procesos materiales, conductuales, relacionales y existenciales.

### 5.2.2.1. Viajeros, migrantes, conquistadores y colonos

En la representación discursiva de los españoles/criollos, el desplazamiento espacial en el contexto de la exploración, la conquista y la colonización expresados mediante verbos como *llegar*, *arribar*, *expandir*, *asentarse*, entre otros, constituye una de las nociones fundamentales. No solamente vienen desde España las personas y se mueven por el territorio americano, sino que también las instituciones y el modo de vida entran en esta expansión de los dominios ultramarinos. Lo anterior queda evidenciado en los siguientes ejemplos:

EPD2(2) C 2.1	Antes de la llegada de los españoles, P(material)+A
------------------	--

E4(2) C 9.1a1	la llegada de los españoles P(material)+A
------------------	--

E4(2) C 10.1	con la finalidad de expandir sus dominios en el continente americano. P(material)+M+C(loc. Espacial)
-----------------	---

E4(3) C 21.1	Cuando los españoles llegaron a lo que hoy es Venezuela, A+P(material)+C(loc. Temporal)+C(rol)
-----------------	---

E4(5) C 3.1	Desde la época en que arribaron los españoles a nuestro territorio, P(material)+A+C(loc. Espacial)
----------------	---

E4(5) C 6.1	asentarse en las regiones centrales y de mayores comodidades por sus condiciones naturales de cercanía de ríos, abundante vegetación y fácil acceso a las costas del Caribe para el tránsito a España. P(material)+C(loc. Espacial)+C(razón)
----------------	---

E4(8) C 2.1a1	el nuevo sistema de gobierno que vendría,
	A+P(material)

E4(8) C 3	Luego y casi paralelamente, se van trasladando muchas de las instituciones que funcionaban en la península ibérica, con lo que se estructura legalmente el Estado español en nuestros territorios.
	C(loc. Temporal)+P(material)+A+C(producto)

E4(8) C 5	Junto a los soldados, curas y maestros de oficios que vinieron en los barcos desde Europa, también vinieron los conceptos e ideas jurídicas que se aplicaban España y sus provincias.
	C(aditiva)+P(material)+A

E4(8) C 5.1	Junto a los soldados, curas y maestros de oficios que vinieron en los barcos desde Europa,
	A+P(material)+C(medio)+C(loc. Espacial)

E4(10) C 2.1	donde llegaban los barcos españoles, hacia el centro y el sur.
	P(material)+A+C(loc. Espacial)

E4(8) C 11.1	las expediciones marítimas que partieron de España a América.
	A+P(material)+C(ext. Espacial)

E4(10) C 15.1b	y Diego de Ordaz en el año 1532 remontó el río Atures, en busca del Dorado.
	A+C(loc. Temporal)+P(material)+Alc+C(razón)

AIV4(2) C 4.1	Cuando los españoles llegan por primera vez a Venezuela
	A+P(material)+C(loc. Temporal)+Alc

AIV4(3) C 30	En el primer viaje [sic] sale en agosto de Puerto de Palos con tres carabelas, La Pinta, La Niña y La Santa María.
	P(material)+C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)+C(de cometido)

AIV4(3) C 31	El 12 de octubre llega a la isla de Guanahaní a la cual llamó San Salvador;
	C(loc. Temporal)+P(material)+C(loc. Espacial)

AIV4(3) C 66	y desembarca en Macuro el 1 de Agosto de 1498;
	P(material)+C(loc. Espacial)+C(loc. Temporal)

AIV4(3) C 61	El tercer viaje de Colón parte de San Lúcar de Barrameda en mayo de 1498,
	A+P(material)+C(loc. Espacial)+C(loc. Temporal)

G5(3y4) C 5,1	un cuartel general desde donde partían expediciones de conquista hacia otros puntos del continente americano.
	C(loc. Espacial)+P(material)+A+C(loc. Espacial)

Un complemento de la idea anterior consiste en el traslado de objetos y conocimientos de la cultura española hacia América, y que forma parte de la instauración del régimen colonial y la hegemonía española sobre el modo de vida indígena. Las cláusulas que aparecen a continuación ilustran esta idea:

E4(8) C 10	En España se instalaron instituciones que se encargaron de administrar todo lo relativo a América;
	C(loc. Espacial)+P(material)+A

E4(10) C 4.1	* En el oriente los españoles establecieron un caserío al que llamaron Nueva Cádiz,
	C(loc. Espacial)+A+P(material)+M

E4(12) C 35	* La primera imprenta llegó a Venezuela en 1806 (después de más de 300 años de inventada) con la expedición de Francisco de Miranda, quien imprimió en ella sus proclamas en favor de la independencia.
	A+P(material)+C(loc. Espacial)+C(loc. Temporal)+C(medio/de cometido)

E4(12) C 37	Antes de esa fecha, todos los materiales escritos provenían del exterior, muchas veces introducidos por contrabando, para burlar las prohibiciones de las autoridades o de la iglesia española.
	C(ext. Temporal)+A+P(material)+Alc+C(cualidad)+C(propósito)

E4(11) C 25	La ganadería fue traída por los conquistadores con la finalidad de proporcionar alimento y transporte a las expediciones dentro del territorio.
	M+P(material)+A+C(propósito)

E4(11) C 27	Luego los misioneros trajeron cerdos, gallinas y otras aves de corral.
	C(loc. Temporal)+A+P(material)+Alc

E4(11) C 53.1	Se importaban mercancías de Europa,
	P(material)+Alc

AIV4(3) C 77	Se introducen en América elementos europeos como el caballo, ganado vacuno, aceite, armas de fuego, herramientas.
	P(material)+C(loc. Espacial)+M

AIV4(3) C 79	España trasladó a América su idioma, religión, instituciones políticas.
	A+P(material)+C(loc.

	Espacial)+Alc
--	---------------

AIV4(4) C 44.1	quienes impulsaron en la región la ganadería y la agricultura
	A+P(material)+C(loc. Espacial)+Alc

AIV4(4) C 12.2a1a	a transmitir la fe cristiana
	P(material)+Alc

AIV4(5) C 14	La actividad ganadera se desarrolló gracias a la introducción de ganado traído desde Europa: caballos, yeguas, reses vacunas, cerdos y ovejas.
	A+P(material)+C(razón)

R6(1) C 21.1	pues se produjo la introducción de nuevas actividades económicas y una población con costumbres diferentes.
	P(material)+Alc

Es importante resaltar, además, que si bien no es notorio en todos los textos, algunos de los autores representan el ciclo histórico de la conquista y la colonización como un logro por parte de los españoles, aspecto que luego se verá reforzado por el relato de las hazañas heroicas de los criollos durante el período independentista<sup>51</sup>. Hay casos en los que se presenta directamente el enfrentamiento armado entre españoles y amerindios, en otros se trata de una lucha contra la dificultades o simplemente se sugiere mediante el uso de determinadas formas verbales; pero lo cierto es que el enunciador toma una perspectiva muy favorecedora de la condición de los españoles/criollos, muchas veces en detrimento de la imagen del indígena venezolano.

---

<sup>51</sup> Aunque el período de la independencia es visto generalmente como la ruptura del proceso histórico iniciado por los españoles a través de la conquista y colonización, en este análisis le hemos dado más bien un sentido de continuidad fundamentado en la alternancia en el poder, como grupos dominantes, de los españoles y los criollos respectivamente. Esto se debe a que, finalmente, el tratamiento discursivo como reflejo de la situación social es similar: los españoles y los criollos son exaltados como grupos dominantes y los amerindios quedan relegados en ambos contextos.

E4(10) C 3	Para los españoles la fundación de ciudades en Venezuela no fue fácil, pues tuvieron que luchar contra las difíciles condiciones geográficas y contra la fuerte y continua resistencia de los aborígenes. B+Po+P(relacional)+At+C(razón)
E4(10) C 3.1	pues tuvieron que luchar contra las difíciles condiciones geográficas y contra la fuerte y continua resistencia de los aborígenes. P(material)+Alc
E4(10) C 5.2	pero fueron atacados por los indígenas de la zona en todas las oportunidades. P(material)+A+C(ext. Temporal)
E4(5) C 6	Con esto los españoles consiguieron asentarse en las regiones centrales y de mayores comodidades por sus condiciones naturales de cercanía de ríos, abundante vegetación y fácil acceso a las costas del Caribe para el tránsito a España. A+P(material)+Alc
R6(4) C 32.1	el Panteón Nacional en donde reposan los restos mortales de los próceres y personas célebres de nuestra historia; P(material)+A
R6(4) C 32.2	el castillo de santa rosa [sic] en La Asunción, estado Nueva Esparta, en donde estuvo prisionera la heroína Doña Luisa Cáceres de Arismendi; P(relacional)+At+Po
R6(4) C 32.4	el Ingenio de San Mateo, estado Aragua, sitio en el cual el héroe Ricaurte, junto con un grupo de patriotas ofrendaron sus vidas, haciéndolo estallar con pólvora, para evitar que fuera tomado por los realistas. C(loc. Espacial)+A+C(de cometido)+P(material)+M+C(cualidad)+C(propósito)

Con respecto a la representación del asentamiento del régimen colonial español en América propiamente dicho, existen varios elementos en interacción. En un primer momento están la exploración y búsqueda de riqueza material. Luego, aparecen la coerción por el uso de las armas y la normativa legal que introduce la idea de un nuevo orden establecido (que podría constituir incluso una dicotomía orden-desorden en comparación con el modo de vida indígena visto desde la perspectiva española). Otro rasgo, que identificamos como una metáfora estructural (bajo la idea de que los verbos de procesos materiales, conductuales y relacionales sugieren que se

“construye algo”: *construir, establecer, estructurar, organizar, edificar...*, complementado por supuesto, por la modificación real del ambiente físico y los detalles sobre el funcionamiento de la institucionalidad colonial) y, finalmente, la comparación con otros eventos similares en colonias no españolas. Este último aspecto constituye una evaluación positiva implícita de la presencia de los colonos españoles en Venezuela y otras partes de América. Nuevamente existen evidencias de una construcción positiva de la imagen de los españoles/criollos en los textos.

E4(11) C 2	En Venezuela, los primeros conquistadores y colonizadores encontraron perlas en las islas de Cubagua y Margarita.	C(loc. Espacial)+A+P(material)+Alc
E4(11) C 7.1a	los metales preciosos que se hallaron,	Alc+P(material)
E4(11) C 4	Luego, buscaron oro y plata, sin conseguir grandes cantidades.	P(conductual)+F+C(producto)
E4(8) C 2.1a	que los soldados imponen por las armas el nuevo sistema de gobierno que vendría,	A+P(material)+C(medio)+Alc
E4(8) C 6	A partir de los primeros contactos en América, se comenzó a hacer cumplir la ley y la tradición jurídica española.	C(ext. Temporal)+P(material)+Alc
E4(8) C 8	Por tal motivo, se comenzaron a aplicar en Venezuela las leyes antiguas españolas	P(material)+C(loc. Espacial)+Alc
E4(8) C 3.2	con lo que se estructura legalmente el Estado español en nuestros territorios.	P(material)+C(cualidad)+A+C(loc. Espacial)
E4(8) C 9.2	que organizarían administrativamente, junto con las otras normativas, la nueva sociedad	P(material)+C(Cualidad)+C(aditiva)+M
E4(8) C 7.1a	la nueva forma de gobierno que habría de edificarse.	M+P(material)

E4(8) C 23	* Las <b>capitanías generales</b> constituían unidades político-administrativas de menor jerarquía que los virreinos, pero de gran importancia para España. Clave o signo+P(relacional)+Valor
E4(8) C 10	En España se instalaron instituciones que se encargaron de administrar todo lo relativo a América; C(loc. Espacial)+P(material)+A
E4(11) C 53.2	se empedraban las calles, P(material)+M
E4(11) C 53.3	se construían teatros, grandes puentes, P(material)+M
E4(11) C 53.4	se realizaban fastuosas fiestas P(material)+M
G5(3y4) C 5	La isla la Española, hoy repúblicas de Santo Domingo (sic), Haití, funcionaba como un cuartel general desde donde partían expediciones de conquista hacia otros puntos del continente americano. Cosa o clave+P(relacional)+Valor
E4(8) C 50	* El <b>Real consulado</b> se encargaba de fomentar el comercio, la agricultura, la minería y la construcción de caminos A+P(material)+Alc
AIV4(5) C 9	La economía colonial venezolana se basó en la propiedad territorial agraria a través de la figura del <b>repartimiento</b> . A+P(material)+Alc
AIV4(5) C 10	El conquistador español repartía lotes de tierra entre sus soldados, adueñándose de terrenos cada vez más grandes A+P(material)+Alc+C(cualidad)
AIV4(5) C 37	3. Las instituciones económicas contribuyeron al monopolio español en Venezuela. A+P(material)+Alc
AIV4(7) C 11	Hubo pocas escuelas P(existencial)+exist
AIV4(7) C 17	En Caracas funcionaban sólo dos escuelas primarias en las que se enseñaba lectura, escritura, matemática y religión. C(loc. Espacial)+P(material)+C(cualidad)+A+C(propósito)
E4(8) C 52	La colonización española se diferenció de otras colonizaciones por el respeto de algunas costumbres de los habitantes del lugar; Clave o signo+P(relacional)+Valor+C(razón)

E4(8) C 53.2	y se les permitían [sic] elegir sus propias autoridades.	B+P(material)+Alc
E4(8) C 53.1	una vez sometidos, asignaban tierras	C(condición)+P(material)+Alc
E4(8) C 56	De tal modo, los Indígenas, serían organizados en comunidades, respetando sus propias instituciones:	Alc+P(material)+C(cualidad)+C(condición)
E4(8) C 56.1	respetando sus propias instituciones:	P(conductual)+F
G5(3y4) C 18	Entre la colonización española y la colonización inglesa y francesa hubo una gran diferencia.	P(existencial)+Exist
G5(3y4) C 19,1	El español, en general, no vino en plan de exterminio del indígena,	A+C(cualidad)+P(material)+C(propósito)
G5(3y4) C 19,2	las luchas que se dieron fueron por la conquista armada	Po+P(relacional)+At/C(razón)
G5(3y4) C 19.2a	las luchas que se dieron	Exist+P(existencial)

Adicional a la constitución de la institucionalidad española vista anteriormente, aparecen los españoles/criollos definidos en su rol de funcionarios coloniales, además de que se les encuentra en la muestra definidos como grupo social según sus actividades económicas, especialmente la agricultura, la ganadería y el comercio:

E4(8) C 38.2	y los Alcaldes Ordinarios que presidían el cabildo.	A+P(material)+Alc
E4(8) C 38.1a	los Regidores, que administraban la ciudad	A+P(material)+Alc
E4(8) C 47.2a	quien garantizaba la entrada o salida de dinero,	A+P(material)+Alc

E4(8) C 41	el Alguacil Mayor, era quien detenía a los delincuentes y vigilaba para evitar los delitos; Clave o signo+P(relacional)+Valor
E4(8) C 41.1	quien detenía a los delincuentes A+P(material)+M
E4(8) C 41.2	y vigilaba para evitar los delitos; P(conductual)+C(propósito)
E4(12) C 13	— Los blancos peninsulares: Cláusula menor (Clave o signo)
E4(12) C 13.2	ejercían los altos cargos políticos, administrativos, militares y eclesiásticos, por lo que tenían privilegios especiales. P(material)+Alc+C(razón)
E4(11) C 17	Al fundarse los primeros pueblos españoles, los conquistadores repartieron tierra entre los soldados, para que construyeran sus viviendas y se dedicaran a la agricultura, la cual desarrollaron con una forma de cultivo diferente. C(razón)+A+P(material)+Alc+B+C(propósito)
E4(11) C 17.2b	y se dedicaran a la agricultura, la cual desarrollaron con una forma de cultivo diferente. P(material)+Alc+At
E4(12) C 15.3	se dedicaban al comercio, a la agricultura o a labores artesanales de cualquier tipo para sobrellevar la carga de su propio sustento. P(material)+Alc+C(propósito)

#### 5.2.2.2. Fundadores-creadores de un mundo conocido y agentes del cambio

El rol de los españoles/criollos como fundadores-creadores constituye una de las principales bases de la colonización del continente americano. Como ACTORES-COMPORTANTES aparecen en muchas cláusulas identificados incluso con sus nombres de pila y no solamente en términos de grupo genérico. Esta función de los conquistadores y colonos contribuye en su representación como quienes han ideado y edificado (metafórica y materialmente hablando) el mundo como lo conocemos hoy (porque son esos poblados y ciudades las que tenemos hoy día), y elimina por otra parte, la presencia de las evidencias culturales indígenas.

E4(2) C 11	Posteriormente, durante la colonización se fundaron las principales ciudades del país C(loc. Temporal)+P(material)+M
E4(2) C 12	y, con la reunión de varias ciudades de una región, se crearon provincias que fueron dirigidas por un gobernador y un capitán general; C(condición)+P(material)+M
E4(10) C 2	La conquista del territorio venezolano se inició desde la zona nororiental, donde llegaban los barcos españoles, hacia el centro y el sur. A+P(material)+C(ext. Espacial)
E4(10) C 4,1	* En el <b>oriente</b> los españoles establecieron un caserío al que llamaron Nueva Cádiz, C(loc. Espacial)+A+P(material)+M
E4(10) C 5,1	En 1515 los misioneros franciscanos y dominicos hicieron varios intentos por fundar poblaciones en las cercanías de Cumaná, C(loc. Temporal)+A+P(material)+Alc+C(propósito)
E4(10) C 6	En 1562 el fraile Francisco de Montesinos fundó la ciudad de Nueva Córdoba que fue refundada poco después como Cumaná. C(loc. temporal)+A+P(material)+M
E4(10) C 7	* En el <b>occidente</b> se inició la conquista de territorio cuando Juan de Ampíes fundó Santa Ana de Coro, en 1527, en una zona poblada por una tribu de caquetíos en la costa de lo que es hoy estado Falcón. C(loc. Espacial)+P(material)+M+C(loc. Temporal)
E4(10) C 12,1	donde fundaron Borburata (1549), P(material)+M+C(loc. Temporal)
E4(10) C 17	* La región de los llanos fue explorada básicamente por misioneros que fundaron pueblos indígenas como Calabozo (1605), Acarigua (1658), San Juan de los Morros (1675) y San Fernando de Apure (1788); Alc+P(material)+C(cualidad)+A
E4(10) C 17,1	que fundaron pueblos indígenas como Calabozo (1605), Acarigua (1658), San Juan de los Morros (1675) y San Fernando de Apure (1788); P(material)+M
AIV4(4) C 18	La conquista del [sic] Venezuela comenzó por el Oriente, ya que los nuevos expedicionarios tomaron la ruta por donde llegó Colón a estas tierras. A+P(material)+C(lo. Espacial)+C(razón)
AIV4(5) C 5	En el caso de Venezuela, la ocupación española comenzó por el oriente C(asunto)+A+P(material)+C(loc. Espacial)
AIV4(4) C 19	El primer asentamiento lo realizan en 1500 en Cubagua,

		AIV4(4) C 24	Para 1520 Gonzalo de Ocampo fundó Nueva Toledo C(loc. Temporal)+A+P(material)+M
	Alc+P(material)+C(loc. Temporal)+C(loc. Espacial)		
AIV4(4) C 29	En Occidente la conquista se inicia en 1527 con la fundación de Coro a cargo de Juan de Ampies. C(loc. Espacial)+A+P(material)+C(loc. Temporal)+C(de cometido)		
		AIV4(4) C 35	y en 1569 Alonso Pacheco realiza la fundación de Maracaibo. C(loc. Temporal)+A+P(material)+M
AIV4(4) C 30	Para 1545 Juan de Carvajal funda la ciudad de El Tocuyo. C(loc. Temporal)+A+P(material)+M		
AIV4(4) C 44.2	y así nacen los llamados pueblos de misión que dieron lugar a poblaciones como San Miguel de Upata, Nuestra Señora de Belén de Tumeremo, San Buenaventura de Hurí, Nuestra Señora del Rosario de Guasipati. C(cualidad)+P(material)+A		
AIV4(4) C 45	La conquista en esta zona se afianzó con la fundación de Angostura por Joaquín Moreno de Mendoza en 1674. A+P(material)+C(de cometido)+C(loc. Temporal)		
AIV4(4) C 47.3	3. La región de Guayana se colonizó tardíamente. Alc+P(material)+C(cualidad)		

Complementariamente a esta idea, también encontramos los procesos de fundación y creación de instituciones políticas, sociales, económicas y culturales en América por parte de los españoles/criollos, quienes pueden aparecer tanto como los ACTORES-COMPORTANTES explícitos de la acción, o implícitos por la relación que se puede reconstruir entre ellos y el proceso a partir del cotexto. No obstante, esta desaparición de los agentes explícitos de las acciones, en algunos casos, además de recurso estilístico en la construcción de las cláusulas, también podría llevar a una representación “naturalizada” del proceso en cuestión:

E4(2) C 13	con el transcurrir del tiempo, al territorio de la actual Venezuela se le fue dotando de otras instituciones de importancia, como tribunales, organismos mercantiles, eclesiásticos, etc.
	C(ext. Temporal)+B+P(material)+M

E4(8) C 11	se creó la Casa Contratación de Sevilla en la ciudad Sevilla en el año 1503 con fines de administración del comercio con las Indias para la ordenación de las expediciones marítimas que partieron de España a América.
	P(material)+M+C(loc. Espacial)+C(loc. Temporal)+C(propósito)

E4(8) C 13.1	* El Consejo de Indias, que inició sus funciones definitivamente en 1524, también tenía funciones administrativas,
	Po+P(relacional)+At

E4(8) C 17	A lo largo del período hispánico se crearon en América 13 Audiencias, siendo la primera la de Santo Domingo creada en 1511, y la última la del Cuzco en 1787, un año después de la de Caracas que fue creada en el año 1786.
	C(ext. Temporal)+P(material)+C(loc. Espacial)+M

E4(8) C 22,2	el de México o Nueva España, creado en 1534;
	M+P(material)+C(loc. Temporal)

E4(8) C 22,1	Los virreinos creados en América
	M+P(material)+C(loc. Espacial)

E4(12) C 38	* La educación en la Colonia estuvo desde un principio en manos de las diferentes órdenes religiosas que actuaron en nuestro territorio, como fueron los franciscanos, los capuchinos, los mercedarios y los jesuitas.
	At+P(relacional)+C(condición)+Po

E4(12) C 40	En Caracas la primera escuela pública se creó en 1591,
	C(loc. Espacial)+M+P(material)+C(loc. Temporal)

AIV4(5) C 17.1	la institución creada por la corona española para recaudar los impuestos que debían enviarse a España por los beneficios que se obtenían de la producción en estas tierras.
	M+P(material)+A+C(propósito)

AIV4(5) C 22	La Compañía Guipuzcoana
	Cláusula menor (subtítulo)

AIV4(5) C 22.1	Fue creada en 1728 por la corona española para controlar el comercio y combatir el contrabando, ya que la compra y venta de productos en forma ilegal por parte de piratas y contrabandistas disminuía los ingresos de la corona, por esta razón, España entregó en manos de la compañía el control y monopolio del comercio.
	P(material)+C(loc. Temporal)+A+C(propósito)+C(razón)+C(razón)

AIV4(7) C 15	La primera <b>escuela</b> que se <b>conoció</b> fue <b>fundada</b> por <b>órdenes religiosas</b> en <b>Cumaná</b> en <b>1515</b> .
	M+P(material)+A+C(loc. Espacial)+C(loc. Temporal)
AIV4(7) C 16	Luego en <b>1534</b> el <b>obispo fray Pedro de Ágreda</b> <b>crea</b> una en <b>Coro</b> .
	C(loc. Temporal)+A+P(material)+M+C(loc. Espacial)
	AIV4(7) C 19
	y por orden del <b>Rey Felipe V</b> se <b>fundó</b> la <b>Real y Pontificia Universidad de Santiago de León de Caracas</b> .
	C(razón)+P(material)+M
AIV4(7) C 18	Se <b>fundan</b> dos <b>seminarios</b> el de <b>Caracas</b> y el de <b>Mérida</b>
	P(material)+M

Los españoles/criollos son el factor principal del cambio según la imagen que se transmite de ellos en casi toda la muestra. Su sola aparición lleva asociada la idea del impacto sobre la vida de los amerindios, la cual por demás, según lo sugerido en los contenidos, hubiera seguido igual de no haberse producido esta “ruptura histórica” que representa el arribo de los peninsulares. En algunos casos, los acontecimientos son contruados como actores en las cláusulas, posiblemente siguiendo la misma intención de “naturalización” que vimos en casos anteriores. Los españoles/criollos también aparecen en el primer plano de las acciones como iniciadores o protagonistas del evento. Ambos aspectos son observables en los siguientes ejemplos:

AIV4(2) C 51	Con la llegada de los <b>españoles</b> a nuestro territorio se <b>modificó</b> la <b>vida</b> de nuestros <b>aborígenes</b> .
	C(razón)+P(material)+A
R6(1) C 21	Con la llegada de los <b>españoles</b> , <b>cambió</b> la <b>situación</b> , pues se produjo la <b>introducción</b> de <b>nuevas actividades económicas</b> y una <b>población</b> con <b>costumbres</b> diferentes.
	C(condición)+P(material)+A+C(razón)
AIV4(7) C 26	En la <b>música</b> <b>destacó</b> también el <b>padre Palacios y Sojo</b> , <b>José ángel Lamas</b> creador del <b>Popule Meus</b> , <b>Juan José Landaeta</b> compositor del <b>Gloria al Bravo Pueblo</b> .
	Valor+P(relacional)+Clave o signo

E4(2) C 16	A consecuencia de estos movimientos preindependentistas y, en particular, por la guerra entre Francia y España, en la que pusieron preso al rey de España y por consiguiente de América, las provincias americanas aprovecharon la oportunidad para iniciar movimientos en búsqueda de la independencia absoluta, que en Venezuela se inició a partir del 5 de julio de 1811. C(razón)+C(condición)+A+P(material)+Alc+C(propósito)+C(loc. espacial)+C(loc. temporal)
E4(2) C 17.1	Después de ese momento comenzó una larga guerra que culminó con creación de la Gran Colombia en 1821 (que la conformaron los actuales territorios de Venezuela, Colombia, Ecuador y Panamá) C(loc. Temporal)+P(material)+A
E4(11) C 35,2	y un comerciante de la zona de Barlovento (Panaquire) levantó a los hacendados en contra de la Compañía. A+P(material)+M+C(beneficio)
E4(11) C 36	Juan Francisco de León marchó a Caracas con apoyo de buena cantidad de hacendados y comerciantes, aparte de tropas, en pie de guerra; A+P(material)+C(loc. Espacial)+C(de cometido)
E4(12) C 11,2	Trataron de imponer normas para que no pudiera existir, vinculación entre ellos y las otras razas consideradas inferiores, por tal motivo prohibieron los matrimonios de blancos con pardos, negros e indígenas, con la intención de mantenerse aislados del resto de la sociedad y conservar su condición de clase. P(material)+M+C(propósito)

El mestizaje también constituye un cambio importante introducido por los españoles, aunque en algunas ocasiones se le representa también como un proceso autónomo o generado por la mediación de los otros grupos sociales involucrados, pero que siempre posee alguna referencia a la presencia de los colonos europeos. Esta “mezcla” es tanto genética como cultural, y de alguna manera coloca a los

españoles/criollos como responsables de la génesis de la sociedad criolla que conocemos, y que repetidamente se autodefine como *mestiza*.

EPD2(3) C 1	Aportes culturales de los grupos étnicos (blancos europeos, indígenas y negros) a la conformación de la cultura venezolana
	Cl menor (título)

EPD2(3) C 7	Españoles e indios se mezclaron dando origen a un nuevo grupo los mestizos o pardos.
	A+P(material)+M

EPD2(3) C 9	Cada uno de los tres grupos sociales tenía sus propias características en relación con las costumbres, hábitos alimenticios, cultura, valores, etc.
	Po+P(relacional)+At

EPD2(3) C 12	Fruto de esta mezcla ha surgido una cultura con características particulares.
	C(razón)+P(material)+A

EPD2(3) C 11	Hubo una mezcla de tres culturas totalmente diferentes.
	P(existencial)+Exist

E4(12) C 4	Se generó una mezcla en la que ninguna de las razas se mantuvo pura;
	P(material)+M+At

E4(12) C 7,1	En la complejidad de nuestra sociedad y luego de tres siglos de presencia española en estos territorios, los hombres y mujeres de todas las razas se unieron entre sí,
	C(razón)+A+P(material)+C(cualidad)

E4(12) C 7,2	y dieron lugar a los mestizos.
	P(material)+M

E4(12) C 5	esta maravilla de intercambios raciales es lo que se ha denominado mestizaje.
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

AIV4(5) C 27	Durante el período colonial se produce la mezcla entre los grupos étnicos que coexistían en estas tierras.
	C(loc. Temporal)+P(material)+A

AIV4(5) C 28	La unión entre blancos, indígenas y negros produjo lo que llamamos mestizaje.
	A+P(material)+M

Hay otra serie de procesos de carácter diverso que se inician o implican evolución, y si bien no están a veces atribuidos directamente a la acción de los españoles/criollos, sí se relacionan con su ciclo de influencia histórica, de modo que de alguna forma estos participantes se encuentran presentes en el trasfondo de los acontecimientos.

E4(2) C 14	<b>* Período de la Independencia:</b> (Cláusula menor) Clave o signo
---------------	---

E4(2) C 14.1	comienza con una serie de rebeliones sublevaciones que se enfrentaron a las autoridades españolas en el territorio, a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. P(material)+Alc+C(loc. temporal)
-----------------	--

E4(11) C 50	Paralelamente a esto, comenzaron a crecer las riquezas de los sectores sociales relacionados de manera directa con la producción y mercadeo de estos productos, es decir, los dueños de las haciendas y los encargados del comercio del cacao. C(cualidad)+P(material)+A
----------------	---

AIV4(3) C 76	Se expande el comercio por el Océano Atlántico. P(material)+A+C(loc. Espacial)
-----------------	---

AIV4(3) C 75	América pasa a ser posesión del imperio español. Clave o signo+P(relacional)
-----------------	---

AIV4(3) C 81	Se estableció el tráfico de esclavos negros. P(material)+Alc
-----------------	---

AIV4(5) C 15.1	A medida que crecía la producción en haciendas y plantaciones, P(material)+A+C(loc. Espacial)
-------------------	--

### 5.2.3. Atributos e identidad de los españoles/criollos

Parte de la identidad de los españoles/criollos fue definida mediante los procesos materiales, conductuales y relacionales que los describían como

funcionarios de las instituciones coloniales. En las cláusulas relacionales que aparecen a continuación se aprecia la definición tanto de estos cargos como de las instituciones que los involucran a través de los participantes SIGNO O CLAVE+VALOR o VALOR+CLAVE O SIGNO:

E4(8) C 24.1	un capitán general que era el máximo jefe político y militar de su capitanía. Clave o signo+P(relacional)+Valor
E4(8) C 29.1	un Gobernador que a la vez era Capitán General. Clave o signo+C(cualidad)+P(relacional)+Valor
E4(8) C 13.3	es decir, [el Consejo de Indias] era el organismo que se encargaba de recibir todas las mercancías y metales preciosos que venían de América. P(relacional)+Valor
E4(8) C 14	* La Real Audiencia fue una de las instituciones trasladadas a América; Clave o signo+P(relacional)+Valor
E4(8) C 16	Constituyeron el organismo de administración de justicia más importante en América. P(relacional)+Valor
E4(8) C 19	* Los virreinos eran grandes divisiones territoriales comandadas por un Virrey. Clave o signo+P(relacional)+Valor
AIV4(5) C 17	La Real Hacienda fue la institución creada por la corona española para recaudar los impuestos que debían enviarse a España por los beneficios que se obtenían de la producción en estas tierras. Clave o signo+P(relacional)+Valor
AIV4(5) C 19	El Real Consulado fue la institución encargada de llevar los juicios mercantiles y legislar en lo relativo al comercio. Clave o signo+P(relacional)+Valor

Pero los autores de los textos adicionalmente han definido estas instituciones por sus funciones y características presentadas bajo la forma de PORTADOR+ATRIBUTO.

E4(8) C 13.1	* El Consejo de Indias, que inició sus funciones definitivamente en 1524, también tenía funciones administrativas, Po+P(relacional)+At
-----------------	---

A los españoles/criollos es también común encontrarlos definidos en contraste con otros grupos sociales de la colonia e identificados con los “blancos”. Este tipo de representación puede aparecer tanto bajo el esquema de CLAVE O SIGNO+VALOR como PORTADOR+ATRIBUTO, en donde se le asocia al grupo social la posesión de ciertas características. Construcciones sintácticas de ambos tipos las encontramos en los ejemplos que se enumeran a continuación y que le asignan a estos participantes, a pesar de sus diferenciaciones internas, la posición de grupo dominante:

E4(12) C 11	* <b>Los blancos.</b> Cláusula menor (subtítulo) (clave o signo)	E4(12) C 11.1	Era el sector dominante de la sociedad. P(relacional)+Valor
E4(12) C 12	Los blancos, también sufrieron una serie de diferenciaciones que conducían a su ubicación en distintos estratos de la sociedad, según la rama económica a la que se dedicaran y los privilegios de linaje que tuvieran: Po+P(relacional)+At		
E4(12) C 13	— <b>Los blancos peninsulares:</b> Cláusula menor (Clave o signo)		
		E4(12) C 13.2a	por lo que tenían privilegios especiales. P(relacional)+At
E4(12) C 13,1	así eran llamados los nacidos en España, P(relacional)+Valor		
E4(12) C 14,1	<b>Los blancos criollos:</b> eran los descendientes de Españoles nacidos en estas tierras, Clave o signo+P(relacional)+Valor		
E4(12) C 14,4	Era el grupo de mayor poder económico de la Colonia, dueños de grandes extensiones de tierra y de los esclavos que trabajaban en sus haciendas. P(relacional)+Valor+At		
E4(12) C 15,1	<b>Los blancos canarios:</b> eran españoles originarios de las islas canarias, Clave o signo+P(relacional)+Valor		
AIV4(5) C 30.1a	<b>Blancos peninsulares:</b> eran los descendientes directos de los conquistadores. Clave o signo+P(relacional)+Valor		

AIV4(5) C 30.2b	lo cual les daba poder económico. A+B+P(material)+Alc
--------------------	--

AIV4(5) C 30.3a	<b>Blancos de Orilla:</b> eran blancos de color pero sin propiedades, Clave o signo+P(relacional)+Valor
--------------------	--

AIV4(7) C 10	Sólo los blancos tenían acceso a la educación. C(condición)+Po+P(relacional)+At
-----------------	--

G5(3y4) C 8	<b>Blancos:</b> Cl menor	G5(3y4) C 9	<b>Peninsulares,</b> conquistadores y colonizadores con todos los derechos. Clave o cosa+Valor
----------------	-----------------------------	----------------	---

G5(3y4) C 10	<b>Criollos,</b> descendientes de los conquistadores y colonizadores, ejercían el poder económico y tenían el control de los cabildos. Clave o cosa+Valor
-----------------	--

G5(3y4) C 10,2	y tenían el control de los cabildos. P(relacional)+At
-------------------	--

G5(3y4) C 11	<b>De orilla,</b> españoles y sus descendientes que no habían participado en la conquista y colonización. Clave o cosa+Valor
-----------------	---

G5(3y4) C 12	Eran pequeños comerciantes, sin cargos políticos y con pocos privilegios. P(relacional)+Valor
-----------------	--

La definición de algunos conceptos relacionados con la época colonial y el grupo de los españoles/criollos son desarrollados a través de procesos de tipo identificador:

E4(11) C 46.2a	los piratas, quienes eran delincuentes de oficio que obtenían el botín del pillaje y los vendían al mejor postor, Clave o signo+P(relacional)+Valor
-------------------	--

E4(11) C 46.2b	y los corsarios, que eran marinos de profesión a quienes cualquier nación les autorizaba a asaltar las embarcaciones de otras naciones, para luego entregarlas por un precio estipulado; Clave o signo+P(relacional)+Valor
-------------------	---

E4(11) C 57.3	la media anata, que era el cobro de la mitad del sueldo de los funcionarios; Clave o signo+P(relacional)+Valor
------------------	---

E4(12) C 3	La población de Venezuela es una fusión de razas: Clave o signo+P(relacional)+Valor
---------------	--

Otros conceptos es común encontrarlos relacionados con el valor que se les otorga según la perspectiva de los autores, de modo que dentro de las cláusulas relacionales están definidos muchos aspectos de la época colonial asociados a las influencias española y criolla. Es necesario notar que a las categorías asociadas a los españoles/criollos y al ciclo histórico de su ocupación del territorio se les otorga casi siempre un valor positivo (lo más resaltante, significativo, central, principal...) en los ejemplos que vemos a continuación:

E4(8) C 61,1	a) La conquista significaba... Clave o signo+P(relacional)
E4(10) C 9,1	que llegó a ser un centro de colonización desde donde salieron muchos exploradores. P(relacional)+Valor
E4(10) C 11	* En el centro del país, el núcleo de expansión para la fundación de ciudades fue la ciudad de El Tocuyo. C(loc. Espacial)+Valor+P(relacional)+Clave o signo
E4(10) C 13	* La conquista de la zona del norte fue, al igual que en el oriente, sumamente difícil por la actitud de los indígenas dirigidos por el cacique Guaicaipuro. Clave o signo+P(relacional)+Valor+C(razón)
E4(11) C 57	* Los principales impuestos eran el de la alcabala, que se cobraba por los contratos de ventas de tierras o cualquier otro tipo de bienes; el almojarifazgo. Se cobraba por los derechos de importación o exportación de cualquier tipo de mercancía; la media anata, que era el cobro de la mitad del sueldo de los funcionarios; el de la venta de títulos de nobleza a los blancos criollos; se cobraba por la utilización del Papel sellado, que era muy escaso; el de Pulperías, al solicitar permiso para establecer un comercio —hoy en día se llama patente de industria y comercio—; Tributo de Indios, que era el pago que debían hacer los indios que tenían entre 15 y 50 años de edad; los Estancos, que eran los impuestos que se cobraban por la comercialización del tabaco; y las Tafias, que se cobraba por el permiso para establecimientos de galleras, naipes, ventas de aguardiente y guarapo, entre otros. Valor+P(relacional)+Clave o signo
E4(12) C 42,1	Dos de los personajes más destacados en el área educativa fueron Don Andrés Bello y Don Simón Rodríguez Valor+P(relacional)+Clave o signo

E4(12) C 43	Ambos fueron los más notables animadores, intelectuales y espirituales, de Simón Bolívar.
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

AIV4(7) C 31	1. La colonia fue un período de manifestaciones diversas que enriquecieron la cultura venezolana.
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

AIV4(5) C 24	La hacienda fue la unidad de producción fundamental en la Colonia en la que grandes extensiones de tierra se dedicaban a la agricultura.
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

R6(4) C 32	Entre los monumentos y lugares históricos en nuestro país, se encuentran: el Panteón Nacional en donde reposan los restos mortales de los próceres y personas célebres de nuestra historia; el castillo de santa rosa en La Asunción, estado Nueva Esparta, en donde estuvo prisionera la heroína Doña Luisa Cáceres de Arismendi; monumento conmemorativo de la Batalla de Carabobo, para recordar la batalla del mismo nombre; el Ingenio de San Mateo, estado Aragua, sitio en el cual el héroe Ricaurte, junto con un grupo de patriotas ofrendaron sus vidas, haciéndolo estallar con pólvora, para evitar que fuera tomado por los realistas.
	Valor+C(loc. Espacial)+P(relacional)+Clave o signo

Otra forma de definición dentro de las cláusulas relacionales es la vinculación objeto-constituyentes (una de las variedades del nexos CLAVE O SIGNO+VALOR) tal como se observa en los siguientes casos:

E4(2) C 28	c) ¿Qué aspectos trata el período de la conquista y colonización?
	Valor+P(relacional)+Clave o signo

E4(8) C 25	Algunas de las capitanías generales establecidas en América fueron: Santo Domingo, Cuba, Florida, Guatemala, Chile y Venezuela.
	Valor+P(relacional)+Clave o signo

E4(8) C 47	Esta institución la conformaban con tres funcionarios: el contador, quien llevaba las cuentas y hacía los cálculos; el tesorero, quien garantizaba la entrada o salida de dinero, y el factor veedor quien literalmente veía todas las operaciones.
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

E4(2) C 17.1b	que la conformaron los actuales territorios de Venezuela, Colombia, Ecuador y Panamá
	Clave o signo+P(relacional)+Valor

Mediante procesos de tipo atributivo se presentan algunas de las características y prácticas sociales cotidianas de la época colonial:

EPD2(3) C 9	Cada uno de los tres grupos sociales tenía sus propias características en relación con las costumbres, hábitos alimenticios, cultura, valores, etc. Po+P(relacional)+At
E4(11) C 5.2a2a	que la población de las ciudades y pueblos de la época era muy poca. Po+P(relacional)+At
E4(12) C 38	* La educación en la Colonia estuvo desde un principio en manos de las diferentes órdenes religiosas que actuaron en nuestro territorio, como fueron los franciscanos, los capuchinos, los mercedarios y los jesuitas. At+P(relacional)+C(condición)+Po
AIV4(7) C 12	y era común contratar maestros particulares para enseñar en los hogares, como fue el caso de Simón Bolívar, quien tuvo como maestros a Don Simón Rodríguez y Don Andrés Bello. P(relacional)+At+Po
AIV4(7) C 23	La música colonial fue de altísima calidad Po+P(relacional)+At
AIV4(7) C 8	La sociedad colonial tuvo marcadas diferencias Po+P(relacional)+At
AIV4(7) C 28	Los trabajos en madera tuvieron su expresión en las tallas de figuras religiosas y en la fabricación de muebles con patas torneadas y sillas de mano inspiradas en los confesionarios de las iglesias. Po+P(relacional)+At

Los procesos relacionales unen, en algunos casos, los nombres con aquellos objetos a los que designan. Incluso podrían ser considerados en estas cláusulas como un tipo intermedio relacional/verbal, debido a que por una parte verbos como *llamar* (en el sentido que vemos en el ejemplo) y *denominar* refieren a una operación simbólica equivalente a “indicar con palabras” propia de los procesos verbales, pero por otra, cumplen la función de nexo entre los participantes de la cláusula (nótese por

ejemplo el caso de E4(11) C47, que podría parafrasearse como “*patente de corso era este permiso que entregaban las naciones a estos marinos*”). Esta es otra de las formas que puede adquirir el par CLAVE O SIGNO+VALOR.

E4(11) C 47	este permiso que entregaban las naciones a estos marinos se les llamaba patente de corso, Valor+P(relacional)+Clave o signo
----------------	--

AIV4(4) C 14	Se llama colonia a un territorio que ha sido ocupado por un país extranjero; P(relacional)+Clave o signo+Valor
-----------------	---

E4(11) C 51,1	Estos, denominados “grandes cacaos” Valor+P(relacional)+Clave o signo
------------------	--

Los españoles/criollos son igualmente reconocidos como quienes han hecho aportes a la cultura venezolana.

EPD2(3) C 19	1. ¿Cuáles han sido los aportes de los españoles a la cultura venezolana? P(relacional)+Valor
-----------------	--

Otra función de las cláusulas relacionales en relación con la representación de los españoles/criollos es la introducción de elementos circunstanciales, como en los siguientes ejemplos:

AIV4(4) C 26.1	es en 1569, P(relacional)+Clave o signo
-------------------	--

AIV4(4) C 42	fue para 1531 cuando Diego de Ordaz remonta el río Orinoco hasta el raudal de Atures. P(relacional)+Clave o signo+Valor
-----------------	--

#### 5.2.4. Amerindios y españoles/criollos a través de otros procesos

En las lecciones del grupo B del corpus la observación de los procesos mentales nuevamente permite diferenciar a cuáles entidades o participantes el o los

autores le están atribuyendo la capacidad de raciocinio, pero también este tipo de verbos cumplen otras funciones como el establecimiento de solidaridad del autor con su destinatario para crear cercanía y un cierto efecto interactivo en el texto a semejanza de la conversación cara a cara (pudiendo ser esto una estrategia pedagógica tomando en cuenta que se trata de libros de texto escolar y que los lectores óptimos de estas lecciones son niños), además de indicar el nivel de compromiso del autor sobre lo dicho, ya sea asumiendo el contenido de forma categórica como algo dado (un rasgo característico de este género textual es proyectar el contenido del mensaje como verdad indiscutible) o alejándose de él por una forma de reporte indirecto sobre lo que dicen los investigadores sobre el tema.<sup>52</sup>

#### 5.2.4.1. La capacidad de raciocinio y la percepción del mundo

En EPD2(2) la mayoría de las cláusulas mentales contienen procesos de tipo impersonal para expresar la existencia de un conocimiento sobre los amerindios (que cumplen el rol de FENÓMENO) que no se le atribuye a ninguno de los participantes de la cláusula y sobre el cual el autor no se responsabiliza, sino que, simplemente, quiere mostrar sin comprometerse en la discusión de su veracidad. Por otra parte, en la única cláusula en que le corresponde a los amerindios el rol de SENSORES, con relación a los mitos, la construcción sintáctica a través de una cláusula no finita dentro de una nominalización evita que se establezca esta relación de manera directa.

---

<sup>52</sup> Sobre algunas de estas características en los textos escolares ver Mizuno (2000), Moss (2000) y Moss *et al.* (2003).

EPD2(2) C 8.1b	Se conocían varios grupos independientes con sus características particulares: los Caracas, los Teques, los Karina eran los principales grupos indígenas.
	P(mental)+F

EPD2(2) C 36.1	la forma de entender el mundo,
	P(mental)+F

EPD2(2) C 8.2c	Dentro de este grupo se conocían los Caquetíos y los Jiraharas.
	P(mental)+F

La potestad en la toma de decisiones está ubicada del lado de los españoles/criollos en E4(2), mientras que la mayoría de los procesos mentales en E4(3) sirven para introducir la voz experta de los investigadores que aportan conocimiento acerca de los amerindios. Éstos últimos desempeñan el rol de SENSORES en muy pocos casos.

E4(2) C 23	A partir de la muerte de Simón Bolívar y el desmoronamiento de la Gran Colombia, los venezolanos decidieron fundar una República independiente del resto de los países y para tal fin se reunieron en 1830 y crearon una nueva Constitución que determinó una forma de gobierno republicano que se ha mantenido, con algunas variaciones, hasta nuestros días.
	C(ext. Temporal)+S+P(mental)+F+C(propósito)

E4(3) C 3	La mayoría de los investigadores que han estudiado el poblamiento de Venezuela coinciden en que éste se inició probablemente hace 15 000 años, y en forma de grandes oleadas humanas que vinieron de diversos sitios y muy probablemente de la siguiente manera:
	S+P(mental)+F+C(cualidad)

E4(3) C 7	se sabe que estas comunidades utilizaron la palma de moriche para la construcción de viviendas y utensilios de caza.
	P(mental)+F

E4(3) C 4.3	y se sabe de su paso por algunos rastros que dejaron de huesos y piedras trabajadas.
	P(mental)+F+C(razón)

		E4(3) C 17.1	aunque se sabe que algunas tribus también tuvieron sembradíos incipientes. P(mental)+F
E4(3) C 14	Estos grupos son considerados como el grupo más avanzado desde el punto vista cultural. F+P(mental)+C(rol)		
		E4(3) C 33	Aun cuando eran buenos guerreros, pensaban que sólo debían pelear en caso de necesidad. C(concesión)+P(mental)+F
E4(3) C 26.2a	los investigadores no le han encontrado similitud con el lenguaje de las grandes naciones, S+P(mental)+F		
E4(3) C 45.1	pues diseñaron una técnica de sembradío en las montañas que consistía en “terrazas” que aguataban la tierra con muros de piedra y mallas las cuales evitaban la erosión; P(mental)+F		
E4(3) C 56.2	por lo tanto se piensa que pudieron ser desprendimientos de algunas de las naciones principales y que, con el transcurrir del tiempo perdieron toda vinculación con ellos, formaron su propia lengua e hicieron una vida propia y autónoma en las zonas selváticas donde se asentaron; P(mental)+F		

En E4(4) en cambio, todos los procesos mentales identifican como SENSORES a los amerindios, mientras que en E4(5) se vuelve a la presencia de cláusulas con procesos impersonales como estrategia de distanciamiento del autor frente a un conocimiento sobre los amerindios en el que no toma responsabilidad directa. Sin embargo, en esta lección también se utilizan los procesos mentales para hacer lo contrario, establecer acuerdos con el lector sobre cuáles partes del contenido el autor asume como verdades a través del uso de la forma *sabemos* y el manejo de la cercanía mediante la secuencia interrogativa *¿Estás de acuerdo con...?*

E4(4) C 4	y, en algunos casos, como el de las poblaciones sedentarias, aplicaron el conocimiento de los ciclos agrícolas para el desarrollo de los cultivos. C(asunto)+P(mental)+F+C(propósito)
	E4(4) C 12.2
	y por ello todas las comunidades la veneraban. S+F+P(mental)
E4(4) C 10.1	que conocían la erosión de la tierra por el desmoronamiento o deslave de las montañas P(mental)+F
E4(5) C 3	Desde la época en que arribaron los españoles a nuestro territorio, en la que se calcula que habían 500 000 habitantes, hasta ahora, puede notarse la disminución considerable de pobladores indígenas. C(ext. Temporal)+P(mental)+F
E4(5) C 3.2	en la que se calcula que habían 500 000 habitantes, P(mental)+F
E4(5) C 18	y, por último, se sabe que tras la observación de las formas de vida de los indígenas se han podido conseguir y se siguen consiguiendo gran cantidad de sustancias y materiales medicinales que son de gran utilidad en el mundo entero. P(mental)+F
E4(5) C 18.1b	y se siguen consiguiendo gran cantidad de sustancias y materiales medicinales que son de gran utilidad en el mundo entero. P(mental)+F
E4(5) C 20	Como un ejemplo de esto, sabemos que en ciertas tribus que habitan en el Amazonas los indígenas se frotan un sapo cuando sufren una quemadura o cortadura; C(rol)+P(mental)+F
E4(5) C 23.2	en la cual se le reconocen a los indígenas que habitan actualmente nuestro territorio una serie de derechos políticos, económicos y sociales en pro de la conservación y protección de las culturas aborígenes que aún perviven en nuestro país. P(mental)+B+F
E4(5) C 29	¿Estás de acuerdo con que el idioma indígena constituye un patrimonio cultural? P(mental)+F

En la primera cláusula con un verbo mental que aparece en E4(6) la cultura amerindia es el FENÓMENO a *valorar* y en este caso, la construcción sintáctica expresa un deseo del autor sobre un deber ser de las relaciones entre la sociedad criolla y las sociedades indígenas venezolanas. También se hace presente el alejamiento sobre lo dicho, además de que en esta lección se observa que, incluso en los pocos casos en que los amerindios son SENSORES, no se les identifica explícitamente como tales, sino que el proceso ha sido construido de forma pasiva restándole presencia al participante activo del proceso.

E4(6) C 6.2	y <i>valorar</i> . P(mental)
E4(6) C 7.1a	Muchas frutas, verduras y granos, como el maíz, la yuca dulce, la papa, el ají, el ajo, el cacao, el merey y la auyama, que ahora consumimos, ya eran conocidas F+C(loc. Temporal)+P(mental)
E4(6) C 8	En la población rural se observa el aporte indígena en diversas fiestas, como el <b>Baile de las Turas</b> (Falcón y Lara), danza colectiva dedicada a la cosecha del maíz y la cacería; el <b>Baile del mono</b> (Caicara de Maturín), una antigua tradición agrícola; o la <b>Culebra de Ipure</b> (estado Monagas). C(asunto)+P(mental)+F

En E4(8) las cláusulas mentales atribuidas a los indígenas como SENSORES están relacionados directamente con su asimilación al proceso de conquista y colonización, de la misma forma que, en aquellos procesos en que los españoles/criollos aparecen como SENSORES, se refleja la participación de estos últimos en la dominación colonial.

E4(8) C 2.2a1	de <i>aceptar el nuevo gobierno</i> . P(mental)+F
---------------------	--

E4(8) C 5.2	los conceptos e ideas jurídicas que se aplicaban España y sus provincias.
	F+P(mental)+C(loc. Espacial)

E4(8) C 7	Se pensó en las nuevas realidades, los nuevos pobladores y los inmensos territorios que habrían ser sometidos a nuevas formas de administración de justicia y a la nueva forma de gobierno que habría de edificarse.
	P(mental)+F

E4(8) C 42.3	así como verificaba el abastecimiento de productos de la ciudad;
	P(mental)+F

E4(8) C 47.1b	y hacía los cálculos;
	P(mental)+F

E4(8) C 55.3a	practicar la fe católica
	P(mental)+F

E4(8) C 61.1d	intercambiar conocimientos.
	P(mental)+F

En E4(10) sólo son representados como SENSORES los españoles/criollos en su rol de “descubridores”.

E4(10) C 15.1a	cuando el explorador Vicente Yañez Pinzón descubrió el río Orinoco
	S+P(mental)+F

Dentro de la lección E4(11) cumplen el rol de SENSORES el grupo de los españoles/criollos, una personificación del siglo XVIII y, en algunos casos, queda difusa la asignación de esta función por la forma de la secuencia sintáctica que favorece la evidente intención del autor de no atribuirse o atribuirle la responsabilidad a alguna entidad mencionada explícitamente.

E4(11) C 5.2a2	tomando en consideración que la población de las ciudades y pueblos de la época era muy poca.
	P(mental)+F

E4(11) C 9,1	porque al momento del descubrimiento de América algunos frailes, como Bartolomé de las Casas, se opusieron a que se esclavizara a los indígenas, por lo que fueron usados en calidad de servidumbre y no como esclavos;
	C(loc. Temporal)+S+P(mental)+F+C(producto)

E4(11)	Quedó solamente en la memoria de los venezolanos el sitio donde vivió León en
--------	---

C 40	Panaquire, y el recuerdo de la lucha llevada a cabo por este comerciante que puso a tambalear la solidez del régimen.
	P(mental)+C(cualidad)+C(loc. Espacial)+S+F

E4(11) C 52	y el siglo XVIII comenzó a disfrutar de un gran esplendor.
	S+P(mental)+F

E4(11) C 65,3	e) ¿Por qué los grandes hacendados, comerciantes y pequeños agricultores se oponían a la actuación de la Compañía Güipuzcoana [sic]?
	C(razón)+S+P(mental)+F

En E4(12) los procesos de pensamiento, percepción y opinión funcionan para mostrar aquél conocimiento que resulta categórico para el autor y marcar su distancia de éste. Al final de la lección, se encuentra mencionado un estado deseable de la sociedad con respecto a la valoración de las culturas amerindias en Venezuela, sobre lo cual el autor establece cercanía con el lector para lograr cierto acuerdo sobre lo que quiere transmitir como “correcto”.

E4(12) C 29	El mestizaje cultural se puede observar en algunos bailes y fiestas en honor a la Virgen o al Santo Patrón de cada pueblo, y en la artesanía popular que combina técnicas heredadas de indígenas europeos y africanos.
	F+P(mental)+C(asunto)

E4(12) C 31.2a	inspirados en escenas de la vida diaria
	P(mental)+F

E4(12) C 32.1a	que se conocen la Inmaculada Concepción, la Virgen de la Luz, la Virgen del Rosario, la Coronación de la Virgen y otras.
	P(mental)+F

E4(12) C 45.3a	c) ¿Por qué debemos valorar
	C(razón)+P(mental)

Los indígenas venezolanos son SENSORES en una cláusula de AIV4(2) referida a sus creencias religiosas, mientras que son el fenómeno en otra referida a la condición patrimonial de su cultura.

AIV4(2) C 14	Adoraban dioses de la naturaleza.
	P(mental)+F

AIV4(2) C 57.1	reconociendo su patrimonio lingüístico, cultural, territorial así como los derechos políticos y sociales.
	P(mental)+F

Los españoles/criollos cumplen el rol de SENSORES de manera predominante en AIV4(3) dentro de cláusulas en las que se construye su imagen de exploradores (descubridores) y viajeros. La única aparición de los amerindios como sensores en esta oportunidad corresponde a un proceso compartido entre ambos grupos sociales.

AIV4(3) C 50	Concibió la idea de llegar a Oriente navegando por Occidente.
	P(mental)+F

AIV4(3) C 63.1	donde notó la presencia de agua dulce por la desembocadura de un río;
	P(mental)+F

AIV4(3) C 78.1	para explorar
	P(mental)

AIV4(3) C 73.1	que se desconocían mutuamente.
	P(mental)+C(cualidad)

AIV4(3) C 84.2a	que motivaron los viajes de exploración?
	P(mental)+F

En AIV4(5) la única cláusula atribuible a los españoles/criollos colabora con su construcción como exploradores-conquistadores, al mencionar las actividades de explotación de los recursos naturales de nuestro territorio.

AIV4(5) C 7	Al agotarse las perlas, la atención se concentró en la búsqueda de oro y otros metales en el occidente del país.
	C(condición)+S+P(mental)+F+C(loc. Espacial)

El autor establece nuevamente cierta distancia sobre lo dicho a través de los procesos mentales en AIV4(7).

AIV4(7) C 15.1	La primera escuela que se conoció
	F+P(mental)

Los amerindios son SENSORES en relación con los verbos mentales que describen sus creencias religiosas en

G5(3y4).

G5(3y4) C 3.2h	Creían en la inmortalidad del alma.
	P(mental)+F

G5(3y4) C 3.2e	Año de 365, predecían los eclipses.
	C(loc. Temporal)+P(mental)+F

Tanto amerindios como españoles/criollos son FENÓMENOS en una cláusula de R6(1) donde el SENSOR está construido por un “nosotros” que simboliza la unión entre el autor y su lector y la vez es muestra de la certeza y el compromiso de este emisor hacia lo que está exponiendo, mientras que en R6(4) los españoles/criollos son lo percibido.

R6(1) C 20	si comparamos el ambiente físico, la población, las costumbres, notaremos que antes de que llegaran los españoles, nuestro territorio se encontraba poblado por indígenas dedicados a actividades rudimentarias como caza, la pesca, la recolección y algunos a la agricultura.
	C(condición)+P(mental)+F

R6(4) C 32.3	monumento conmemorativo de la Batalla de Carabobo, para recordar la batalla del mismo nombre;
	P(mental)+F

## 5.2.4.2. La potestad de hablar en el discurso

En una de las cláusulas de EPD2(2), el hablante es construido metafóricamente porque son los *mitos* y *leyendas* los que hablan y explican. En el otro proceso verbal incluido en esta lección, se describe una actividad propia del modo de vida y la organización social de los amerindios en la cual éstos participan activamente como HABLANTES y RECEPTORES.

EPD2(2) C 36	<b>Los mitos y leyendas de los primeros indígenas</b> , que explican con belleza y sencillez la forma de entender el mundo, la creación, los fenómenos de la naturaleza, las divinidades que los gobiernan, etc.
	H+P(verbal)+C(cualidad)+V

EPD2(2) C 65.1	que le asesoran en las determinaciones y medidas.
	R+P(verbal)+Circunstancial de asunto

En ninguno de los dos procesos verbales de E4(3) los amerindios desempeñan el rol participantes activos, ya que son el asunto sobre el que se habla, los RECEPTORES o la VERBALIZACIÓN, pero no son representados como HABLANTES.

E4(3) C 26.1	Se habla de tres grandes naciones porque cada una de ellas hablaba una lengua propia, aunque estaban conformadas por una gran cantidad de tribus distintas.
	P(verbal)+Circunstancial de asunto+C(razón)+C(concesión)

E4(3) C 55.2b	por este motivo se les ha llamado independientes.
	C(razón)+R+P(verbal)+V

En E4(6) los amerindios son los HABLANTES en las acciones de *transmitir* (oralmente) y *pedir*, mientras que en E4(8) los españoles/criollos son quienes aparecen con más frecuencia como HABLANTES al entrar en contacto con los amerindios.

	E4(6) C 7.4c2	y se les pide por los presentes. R+P(verbal)+Circunstancial de asunto
E4(6) C 7.3a1	que se transmiten de padres a hijos P(Verbal)+H+R	
E4(8) C 2.2a	los misioneros convencen a las naciones indígenas de la necesidad de aceptar el nuevo gobierno. H+P(verbal)+R+Circunstancial de asunto	
E4(8) C 55	en esta ordenanza se les explicaba, con un intérprete, que debían rendirse incondicionalmente, obedecer al rey, practicar la fe católica y entregar sus tierras, pues les asignarían unas nuevas. C(asunto)+R+P(verbal)+C(medio)+V	
E4(8) C 58,1	Documento que explicaba, de acuerdo con la cultura española, la creación del mundo por Dios y la autoridad celestial del Papa. H+P(verbal)+C(ángulo)+V	
E4(8) C 58,2	Además exigía a los aborígenes que se convirtieran a [sic] cristianos. P(verbal)+R+V	
E4(8) C 60	<b>1 Reflexiona y responde:</b> ¿por qué se dice que hubo un tipo de conquista pacífica y otra violenta? P(verbal)+V	

Los españoles/criollos son los únicos hablantes con la potestad de dar nombre a un espacio en E4(10), mientras que en E4(12) el hablante se encuentra metaforizado del lado de los españoles/criollos a través de las Leyes de Indias.

	E4(12) C 18.1b	pues las Leyes de Indias no permitían que se les esclavizara, H+P(verbal)+V
E4(10) C 4.1a	un caserío al que llamaron Nueva Cádiz, R+P(verbal/relacional)+V	

En AIV4(2), los amerindios se encuentran como el asunto tratado dentro de una cláusula en la que el autor aparece como HABLANTE.

AIV4(2) C 56	Entre las características culturales de nuestros indígenas actuales podemos destacar: C(asunto)+P(verbal)
-----------------	--

En AIV4(3), los procesos de acción verbal construyen la representación de los españoles como quienes tienen la potestad de *dar nombre* o *nombrar* diferentes espacios geográficos, apoyando así la representación como exploradores-conquistadores que ya se ha analizado a través de otros tipos de proceso, situación que se repite de manera similar en AIV4(4).

AIV4(3) C 32	a la cual llamó San Salvador; R+P(verbal/relaciona)+V	AIV4(3) C 34	y le da el nombre de Juana; R+P(verbal/relacional)+V
AIV4(3) C 67	a este lugar le llamó Tierra de Gracia por la belleza del paisaje. R+P(verbal/relacional)+V+C(razón)	AIV4(4) C 20	a la que llaman Nueva Cádiz. R+P(verbal/relacional)+V
AIV4(4) C 26	y es en 1569, cuando Diego Fernández de Serpa le da a esta población el nombre de Cumaná. C(loc. Temporal)+H+P(verbal/Relacional)+R+V		

El grupo de los españoles/criollos constituyen el contenido de lo VERBALIZADO en el proceso en AIV4(5).

AIV4(5) C 30.2c	Se les dio el nombre de mantuanos. R+P(verbal)+V
--------------------	---

Después de revisar las cláusulas contenidas en las veinte lecciones de esta segunda sección de la muestra, pudimos identificar ciertas diferencias en la representación discursiva de los amerindios frente a los españoles/criollos y cuyos puntos principales se sintetizan en el cuadro a continuación:

Cuadro 3. Resumen de las diferencias en la representación discursiva de los amerindios venezolanos frente a los españoles/criollos en el grupo B de la muestra

<b>Amerindios</b>	<b>Españoles/criollos</b>
-Son habitantes, pobladores y emigrantes que llegan al territorio venezolano y que lo habitan actualmente.	-Viajeros, exploradores, conquistadores y colonos.
-Fueron y son agricultores, cazadores, recolectores, constructores, pescadores y artesanos.	-Sus acciones durante los procesos de conquista/colonización e independencia son enfocados de manera heroica por los autores de los textos.
-Se les asocia con la protección de la naturaleza.	-La imposición por la fuerza de las armas, la ley y la metáfora estructural que se les asocia, los convierte en los artífices de la sociedad colonial en detrimento de las evidencias culturales indígenas.
-Han hecho aportes a la sociedad criolla actual y especialmente en el campo de las plantas medicinales.	-Son funcionarios coloniales, pero también agricultores, ganaderos y comerciantes.
-Se relacionan con la sociedad criolla actual y ésta reconoce sus valores culturales de manera contradictoria a través de la ley. La contradicción surge entre la aceptación de la diversidad y la intención asimilacionista de integrar a las naciones indígenas dentro de la sociedad criolla.	-No aparecen directamente vinculados en el maltrato al indígena ni son responsables directos de la esclavitud.
-Hicieron aportes genéticos y culturales significativos a la sociedad criolla, pero su presencia se desdibuja con la aparición de los mestizos.	-Influyen en la vida de los amerindios a través de la introducción del cambio y por ser iniciadores de procesos.
-En los intercambios con los españoles/criollos aparecen en roles pasivos, e incluso pueden ser cosificados.	-Poseen los privilegios y características del grupo social dominante.
-Poseen características estereotipadas como el nomadismo (no es todos los casos), el politeísmo, el carácter guerrero, etc.	-Interactúan activamente con los otros grupos sociales tanto a nivel material como en el plano cognitivo y el intercambio verbal.
-Salvo por algún cambio muy puntual, conservan las mismas costumbres de sus antepasados.	
-Carecían de privilegios durante la época colonial.	

De manera similar a lo visto en los textos del grupo A, estos rasgos constituyen la representación discursiva tanto de los amerindios como de los españoles/criollos y nos permiten constatar la diferencia entre ambos grupos. En una

rápida comparación entre los textos del grupo A y los del grupo B, pareciera que la condición de los amerindios reflejada en el discurso mejora. No obstante, al comparar la representación de los amerindios con la de los españoles/criollos para los textos publicados después del año 1999, notamos que el primer grupo social continúa estando en desventaja frente a los peninsulares y sus descendientes, de modo que los cambios han sido poco significativos en líneas generales.

## CAPÍTULO 6

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis cuantitativo permitió determinar que no necesariamente existe una proporción directa entre la frecuencia de aparición en las cláusulas y la representación desigual de los grupos sociales. Es también necesario un análisis cualitativo que permita apreciar a profundidad cómo éstos aparecen representados. Aparentemente amerindios y españoles/criollos tienen la misma visibilidad en cuanto a frecuencia, e incluso este último grupo es más frecuente como meta y alcance de los procesos materiales de lo que se hubiera esperado. En casos como estos, hay que observar con detenimiento que, a pesar de que aparecen en menor proporción, cuando los indígenas son meta y alcance en procesos que los perjudican a través de las acciones de los conquistadores y colonos, generalmente los actores-agentes desaparecen o, peor aún, las víctimas pueden ser representadas como los autores de las acciones que los afectan.

El que los españoles/criollos sean el grupo social que predominantemente piensa y habla en los textos constituye una importante diferencia en términos de la representación discursiva frente a los amerindios, quienes aparecen muy pasivos recibiendo los designios del grupo socio-cultural dominante. Esta construcción discursiva coincide con los rasgos identificados por van Dijk (2004) para la representación de las minorías en los textos, particularmente a través de la *estereotipación* (los amerindios siempre habitan en shabonos, churuatas, etc., visten

guayuco y se organizan en tribus...), *la representación negativa de ellos*<sup>53</sup> (son tradicionales-rudimentarios, pobres, pasivos y dependientes de la naturaleza) y *la ausencia de voz* (casi no aparecen en las cláusulas en el rol de hablante). También se encuentra una especial inclinación hacia la *exclusión* contra el grupo social otras minorías, el cual registra los valores más bajos entre los tres colectivos contabilizados, lo que evidencia su escasa representación como parte de la sociedad venezolana en la visión que transmiten los autores.

Siguiendo todas estas evidencias cuantitativas, y como producto de la comparación de los resultados para los grupos A y B de la muestra, es posible determinar que no se han producido cambios sustanciales en los textos publicados después del año 1999.

El análisis cualitativo del grupo A de la muestra presenta importantes indicios de lo que denominaremos la *representación estática del amerindio venezolano* en contraste con la *representación dinámica de los españoles/criollos*. La primera definición de los indígenas americanos que aparece en las lecciones es la de habitantes y pobladores del territorio antes de la llegada de los españoles/criollos e, incluso en la época actual, se sigue usando esta misma denominación. Esta primera impresión es complementada por su asociación con los rasgos estereotipados y la imagen negativa asignada a amerindios y que fueron comentados anteriormente. Los

---

<sup>53</sup> Evidenciada en las cláusulas por la representación limitada de los amerindios como actores, comportantes, sensores, atributo, portador y existente de los procesos materiales, conductuales, mentales, relacionales y existenciales, en contraste con la variedad de roles activos y procesos en los que aparecen los españoles/criollos.

peninsulares y sus descendientes en cambio, aparecen trascendiendo esta condición de habitantes al ser definidos a través de su desplazamiento espacial como conquistadores y colonos. Posteriormente, otros puntos complementarios de contraste aparecen en el desarrollo de los contenidos como mostrar a los amerindios exclusivamente en actividades de supervivencia, mientras que los españoles/criollos raras veces aparecen así y sí son incluidos en cláusulas materiales que denotan su carácter de fundadores y creadores de la cultura dominante en Venezuela. Un aspecto adicional es que los españoles/criollos son reconocidos por los autores como los únicos que transmiten conocimientos y transportan la cultura material entre ambos continentes y, además, como los únicos agentes de cambio. Si bien hay un reconocimiento del aporte cultural indígena a nuestra sociedad, éste se encuentra muy limitado a objetos, palabras y prácticas específicas que resultan muy escasas frente al entorno general español/criollo, que prácticamente cubre todos los aspectos de la vida que nos son cotidianos.

Cuando se mencionan los atributos de los amerindios, generalmente se evidencian las categorías *diferencia* y *exotismo* (cf. van Dijk, 2004), materializadas a través de los estereotipos y la imagen negativa de este colectivo indicados más arriba, y complementados con la asignación de rasgos como la timidez, la carencia de armas de fuego y la diferencia con los españoles en cuanto a las costumbres. La diferencia se enfatiza aún más cuando se dice de ellos que tienen “características muy propias” y hasta cuando se les reconoce su condición de minoría.

En las cláusulas en las que interactúan ambos grupos los contrastes entre sus respectivas representaciones discursivas se profundizan por la comparación entre la imagen estática del amerindio frente a los roles activos de los españoles/criollos. En la descripción de las escenas, este último grupo social es el protagonista, mientras que los amerindios son relegados a ser parte del fondo, a cumplir una función metafóricamente “decorativa”, es decir, están allí pero su capacidad de acción es nula. No pueden más que sufrir el arrebato de sus tierras y que se les transporte como “cosas”.

Aparte de su desaparición como actores-agentes en acciones negativas contra las minorías, la imagen de los españoles/criollos también es resguardada cuando se les concibe como “protectores de los amerindios”. Aunque si bien se generan contradicciones éticas por los abusos en la encomienda y la esclavitud de los africanos, los peninsulares y sus descendientes logran mayoritariamente una presencia positiva en las cláusulas<sup>54</sup>. En contraste, se perjudica la imagen del indígena, a quien no se le ha dejado en el texto ni la capacidad para defenderse de sus agresores.

Otra variante de la “cosificación” de los indígenas venezolanos (aparte de la observada en los procesos materiales) se materializa mediante su aparición como fenómeno de los procesos mentales. Simultáneamente, ha ocurrido un proceso de “deshumanización” por su baja frecuencia de aparición como sensor.

---

<sup>54</sup> También afianzada por la “benevolencia legal” hacia los amerindios, es decir, las disposiciones de las Leyes de Indias y otros instrumentos legales supuestamente contrarios al maltrato y la explotación de los naturales de América, pero que no eran ni cercanamente acatados en las colonias.

En la forma de intercambio oral, el predominio de los españoles/criollos como hablantes y la escasa representación de los amerindios en este rol refuerza la “cosificación” de este último grupo social y la negación u ocultamiento de sus facultades cognitivas en los textos escolares.

En el grupo B de la muestra prácticamente se repiten estas mismas tendencias, aunque con algunas variaciones. La primera de ellas es que se relaciona a los amerindios con el desplazamiento espacial, un elemento que atenúa su condición estática inicial mientras se mantiene la definición como habitantes-pobladores. En las actividades cotidianas los indígenas aparecen muy ligados a la supervivencia, aunque con cierto matiz más activo otorgado por la mención de sus enfrentamientos con otras comunidades por la ocupación del territorio y el desarrollo de la navegación.

Hay un incremento relativo de la representación de las interacciones entre la sociedad criolla actual y los amerindios. Esto es notable en la exposición de los derechos indígenas en la constitución del año 1999. De allí se deriva el deber de los ciudadanos de respetar estas resoluciones y aceptar la diversidad. Sin embargo, aún constituye un discurso contradictorio porque adicionalmente están implícitas en las lecciones ciertas posiciones *asimilacionistas* por parte de la sociedad criolla (como forma de neutralizar la diferencia, la respuesta es convertir a los amerindios venezolanos en criollos). Además, aquí se muestra nuevamente a estas comunidades en roles pasivos como beneficiarios o receptores de unos derechos otorgados por los criollos. En algunos casos, hubo mención de la lucha reivindicativa de los indígenas

por sus derechos y fue explícita la denuncia de los autores contra la discriminación, pero esto no es lo común en los casos encontrados.

De modo similar al análisis cuantitativo, el análisis cualitativo lleva a la conclusión de que no hubo cambios significativos entre los textos publicados antes y después del año 1999 y que la representación estática y la cosificación del indígena venezolano son las estrategias centrales de discriminación contra este grupo social. Si bien ha habido pequeñas variaciones, éstas no son suficientes para contrarrestar la desigualdad del amerindio frente a los españoles criollos dentro de las lecciones analizadas.

El rasgo más definitorio identificado en estos textos, y que se encuentra constituido por todas esas categorías nombradas anteriormente del discurso contra la minorías, es la perspectiva española/criolla del discurso. Esta es la visión del *nosotros* de los autores y muy probablemente de la mayoría de sus destinatarios, de modo que es muy difícil que los otros grupos sociales alcancen el mismo nivel de presencia y relevancia en el contenido de las lecciones escolares. Creemos que esta es la razón básica para que se proteja, se idealice la imagen y se naturalicen las acciones de los españoles/criollos frente a otros colectivos sociales.

Es fundamental considerar el impacto que tiene el uso de la estrategia discursiva de la diferencia entre españoles/criollos y amerindios, puesto que el efecto más nocivo que se genera sobre la representación de este último grupo es que se le atribuyen una serie de características que contrastan abiertamente con los valores de nuestra sociedad, mientras que a los españoles/criollos se le adjudican una serie de

rasgos ideales. Lo que queremos decir con esto es que no es necesariamente falso que la mayoría de los amerindios respeten su cultura milenaria o que algunos vivan de la pesca, la caza y la recolección, sino que no se representa a los españoles/criollos ni mucho menos a la sociedad contemporánea de esa manera, cuando realmente éstos pueden ser elementos en común. Todas las sociedades humanas por definición poseen más o menos rasgos tradicionales, de la misma forma en que no han desaparecido la pesca y la recolección como fuente de insumos para la supervivencia. No obstante, el efecto de los textos es la reproducción de esa distancia incluso valiéndose del mismo reconocimiento constitucional de la diversidad cultural.

Frente al contraste entre la representación de los amerindios y los valores de la sociedad actual globalizada, es muy difícil que las nuevas referencias a los derechos constitucionales indígenas tengan una incidencia significativamente positiva sobre la imagen de este grupo social que maneja el venezolano promedio. Al no compartir los mismos valores (o al construirse una imagen bastante diferente), los amerindios quedan excluidos de la sociedad venezolana criolla, la cual rara vez acepta las diferencias y resuelve el problema relegándolos a su pasado histórico.

No es nuestra intención responsabilizar de tal situación a los autores de los textos ya que ellos, al igual que nosotros, están inmersos en un sistema de representaciones sociales acerca de determinados hechos que no hace más que repetir unos esquemas establecidos y reproducidos culturalmente. La prueba más patente de ello es que en las fuentes históricas originarias, como las crónicas y los documentos, encontraremos la perspectiva española/criolla, de modo que sería muy difícil ubicar

directamente, dentro de fuentes escritas, la visión de los grupos oprimidos como indígenas y esclavos. Nos encontramos entonces en la disyuntiva de buscar una historia “crítica” por dos medios: uno es usar la proyección que hacemos del presente sobre el pasado tal como resuena últimamente en el discurso político del gobierno actual, en donde se idealizan algunos personajes y elementos indígenas o, el otro, intentar un acercamiento que parece más objetivo desde la visión de la microhistoria buscando indicios en estos documentos históricos sobre la presencia de los oprimidos.

La tarea no luce exenta de complicaciones y polémica, pero uno de los primeros pasos para solventar la situación es la toma de conciencia de que esto es así y comenzar a repensar como sociedad nuestra visión acerca de los indígenas, la llegada de los españoles, el período colonial y el contacto con otros grupos humanos que llegaron por la misma época. La meta buscada es la modificación consciente de nuestro discurso hacia una representación más equilibrada de todos los personajes involucrados en nuestras referencias históricas, sin que por ello se pase al otro extremo de satanizar a los españoles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alavedra, A. (2000) El discurso elocuente: entre la proximidad y la distancia. *Discurso y Sociedad* 2 (1), pp. 55-76.
- Alvarado-Migeot, Y. (1990) La enseñanza de la historia patria en Venezuela: Análisis de algunos manuales de la escuela primaria de los años 1945-1972 (III). *Revista Universitaria de Ciencias del Hombre* 4, pp. 109-143.
- Bhatia, V. (1994) *Analysing Genre: Language use in professional settings*. Londres y New York: Longman.
- Bolívar, A. (1997) El análisis crítico del discurso: Teoría y compromisos. *Episteme NS* 17 (1-3), pp. 23-45.
- Bolívar, A. (1999) Las metafunciones de la cláusula en español. *Lingua Americana* 4(III), pp. 48-66.
- Briceño-León, R. (2005) El orgullo café con leche. En E. Vilora (2005) *El mestizaje americano*, pp. 17-21. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Caponnetto, A. (s/f) *Tres lugares comunes de las leyendas negras. Frente a la leyenda negra de la conquista, propalada por los enemigos de la Fe Católica, se ofrece la realidad sobre los tres tópicos siempre usados*. Recuperado el 29 de noviembre de 2006 en <http://members.tripod.com/~hispanidad/capon.htm>
- Calzadilla, P. y Z. Salazar (2000) El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 5, pp. 99-125.
- Carmona M., T. (1981) El racismo en Venezuela. Trabajo de grado. Facultad de Humanidades y Educación: Universidad Central de Venezuela.
- Carrera, J. (1992) La teoría del descubrimiento en la educación. En *El libro de los no descubiertos* (pp. 149-157). Caracas: FACES-UCV.
- Cots, J. M. (2000) El discurso de los profesores de lenguas sobre su práctica docente. *Discurso y Sociedad* 2(3), pp. 9-31.

- Eggins, S. (1994) *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter.
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1995a) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995b) *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London y New York: Longman.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) Análisis crítico del discurso. En T. A. van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria (Vol. 2)* (pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.
- Furlan, A. y Remedi, E. (1984) Análisis del discurso sobre la planificación de la práctica educativa. *Discurso: Cuadernos de teoría y análisis 1(4)*, pp. 63-78.
- González O., E.A. (1997) *El laberinto cultural venezolano*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, CISCUVE (Centro de Investigaciones Socioculturales de Venezuela), CONAC-Dirección de Desarrollo Regional.
- Halliday, M.A.K. (1985) *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994) *An introduction to functional grammar*. New York: Edward Arnold.
- Inojosa, H. y D. Sánchez (1994) La discriminación hacia el indio. Caso estudiantes del IUT "Dr. Federico Rivero Palacio" y Francisco Herrera Luque. Trabajo de grado. Facultad de Humanidades y Educación. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Jiménez, M. (1992) Análisis del discurso pedagógico en los textos escolares de Historia de Colombia. Acerca de una encuesta de opinión aplicada a los escolares colombianos. *Lenguaje* (19-20), pp. 109-131.
- Jiménez, M. (1994) Actitud del escolar frente al indígena. *Lenguaje* (21), pp. 50-73.

- Martin, J.R., C. Mathiessen y C. Painter (1997) *Working with functional grammar*. London: Arnold.
- Menéndez, S. M. (1999) El discurso del libro de texto: Una propuesta estratégico-pragmática. *Discurso y Sociedad* 1(2), pp. 85-104.
- Mizuno, J. (2000) ¿Qué pasa con los textos escolares? *Zona Próxima* 1(diciembre) pp. 56-63.
- Molero, J. (2003) *Felipe II, la leyenda negra y el caso de Antonio Pérez*. Recuperado el 29 de noviembre de 2006 en <http://www.analitica.com/va/arte/dossier/4094914.asp>
- Montero, M. (1984) *Ideología, alienación e identidad nacional. Una aproximación psicosocial al ser venezolano*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central – UCV.
- Morales, F. (1992) Dominación colonial y resistencia indígena. En *El libro de los no descubiertos* (pp. 117-132). Caracas: FACES-UCV.
- Mosonyi, E. E. (1982) *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas: Editorial La Enseñanza Viva.
- Moss, M.G. (2000) The language of school textbooks and the ideology of science. *Zona Próxima* 1 (diciembre).pp. 44-55.
- Moss, G.; J. Mizuno; D. Ávila; N. Barletta, S. Carreño, D. Chamorro y C. Tapia (2003) *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* Barranquilla: Uninorte.
- Ramírez, T. (2004) *El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre los textos escolares venezolanos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Vicerrectorado Académico. Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V. y Perales, M. (2005) La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía* 75 (XXVI), pp. 31-62.

- Rojas, G. (2007) Los textos escolares también van a revisión. *Últimas Noticias* Año 67, N° 26563, pp. 40-41 (9-09-2007).
- S/A. (2000) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (con exposición de motivos)*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Sánchez, D. (1999) 'Mujer hasta la tumba'. Discurso médico y género: una aproximación desde el análisis crítico del discurso a un texto didáctico de ginecología. *Discurso y Sociedad* 1(2), pp. 61-83.
- Thompson, G. (1996) *Introducing Functional Grammar*. New York: Arnold.
- Van Dijk, T. (1985) *Prejudice in discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Van Dijk, T. (1987) *Communicating racism*. Londres: Sage.
- Van Dijk, T. (1989) "Structures of discourse and structures of power", en J.A. Anderson (comp.), *Communication Yearbook 12*. (pp. 18-59). Newsbury Park, CA: Sage.
- Van Dijk, T. (1991) *Racism and the press*. Londres: Routledge.
- Van Dijk, T. (1993) *Discourse and elite racism*. Londres: Sage.
- Van Dijk, T.A. (1996<sup>a</sup>) Análisis del discurso ideológico en *Versión*, 6:15-43.
- Van Dijk, T.A. (1996b) Opiniones e ideologías en la prensa en *Voces y Culturas. Revista de Comunicación*, 10:9-50.
- Van Dijk, T.A. (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (1999) *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2004) [en línea] *Racism, discourse and textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks*. Paper for a symposium on Human Rights in Textbooks, organized by the History Foundation, Istanbul. Turquía.  
Disponible en: [www.discursos.org/unpublished%20articles/Racism,%20](http://www.discursos.org/unpublished%20articles/Racism,%20)

discourse,%20textbooks.htm.  
[Consulta: 12 de noviembre de 2005].

Vilora, E. (2005) *El mestizaje americano*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Werner, P.(s/f) *Dos versiones de los tiempos tempranos de Nicaragua en comparación con la Colección Somoza*.

Disponible en:

<http://www.denison.edu/collaborations/istmo/n04/proyectos/versiones.html>

[Consulta: 29 de noviembre de 2006]

Wieviorka, M. (2003) Diferencias culturales, racismo y democracia .En Daniel Mato (coord.) *Políticas de Identidades y diferencias sociales* (pp. 17-31). Caracas: Faces-UCV.

Wilhelm, R. (1990) *Análisis de contenido de libros de estudios sociales en las escuelas primarias de Guatemala* [Documento en línea], s/f. Disponible en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20122/wilhelm.htm> [Consulta: septiembre 2006].

Wodak, R. y Reisigl, M. (2001) Discourse and racism. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 372-397). Oxford: Blackwell Publishers.