

HUELLAS DEL RACISMO ANTIINDÍGENA EN TEXTOS ESCOLARES VENEZOLANOS DE FINALES DE LOS AÑOS OCHENTA

Traces of Racism against Natives in Venezuelan Textbooks of the End of the '80s

Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla

Instituto de Filología "Andrés Bello"
Edif. Biblioteca Central, piso 11
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela-IFAB-FHE-UCV
Caracas 1051, Venezuela
Telf.: (58 212) 605 29 09/29 10
luisanalbisbeb@gmail.com

RESUMEN

En esta investigación se propone analizar las evidencias de trato discriminatorio hacia el indígena en algunos de los textos escolares venezolanos. Se ha seguido el enfoque del Análisis Crítico del Discurso (ACD) desarrollado por van Dijk (2003, 2004), según el cual es posible identificar en los textos una serie de *estructuras ideológicas del discurso* que favorecen ciertas interpretaciones en lugar de otras. El corpus analizado está compuesto por 22 lecciones que tratan acerca del indígena en cuatro libros de texto escolar (educación primaria). Se identificaron las marcas textuales que hacen referencia al indígena según la categoría del análisis ideológico a la que pertenecían (generalización, rol de los actores, lexicalización, argumentación, presuposición/implicatura y comparación/contraste, entre otras). Los resultados muestran una tendencia a la descripción generalizada de los pueblos indígenas, mientras que se detallan minuciosamente los aspectos negativos asociados a ellos como la pobreza, la pasividad y el atraso tecnológico. En conclusión, la presencia de las estructuras ideológicas del discurso se manifiesta en segmentos puntuales del texto indicando que no todo lo que se dice en las lecciones contribuye a la imagen negativa del indígena. Este es un rasgo común en los textos producidos en el contexto de una sociedad racista.

Palabras clave: racismo, textos escolares, indígenas, análisis crítico del discurso, estructuras ideológicas del discurso.

ABSTRACT

The aim of this investigation is to analyze evidence of discrimination against native peoples in some Venezuelan textbooks, based on the Critical Discourse Analysis (CDA) approach developed by van Dijk (2003, 2004), who proposes that it is possible to identify *ideological structures of discourse* within texts that favor certain interpretations over others. The research corpus is made up of 22 lessons about the natives in four primary education textbooks. The textual marks that refer to the natives were identified according to their category of ideological analysis: generalization, role of the actors, lexicalization, argumentation, presupposition/implicature and comparison/contrast, among others. The results show a tendency to generalize the description of native peoples, while detailing the negative aspects associated to them, such as poverty, passivity and technological backwardness. However, the ideological structures of discourse are present in specific segments of the texts, indicating that not all the lessons contents contribute to this negative image. This fact is a common characteristic of texts produced in the context of a racist society.

Key words: racism, textbooks, native peoples, critical discourse analysis, ideological structures of discourse.

**Traces du racism anti-indigène
dans les textes scolaires vénézuéliens de la fin des années 80**

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à analyser les évidences d'un traitement discriminatoire envers l'indigène dans quelques textes scolaires vénézuéliens. L'approche employée est celle de l'Analyse critique du discours (ACD), développée par van Dijk (2003, 2004), d'après laquelle il est possible d'identifier une série de *structures idéologiques du discours* dans le texte qui favorisent certaines interprétations au détriment d'autres. Le corpus de l'analyse est composé de 22 leçons sur l'indigène, tirées de quatre livres de texte scolaires –voire de l'école primaire. L'on a identifié les marques textuelles qui font référence à l'indigène selon leur catégorie d'analyse idéologique (généralisation, rôle des acteurs, lexicalisation, argumentation, présupposition/l'implicite et comparaison/contraste, entre autres catégories). Les résultats montrent une tendance à la description générale des peuples indigènes et à la description minutieuse des aspects négatifs liés à ces peuples, tels la pauvreté, la passivité et le retard technologique. En

conclusion, les structures idéologiques du discours paraissent dans des segments ponctuels du texte, ce qui indique que tout ce qui se trouve dans les leçons ne contribue pas à l'image négative de l'indigène. Ceci est un trait propre aux textes publiés dans le cadre d'une société raciste.

Mots clés : racisme, textes scolaires, indigènes, analyse critique du discours, structures idéologiques du discours.

RESUMO

Vestígios do racismo anti-indígena em textos escolares venezuelanos de finais da década dos oitenta

Esta pesquisa visa propor uma análise das evidências de tratamento discriminatório dado ao indígena em alguns dos textos escolares venezuelanos. O enfoque utilizado para o estudo foi a Análise Crítica do Discurso (ACD) desenvolvida por van Dijk (2003, 2004) e segundo a qual é possível identificar, nos textos, uma série de estruturas ideológicas do discurso que favorecem algumas interpretações em vez de outras. O corpus analisado está constituído por 22 lições cujo tema é o indígena em quatro livros de textos escolares (educação básica). Foram identificadas as marcas textuais que fazem referência ao indígena segundo a categoria da análise ideológica à qual pertenciam (generalização, papel dos atores, lexicalização, argumentação, pressuposição/inferências e comparação/contraste, entre outras). Os resultados mostram uma tendência à descrição generalizada dos povos indígenas, enquanto que narram minuciosamente os aspectos negativos que fazem referência a eles, como a pobreza, a passividade e o atraso tecnológico. Em conclusão, a presença das estruturas ideológicas do discurso se evidencia em trechos específicos do texto indicando que nem tudo o que se diz nesses textos contribui com a imagem negativa do indígena. Esta é uma característica comum dos textos produzidos numa sociedade racista.

Palavras chave: racismo, textos escolares, indígenas, análise crítica do discurso, estruturas ideológicas do discurso.

Recibido: 03/12/08

Aceptado: 02/05/09

HUELLAS DEL RACISMO ANTIINDÍGENA EN TEXTOS ESCOLARES VENEZOLANOS DE FINALES DE LOS AÑOS OCHENTA

I. INTRODUCCIÓN¹

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.

Es importante mencionar la coincidencia de varios autores al referirse al rol que juega la educación, y dentro de ella, al de 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. Van Dijk (1999) reconoce a la educación como uno de los esquemas reproductores del racismo junto a los partidos políticos y los medios de comunicación.

El texto escolar está concebido para cumplir una función relevante en la reproducción de los valores de una sociedad al poseer 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 le concede importancia a la observación de 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 (1999: 92).

¹ Una breve síntesis de algunos de los resultados de este estudio fueron incluidos en el capítulo de Bolívar *et al.* (2007), “Discurso y racismo en Venezuela: un país ‘café con leche’”. Quiero agradecer, además, los comentarios de los árbitros que constituyeron un valioso aporte para la mejora de la versión final.

El indígena como tópico u objeto discursivo en los textos escolares recibe un determinado tratamiento que refleja y reproduce un ideal social. La única forma de determinar cómo las construcciones discursivas afectan la relación es comenzar por saber cuáles son sus estrategias en el texto.

Inspirada en lo anterior me he propuesto identificar las evidencias de trato discriminatorio hacia el indígena presentes en algunos de los textos escolares venezolanos. Para este fin, sigo la propuesta de estudio que van Dijk ha aplicado en sus investigaciones acerca de la presencia del racismo en la prensa.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Van Dijk lleva casi dos décadas desarrollando un enfoque del Análisis Crítico del Discurso (ACD) basado en el análisis sociocognitivo, el cual ha aplicado en sus investigaciones acerca de la presencia del racismo en la prensa escrita (1985, 1987, 1989, 1991, 1993, 1997, 1999, 2004). Aunque no ha desarrollado un método tan exhaustivo como el planteado por Fairclough (1995), sí ha identificado 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.

Antes de enumerar dichas categorías, es imprescindible señalar que una de las nociones de base de la propuesta de este autor es el redimensionamiento del concepto de ideología, el cual fue 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).

En resumen, el concepto de ideología planteado propone que esta 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 construyen “tan positivamente” en el discurso. Debido a ello, define el 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 (van Dijk, 1996b: 202-203).

Si bien van Dijk (2003, 2004) ha formulado concretamente sus “*categorías del análisis ideológico del discurso*” (o *estructuras ideológicas del discurso*) para explicar la realización lingüística de las ideologías de grupo en los textos, advierte enfáticamente que “No existe vínculo directo entre el discurso y la sociedad” (van Dijk, 2003: 167), sino que media entre ellos la denominada “interfaz cognitiva” constituida por los “modelos mentales de los acontecimientos”, entendidos como el conocimiento del mundo que cada individuo tiene almacenado en su memoria pero que es adquirido culturalmente (cfr. van Dijk, 2003). Para él, el uso de las categorías lingüísticas en ciertas formas específicas lo que hace es activar o beneficiar tendencias específicas dentro de los modelos dando preferencia a unas interpretaciones del mensaje en lugar de otras (cfr. van Dijk, 1997), y a partir de allí pensamos que se producen los efectos sociales del discurso.

Las “*estructuras ideológicas del discurso*” (van Dijk, 2003, 2004) aparecen agrupadas bajo ocho encabezados o macrocategorías (con algunas diferencias entre ambas publicaciones)²: *significado*, *estructuras proposicionales*, *estructuras formales*,

² Las que se enumeran y explican aquí son una síntesis de ambas publicaciones, ya que en algunos casos hay categorías repetitivas o son estrategias más amplias que engloban a otras subcategorías menores.

sintaxis de la oración, argumentación, retórica, acción e interacción y estrategias políticas respectivamente. A continuación presentamos una caracterización de algunas de las macrocategorías y subcategorías que propone este autor:

2.1 Significado

2.1.1 Nivel de descripción

Engloba el *grado de detalle* y la *descripción de los actores*, y define el nivel de precisión en la descripción de algo o preferentemente de alguien en el discurso según dos extremos: la inclusión de muchos detalles o una manera abstracta y general, que en el discurso ideológico se polariza entre detallar los puntos positivos “nuestros” y los negativos de “ellos” (van Dijk, 2003, 2004). De este modo se sugiere la idea de que “ellos” no tienen muchos rasgos positivos que enfatizar pero los “nuestros” sí permanecen en la memoria para ser evocados debido a su frecuencia y su exaltación constante.

2.1.2 Generalización

Está muy cercana a la categoría anterior (pudiendo incluso ser incluida en esta) y trata de que en el discurso racista es característico formular prejuicios que atribuyen características negativas generalizadas sobre las minorías (van Dijk, 2003, 2004).

2.1.3 Categorización

Es la tendencia de las personas a clasificarse y a clasificar a los demás bajo ciertos parámetros (van Dijk, 2003, 2004). La propia categorización “nosotros” y “ellos” constituye el caso central. Intuitivamente es posible suponer la función cognitiva de las categorizaciones: constantemente necesitamos ordenar los elementos del mundo físico y mental a través de parámetros específicos que aprendemos culturalmente, así que, con base en la asignación de características, los agrupamos bajo ciertas etiquetas de acuerdo con nuestro conocimiento.

2.1.4 Implicaciones, suposiciones y presuposiciones

A través de estas estrategias se asume que el discurso posee más significado codificado que aquel que se desprende de la mención explícita en la forma del texto.

La información faltante en la explicitud del discurso se infiere del modelo mental o del conocimiento sociocultural, y la elección de lo explícito y lo implícito del discurso tiene propósitos ideológicos (van Dijk, 2003, 2004). En el caso de las *presuposiciones*, estas sirven para asumir la verdad de algunas proposiciones implícitas aun cuando tal verdad no se encuentre establecida del todo. Las *implicaciones* y *suposiciones*, por su parte, permiten enfatizar la imagen negativa de “ellos” resguardando la imagen positiva de “nosotros” al disimular nuestros aspectos negativos (van Dijk, 2003, 2004). Por ejemplo, un emisor racista puede defenderse públicamente de que se le asigne tal etiqueta porque no ha mencionado de modo explícito mensajes contra los negros. A pesar de ello, su discurso puede activar en los destinatarios tales modelos mentales.

2.1.5 *Sinonimia, paráfrasis y lexicalización*

Actúan sobre la escogencia de la relación forma-significado dependiente del contexto (cfr. van Dijk, 2003, 2004):

La forma más obvia, y por lo tanto más ampliamente estudiada, de expresión ideológica en el discurso puede encontrarse en las palabras escogidas para expresar un concepto [...] Es decir, un concepto negativo de un grupo negativo está representado en un modelo y, dependiendo del contexto, se selecciona la palabra más ‘apropiada’, de tal modo que se refiera al otro grupo y, al mismo tiempo, que ofrezca una opinión sobre ellos (van Dijk, 1999: 337).

la lexicalización también puede extenderse a la nominalización de las proposiciones, en las cuales los agentes o pacientes quedan implícitos (van Dijk, 1999: 337).

2.1.6 *Contraste y comparación*

Son estrategias de polarización para acentuar las diferencias entre lo bueno de “nosotros” y lo malo de “ellos” (van Dijk, 2003, 2004).

2.1.7 *Negación*

Constituye otra estrategia que protege la autoimagen positiva del emisor y su grupo. Puede adquirir dos formas, bien sea porque abiertamente comienza su

enunciado con la negación de aquello que se le puede atribuir: “Yo no tengo nada en contra de X pero... [negación aparente]” (van Dijk, 2003: 64; van Dijk, 2004: 17); “Yo no tengo ningún problema con ellos, pero mis clientes ... [transferencia]” (van Dijk, 2003: 64); “No son ellos los discriminados, ¡somos nosotros! [culpabilización de la víctima o victimización]”; o porque se inicia con una expresión de solidaridad seguida de un “pero”, tal como ocurre en: “Tal vez sean elegantes, pero...[concesión aparente]” (van Dijk, 2003: 64); “Quizás hayan tenido problemas pero...[empatía aparente]”(2003: 64; 2004: 17); “Sabrán perdonarme pero...[disculpa aparente]” (van Dijk, 2003a: 64); Hacemos todo lo que podemos, pero... [esfuerzo aparente]” (van Dijk, 2003: 64).

2.2 Estructuras proposicionales

2.2.1 Actores

Son afectados ideológicamente en el discurso de acuerdo con cuáles roles se les asigne (agente, paciente, beneficiario) (van Dijk, 2003, 2004).

2.2.2 Ambigüedad y vaguedad

Son categorías que se cruzan con la generalización y el nivel de descripción. Su función principal es la atenuación aunque también pueden aparecer como eufemismo o una forma de negación indirecta. Se evidencian lingüísticamente en algunos indicadores como cuantificadores: *pocos*, *muchos*; adverbios: *muy*; nombres: *cosa*; y adjetivos: *bajo*, *alto* (van Dijk, 2003, 2004).

2.3 Estructuras formales y sintaxis de la oración

No agrupan a otras categorías menores en la clasificación de van Dijk, pero sí son definidas conceptualmente; la primera se refiere a los parámetros de la forma sea esta lingüística (frase, oración, argumento) o semiótica (tamaño de la letra, orden de las noticias en el periódico...), y la segunda al orden de las palabras en la oración (van Dijk, 2003: 68-70).

2.4 Argumentación

Los efectos ideológicos inciden sobre el contenido de los argumentos, aunque no afectan la estructura argumentativa como tal (van Dijk, 2003, 2004).

2.4.1 Falacias

Son, según van Dijk (2003, 2004), el incumplimiento de las normas y principios de la argumentación. Una de las falacias que enfatiza el autor es la apelación a la *autoridad*: citar autoridades para sustentar el caso, ya sean organizaciones o personas que se encuentran “por encima” de los intereses políticos, que sean expertos reconocidos o ejerzan algún liderazgo moral (van Dijk, 2003, 2004).

2.4.2 Hechos hipotéticos

Son un movimiento persuasivo que tiene como forma típica “que pasaría si...” (van Dijk, 2004: 17).

3. METODOLOGÍA

3.1 Descripción del corpus

El corpus está compuesto por 22 lecciones del área de ciencias sociales que tratan acerca del indígena o hacen alguna mención de este. Estas lecciones están incluidas en cuatro libros de texto escolar tipo enciclopedia (tres de finales de los años ochenta y uno de principios de los noventa), dirigidos a estudiantes de 2° y 3er grado. Además, debían ser textos aprobados por el Ministerio de Educación³.

Cuadro I Textos del corpus

LIBRO	GRADO	AÑO	LECCIONES
<i>Horizontes</i>	2°	1987	1, 2, 3, 4, 6
<i>Mi Libro Integral</i>	2°	1988	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2
<i>Enciclopedia TEDUCA</i>	3°	1987	1, 2, 3, 4, 5
<i>Nuestro Libro de 3er grado</i>	3°	1992	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2

³ Es relevante señalar que para la fecha de publicación de estas enciclopedias escolares todavía existía la Unidad de Evaluación de Recursos para el Aprendizaje (UERPA) y era necesaria la autorización de esta unidad para el uso de los manuales en las escuelas. En el año 1996 se eliminó

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

3.2 Procedimientos

- Se codificó el corpus asignándole una clave alfanumérica a cada uno de los libros de texto, consistente en las iniciales del título y el grado a que va dirigido, como se muestra a continuación:

Horizontes 2° **H2**

Mi Libro Integral 2° **MLI2**

Enciclopedia TEDUCA 3° **ET3**

Nuestro Libro de 3er grado 3° **NL3G**

- Se revisaron los textos del corpus detalladamente para buscar aquellas marcas textuales que evidencian la presencia de las categorías del análisis ideológico propuesto por van Dijk.
- Se seleccionaron los ejemplos que evidenciaban tales categorías y se les asignó una clave consistente en anteponerle al código del libro el número de la página donde aparece y posponerle a ese mismo código el número del párrafo entre paréntesis. Así, por ejemplo, 256H2(3) significa página 256, libro *Horizontes 2° grado*, párrafo 3.
- Los fragmentos textuales donde se hallaron las evidencias fueron incluidos en un cuadro resumen que también contiene el código y la identificación de la categoría ideológica.
- Se subrayaron aquellos elementos que dentro de la oración se consideraron claves en la representación discriminatoria hacia el indígena para así facilitar la identificación de los aspectos en los que debía centrarse el análisis.

esta división en el Ministerio y ya no se requiere la autorización de este para la publicación y selección de los textos utilizados en las escuelas.

4. RESULTADOS

Cuadro 2

Resumen de las categorías del análisis ideológico del discurso

CATEGORÍA	EVIDENCIA TEXTUAL	CÓDIGO
Generalización	"Los indios vivían reunidos en familias. Varias familias formaban una <u>tribu</u> "	256H2(3)
	" <u>Cada tribu</u> era dirigida por un <u>cacique</u> "	256H2(1)
	" <u>Los indios vivían en chozas</u> grandes llamadas churuatas..."	257H2(2)
	"Generalmente <u>los indios usaban guayuco</u> , que era tejido con palma o algodón"	257H2(8)
	"La <u>organización social de los indígenas venezolanos</u> fue la <u>tribu</u> ".	141ET3(4)
	" <u>La tribu</u> estaba <u>gobernada por un cacique</u> "	141ET3(5)
	" <u>Se agrupaban en tribus</u> y <u>su jefe era un Cacique</u> [...] El sacerdote se llamaba Piache y a veces era también el jefe de la <u>tribu</u> "	325NL3G(7)
	" <u>Vivían en aldeas, en chozas. Se agrupaban en tribus</u> que se dividían en familias"	327NL3G(4)
	" <u>Eran politeístas: creían en varios dioses</u> [...] <u>Su vestido era el guayuco</u> "	327NL3G(7)
	" <u>Estaban agrupados en tribus</u> que se dividían en familias. Eran sedentarios. La base de la familia era el matrimonio y <u>se agrupaban en aldeas</u> "	328NL3G(5)
	"Los indios <u>adoraban varios dioses</u> . El principal era el sol. También adoraban la luna y los fenómenos de la naturaleza, como el rayo, el trueno y la lluvia. Creían en una vida después de la muerte".	259H2(1)
	Vaguedad/Ambigüedad	"Otros <u>se fueron</u> a vivir en las selvas"
"En el aspecto cultural <u>se desarrolló una mezcla</u> , un mestizaje de tradiciones, religiones, lenguas, costumbres, música, mitos"		185MLI2(1)

CATEGORÍA	EVIDENCIA TEXTUAL	CÓDIGO
Categorización	"Colón regresa a España llevando <u>indios, guacamayas y muestras de oro y plantas</u> "	265H2(3)
Rol de los actores	"Los indios poco a poco fueron perdiendo sus <u>tierras, iban muriendo</u> a causas (sic) de las matanzas y las enfermedades"	261H2(2)
	"[la etapa indígena] Culmina con el <u>sometimiento</u> de los indígenas ante los conquistadores"	139ET3(2)
	"A los naturales que habitaban la isla <u>les pone</u> el nombre indios...".	265H2(3)
	"Los misioneros <u>enseñaban</u> la religión <u>a los indios</u> . <u>Los protegían</u> de los malos tratos de los conquistadores"	267H2(2)
	"[los indígenas] <u>eran encomendados</u> a los colonos españoles"	269H2(3)
	"Durante el viaje, Ojeda y su gente llegaron a un lugar donde los indígenas <u>tenían sus casas</u> <u>construidas</u> sobre las aguas del mar, sostenidas por estacas de madera clavadas en el fondo"	147ET3(4)
	"En muchas ocasiones, <u>los misioneros actuaron</u> como defensores de los indígenas y <u>los protegieron</u> frente a los abusos de los conquistadores"	149ET3(4)
	"La población indígena <u>disminuyó</u> durante la Colonia, <u>debido a los maltratos sufridos</u> durante la conquista"	153ET3(4)
	"A esos pobladores de nuestro territorio <u>los denominamos</u> prehispánicos..."	323NL3G(1)
	"Estos pobladores prehispánicos también <u>reciben</u> el nombre de aborígenes o indígenas"	323NL3G(2)
"Después del contacto <u>entre Colón y su gente</u> con los <u>prehispánicos</u> ..."	338NL3G(1)	

CATEGORÍA	EVIDENCIA TEXTUAL	CÓDIGO
	“Algunos de ellos [los misioneros] <u>se encargaron de</u> defender al indígena y <u>se dedicaron</u> a enseñarle la lengua castellana y la religión católica...”	340NL3G(1)
Rol de los actores	“Estos primeros contactos <u>de los europeos con los indígenas...</u> ”	164MLI2(1)
	“...[los españoles] <u>sometieron</u> a los indígenas y <u>los obligaron</u> a extraer las perlas del fondo del mar”	166MLI2(1)
	“En sus recorridos los alemanes <u>hostigaron, maltrataron y esclavizaron</u> a los indios”	169MLI2(3)
	“Los indios eran libres, pero <u>estaban encomendados</u> a los blancos criollos ricos”	184MLI2(3)
Nivel de descripción	“Muchos guajiros viven actualmente en Paraguaipoa y en los <u>barrios</u> de Maracaibo”	261H2(7)
	“En la actualidad, los indígenas venezolanos <u>siguen teniendo muchos problemas</u> ”	263H2(5)
	“ <u>La mayoría de los indígenas venezolanos</u> vive en condiciones de <u>extrema pobreza</u> ”	143ET3(1)
	“ <u>No tienen</u> buenas tierras para sus cultivos <u>ni conocen</u> el uso de maquinarias, fertilizantes o insecticidas...”	143ET3(2)
	“Las viviendas de los indígenas son <u>insalubres; por ello sufren enfermedades</u> que provocan muchas muertes, sobre todo entre los niños”	143ET3(4)
	“ <u>No tienen</u> luz, agua potable, atención hospitalaria, etc. Muchos indígenas son empleados en tareas duras y peligrosas con bajo salario y escasa protección”	143ET3(5)
	“ <u>Casi todos</u> los indígenas <u>son analfabetos</u> , es decir, no saben leer ni escribir. Las escuelas están lejos de los centros poblados y los maestros carecen de transporte para llegar a las comunidades”	143ET3(6)

CATEGORÍA	EVIDENCIA TEXTUAL	CÓDIGO
Nivel de descripción	“Los indígenas <u>conservan</u> la lengua y algunas costumbres de sus <u>antepasados</u> . <u>Muchos desconocen</u> el cine y la televisión”	143ET3(7)
	“Los indígenas formaron comunidades alejadas de las ciudades, donde <u>conservaban sus viejas costumbres</u> ”	153ET3(2)
	“Nuestros indígenas se caracterizaron por su coraje y valentía. Sentían un amor especial por su tierra y eran <u>muy apegados a sus costumbres</u> ”	329NL3G(2)
Lexicalización	“En todo momento demostraron su interés por defender el territorio al cual pertenecían. Un ejemplo lo tenemos en las tribus Teques y Caracas que defendieron hasta morir estas tierras donde los españoles construyeron nuestra ciudad capital, después de tener con ellos diferentes <u>encuentros militares</u> ”	329NL3G(2)
	“Los indios eran los descendientes de los <u>primitivos indios...</u> ”	279H2(1)
	“Los indios se defienden con arcos y flechas. Pero son vencidos <u>pues</u> los españoles tenían <u>mejores armas</u> ”	267H2(1)
Argumentación	“ <u>Todo esto que introdujeron los conquistadores</u> , cambió la forma de vida de los indios”	272H2(7)
	“A veces la conquista fue pacífica como en Coro y Barquisimeto, pero otras veces fue violenta, <u>pues los indígenas se resistían a perder su libertad y sus tierras</u> ”	171MLI2(1)
	“La Etapa Indígena abarca <u>desde</u> el poblamiento de nuestro territorio por las primeras comunidades indígenas <u>hasta</u> la llegada de los exploradores europeos a Venezuela”	139ET3(1)
Implicaciones, suposiciones y presuposiciones	“Actualmente existen comunidades indígenas que <u>todavía viven como</u> los pueblos prehispánicos”	331NL3G(2)

CATEGORÍA	EVIDENCIA TEXTUAL	CÓDIGO
Implicaciones, suposiciones y presuposiciones	“Ellos tienen derecho a sus tierras. A que se les respete y a que <u>les ayudemos a</u> progresar”	263H2(7)
	“La <u>primera</u> actividad económica que se realizó en Venezuela fue la pesca de perlas...”	349NL3G(1)
	“... <u>continúan</u> viviendo <u>hoy</u> muchas comunidades indígenas como <u>testimonio de nuestros primeros habitantes</u> ”	155MLI2(3)
	“Estas comunidades <u>se han incorporado poco a poco</u> a la civilización occidental. Los indígenas <u>han mantenido en gran parte</u> sus creencias, sus costumbres y su forma de vida, las que deben ser respetadas por nosotros en la actualidad”	155MLI2(4)
	“ <u>Nos dejaron</u> algunos instrumentos musicales...”	159MLI2(2)
	“ <u>Hoy todavía</u> recordamos tradiciones y leyendas indígenas, así como también tenemos otras expresiones culturales indígenas que son parte de nuestro folclore, tales como las danzas...”	160MLI2(1)
	“Nuestros indígenas y el resto de los indígenas que vivían en América transcurrían <u>su propia evolución</u> sin mayores problemas”	161MLI2(1)
	“De esta manera <u>se comenzó</u> a poblar la Tierra de Gracia”	167MLI2(2)
	“La cultura que <u>predominó</u> , sin embargo, fue la de los blancos, la de los europeos, la de los españoles”	185MLI2(2)
	“La música, el arte, la educación fueron <u>fundamentalmente</u> de origen español o europeo”	186MLI2(4)
	“A su vez <u>pervivían</u> expresiones musicales indígenas [...] También <u>pervivieron</u> las costumbres de los negros con sus bailes de tambor y sus creencias religiosas”	186MLI2(5)

CATEGORÍA	EVIDENCIA TEXTUAL	CÓDIGO
Concesión aparente	“ <u>A pesar de su valentía</u> , nuestros indígenas fueron sometidos por los españoles”	148ET3(3)
Comparación/ Contraste	“Los españoles eran <u>poco numerosos, pero estaban mejor preparados</u> ; tenían armas de fuego, espadas, escudos de hierro, caballos y perros amaestrados. Los indígenas eran <u>más numerosos, pero sus armas eran inferiores</u> ; contaban con arcos, flechas de madera, hachas de piedra y pequeños dardos de hueso”	148ET3(2)

La *generalización* muestra una asignación de rasgos comunes al grupo de seres clasificados como “indios”, a quienes se les asignan unas características más o menos homogéneas. En 256H2(3), 141ET3(4) y 325NL3G(4), se repite que la forma de organización social era y es la “tribu”, un concepto bastante vago y genérico que, por una parte no se corresponde con la diversidad real de formas de organización de las diferentes naciones indígenas, y por la otra, ha sido abandonado desde hace más de cuarenta años por la terminología etnográfica especializada.

Igual ocurre con una serie de características genéricas que nos evocan el concepto “indio”: gobernados por una cacique, vivían en aldeas conformadas por chozas, vestían guayuco... Nótese que en 257H2(2) se generaliza la “churuata” como el tipo de vivienda común a todos los indígenas, afirmación parcialmente falsa si se contrasta con otras formas de construcción amerindia como el palafito o el shapono.

Vemos que esta generalización lleva asociada también cierta vaguedad, por lo que no es sencillo establecer una distinción clara en la manifestación de cada categoría. Aquí hemos identificado la vaguedad con la descripción de ciertas acciones (que involucran procesos más largos en el tiempo). En 279H2(1)*⁴ se confunde la descripción de la situación al no distinguir entre aquellos grupos indígenas que migran a la selva durante la conquista y los que ya la habitaban desde antes. Tal como aparece la información en el texto, parece que la motivación de

⁴ El asterisco permite distinguir en el cuadro un segmento de texto que comparte la misma codificación que otro por pertenecer al mismo párrafo del mismo texto.

vivir en la selva es la presencia de los españoles (lo que convierte a este último grupo en agentes causales de la acción).

En 185MLI2(1) hay también una manifestación de vaguedad porque se expone el patrón del mestizaje como una mezcla uniforme de diferentes grupos sin profundizar en mayores detalles. La información resulta imprecisa porque no se mencionan hechos como la imposición premeditada del modo de vida traído por los españoles como cultura dominante que, sin embargo, pudo ser permeado por algunos de los rasgos culturales autóctonos y de origen africano.

El *rol de los actores* viene dado casi siempre por el significado del verbo utilizado que favorece cierto tipo de agencialidad. Llama poderosamente la atención el hecho de que los indígenas pierdan casi completamente su rol de agentes a partir del inicio de la conquista, y entonces son sustituidos por los españoles y los misioneros en ese rol, pasando los primeros a convertirse en pacientes, beneficiarios o receptores [267H2(2), 149ET3(4), 338NL3G(1), 340NL3G(1), 164MLI2(1), 169MLI2(3)]. La escogencia de los verbos y la forma sintáctica también disimulan la presencia de otros agentes no indígenas. En 261H2(2), los indios “pierden sus tierras” y “mueren por matanzas y enfermedades”. Los verbos utilizados hacen que desaparezcan los verdaderos responsables: quienes arrebatan, se apoderan de, invaden, etc., las tierras de los indios, y que también los asesinan. Hay, además, una inversión de la agencialidad en las acciones que culpabiliza a los indígenas de lo negativo: ellos son quienes “mueren” (y no se dice que son asesinados) y quienes “pierden”. Este trato discursivo convierte a los indígenas en responsables de las acciones que los perjudican.

Otra forma de disimular los agentes es no mencionarlos, como en 269H2(3) y 184MLI2(3). Estas secuencias presentan la encomienda como un hecho dado a través de la voz pasiva, recurso que oculta quién o quiénes ejecutan la acción. Una estrategia complementaria consiste en privar a los indígenas de su agencialidad en la oración. En 323NL3G(1) y 323NL3G(2) se observa que son otros no indígenas quienes ejercen la acción de asignarles una denominación.

La *categorización* de los indios como cosas que se produce en 265H2(3) deriva de incluirlos en una enumeración junto con guacamayas y objetos inanimados, restando además carácter humano por la elección del verbo *llevar* y el hecho de ser Colón el agente de la acción.

En cuanto al *nivel de descripción*, se ha cumplido lo predicho por van Dijk en cuanto a que son señalados con lujo de detalle los aspectos negativos de los otros. Sobre el indígena se presentan detalles de todos los aspectos negativos de su condición sin especificar que se trata de una característica compartida también por los no indígenas. De esta forma, se favorece la idea de que tales factores negativos

son intrínsecos a la condición del indígena. Este aparece en los textos relacionado a los barrios, a la pobreza extrema y a la ignorancia. En 263H2(5), el uso de la frase verbal “siguen teniendo” sugiere que en un principio los indígenas fueron problemáticos y en la actualidad aún lo son. Así, parece que ellos generan los problemas sin la presencia de otros factores contextuales o la intervención de agentes externos. En 143ET3(4) y 143ET3(5) se juzga la vivienda indígena como carente de sanidad en sí misma, sin mayores especificaciones sobre las causas que pudieron llevar a esto o, simplemente, sin considerar que, por ser indígenas, no necesariamente viven en un medio insalubre. Aunque en 143ET3(6) se otorga una explicación de las causas, la información que aparece tematizada es el analfabetismo de los amerindios venezolanos, sin que exista prácticamente ninguna excepción según queda expresado en la frase generalizadora “casi todos”.

La referencia a la conservación de las costumbres por parte de los indígenas sería una descripción menos tendenciosa si obviáramos el valor del progreso tecnológico para nuestra sociedad. Esto, frente a la afirmación de la falta de cambio cultural de los indígenas y las comodidades de la vida moderna, termina por sugerir una evaluación negativa [153ET3(2) y 329NL3G(2)]. Los indígenas, entonces, son “muy apegados a sus costumbres” que son “viejas costumbres”, por lo que se justifica que se les asocie a nuestro pasado histórico.

El uso de determinados ítems léxicos genera efectos interpretativos importantes. En 279H2(1), el calificativo “primitivos” nuevamente evidencia la asociación de los indígenas al pasado, validando además el paradigma evolucionista que tanto ha perjudicado a los no occidentales. El uso del eufemismo “encuentros militares” entre españoles e indígenas en 329NL3G(2) oculta la violencia como un rasgo negativo de los españoles: no se habla de la invasión del territorio ni del ataque contra los indígenas por parte de los conquistadores.

Las *estructuras argumentativas* en los textos del corpus se manifiestan en forma de relación causa-efecto. En 267H2(1) se establece una relación causal entre la posesión de mejores armas por parte de los españoles y la derrota de los amerindios. Esto, simultáneamente, genera una comparación implícita entre ambos grupos que perjudica a los habitantes autóctonos de América al sugerir su inferioridad tecnológica. En 272H2(7), los conquistadores son los agentes causales del cambio en la vida de los indígenas. El argumento implica la forma estática del “modo de vida de los indígenas” y supone que estos no impactaron las costumbres de los conquistadores.

Los indígenas son culpabilizados por la conquista violenta al “resistirse a perder sus tierras”; en cambio, no se considera como causa la actitud violenta de los

conquistadores que querían desplazarlos de sus territorios y esclavizarlos [171MLI2(1)].

En la codificación del contenido implícito mediante las *suposiciones*, *implicaciones* y *presuposiciones*, la presencia de las preposiciones *desde* y *hasta* en 139ET3(1) parece borrar la existencia de los indígenas después de la llegada de los españoles a Venezuela, a pesar de que el contenido de la lección contradiga tal información. Esto se debe al significado que sugieren estas preposiciones en la construcción sintáctica: el principio y fin de un período de tiempo puntual. Adicionalmente, luego de su arribo, los conquistadores pasan a un primer plano.

La marca temporal *todavía* y el comparativo *como* llevan a la conclusión de que los indígenas actuales no han cambiado en nada su forma de vida desde hace 500 años. El uso de *todavía* en este contexto discursivo, además, presupone cierta valoración negativa sobre la situación planteada en 331NL3G(2).

En 263H2(7), si bien se indica un aparente estado del ‘deber ser’ favorable a los indígenas, este no es el resultado final de la interpretación de este fragmento textual, ya que está implícita la idea de que ‘nosotros’, como parte de la sociedad criolla, somos los agentes del progreso (quienes “ayudamos” a los indígenas en el rol de pacientes), negándoles el rol activo hasta en sus propias determinaciones.

El ordinal *primera* borra todos los antecedentes de actividad económica antes de la llegada de los españoles en 349NL3G(1), de modo que las actividades de subsistencia y de intercambio de bienes realizadas por lo amerindios, antes de la llegada de los españoles, no tenían tal carácter.

Continúan, hoy y testimonio en 155MLI2(3) vuelven a relacionar al indígena con el pasado en virtud del significado que genera la aparición conjunta de estas palabras. 155MLI2(4) también refuerza esta idea con la “incorporación progresiva a la civilización” y el “mantenimiento de las costumbres”, de modo que las comunidades indígenas no cambian por cuenta propia.

En 159MLI2(2) los indígenas quedaron en el pasado con respecto a nosotros, según se implica en *nos dejaron*. Allí continúan, según 160MLI2(1) con *hoy todavía*, y además, no son los indígenas quienes recuerdan o siguen aportando activamente elementos culturales a nuestra sociedad, sino somos nosotros quienes, desde nuestra perspectiva cultural, *recordamos*.

En 161MLI2(1), a pesar de relacionarse al indígena con el paradigma evolucionista, al menos se le atribuye el proceso a ellos y no es presentado como producto de la acción externa.

167MLI2(2) supone directamente la interpretación de que el continente americano estaba despoblado antes del arribo de los conquistadores españoles, un

efecto logrado por el uso de la forma verbal se *comenzó*.

En I85MLI2(2) se habla de un *predominio* natural de la cultura blanca española, sin mencionar la existencia de mecanismos de imposición sobre otras realidades culturales previamente existentes, quiénes participaron o son responsables de estos procesos o si esto es válido para todo el continente. En contraste, las culturas indígenas son disminuidas frente al blanco, idea que se refuerza en I86MLI2(4), donde nuevamente se ignora la imposición cultural en un territorio reducido al principio que luego se va extendiendo, y nuevamente, en I86MLI2(5), los aportes indígenas y africanos son *pervivencias*, es decir, escasas reminiscencias del pasado presentes en el nuevo esquema cultural.

La *concesión aparente* que se manifiesta en la forma *A pesar de* le atribuye a los indígenas en un primer momento la característica positiva de “ser valientes”, pero inmediatamente esta connotación es negada bajo la idea subyacente de que esto no evitó su derrota ante los españoles [I48ET3(3)].

Los indígenas vuelven a aparecer en desventaja frente a los españoles *poco numerosos pero mejor preparados* en la comparación contenida en I48ET3(2). Las armas indígenas *eran inferiores*, de modo que sus portadores son implícitamente evaluados como inferiores también. La enumeración de las armas de ambos bandos ejerce cierta amplificación en la estructura argumental: los españoles vencieron a los indígenas porque eran pocos pero mejores en tecnología y condiciones físicas; los indígenas en cambio, fracasan en su resistencia porque siendo muchos *eran inferiores*. Aquí hay también cierta idea sobre el valor de un español frente al indígena, no siendo la relación precisamente de uno a uno. Desde una perspectiva global, esta interpretación del fragmento completo podría ser atenuada con el aporte de información acerca de la colaboración de otros grupos indígenas rivales con los españoles, la incidencia de las enfermedades, la violación de los acuerdos por parte de los españoles, etc., pero tal información no se ofrece.

5. CONCLUSIONES

La reproducción de la discriminación hacia el indígena en los textos escolares revisados se logra mediante los modelos mentales que sobre tales actores sociales se generan a partir de la interpretación del mensaje de las lecciones. Estos modelos son entendidos como la idea global que sobre el tópico “indígenas” favorezca el autor por el uso de unas marcas textuales específicas. Los modelos no requieren integrar una estructura global del texto perfectamente acorde con la discriminación. No todo lo que se dice a lo largo de la lección contribuye con una representación

negativa del indígena. Puede haber muchas expresiones de actitudes positivas e incluso contradicciones al unir aspectos positivos y negativos; prueba de ello es que la representación discriminatoria más evidente se manifiesta en segmentos puntuales del texto.

Las evidencias textuales obtenidas sobre la expresión de la discriminación nos llevan a defender la posición de que no hubo una intencionalidad racista individual del autor, sino que este evoca un conocimiento socialmente compartido más amplio, tal como su función pedagógica lo requiere. Van Dijk (1991, 1999) ya lo ha dicho: el racismo no es un fenómeno de carácter individual; se manifiesta, se mantiene y se reproduce a nivel de las ideologías de grupos sociales.

De acuerdo con la función pedagógica de los textos estudiados, varias de las categorías del análisis del discurso ideológico identificadas aquí pueden explicarse en términos del género discursivo de los manuales escolares de primaria: se favorecen la simplificación en la exposición del contenido y el uso de ciertas construcciones sintácticas en virtud del nivel de comprensión de lectura y de uso del lenguaje de los destinatarios. No consideramos cuestionables estos motivos en la producción del lenguaje, pero siempre es necesaria una actitud crítica: si bien se consideró necesario, en un momento histórico determinado, simplificar el uso del lenguaje a favor de los intérpretes de la información, también hay que pensar que la forma de expresión de ciertas ideas que se favoreció marca la pauta sobre los modelos subyacentes. En este caso, se trata de las primeras nociones de los niños sobre estos temas y, seguramente, los discursos en estas lecciones condicionaron las representaciones que sobre tales aspectos de la realidad social fueron la referencia de los estudiantes de una época que luego se transformaron en actores de su realidad social. Sería entonces necesario revisar si estas ideas (a través de los mismos esquemas de representación discursiva) se mantienen en las nuevas publicaciones hechas luego de la reforma curricular del año 1997, y si perduran después de los efectos que debió generar la reforma constitucional del año 1999.

A continuación, para finalizar, se sintetizan algunos de los aspectos vistos de manera muy general durante la revisión del corpus y que, por una parte, engloban la presencia de marcas de tipo discriminatorio en los textos estudiados y, por otra, es interesante abordar en el estudio de textos actuales con fines comparativos e incluso desde una perspectiva cuantitativa:

- Los españoles (y otros europeos) se convierten en los principales agentes de la construcción sintáctica, mientras que los indígenas son los pacientes,

beneficiarios o receptores de las acciones (positivas o negativas), o simplemente son invisibilizados porque no aparecen mencionados. En contraste, estos últimos sí son agentes de las acciones que los perjudican y no los conquistadores u otros actores no indígenas (indicio de la macroestrategia definida por van Dijk como la *presentación positiva de “nosotros” vs. presentación negativa de “ellos”*).

- No hay una posición crítica frente a lo narrado o descrito cuando entra en contradicción con los valores de los derechos humanos. Lo que fue una posición de “no juzgar la historia” pudo colaborar en el mantenimiento del estado de las cosas planteado en el texto.
- Un factor de manifestación de la idea anterior es la escasez (por no decir ausencia prácticamente total) de modalización, lo que presenta la realidad como algo acabado, que “es” tal cual sin posibilidad de cuestionamiento (este efecto de supresión de la modalidad en los textos escolares ya ha sido estudiado por Moss *et al.*, 2003).
- Hay que investigar si esta negación de la palabra al “otro” para hablar de sí mismo se mantiene en los textos actuales e indagar con mayor profundidad los efectos interpretativos que genera en los destinatarios de las lecciones.

REFERENCIAS

- Alcaldía del Municipio Libertador. (1992). *Nuestro libro de 3er grado*. Caracas: Mago Science Editorial.
- Bolívar, A., Bolívar Chollett, M., Bisbe, L., Briceño-León, R., Ishibashi, J., Kaplan, N., Mosonyi, E. E. y Velásquez, R. (2007). Discurso y racismo en Venezuela: Un país “café con leche”. En T. van Dijk (Comp.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 371-423). Barcelona: Gedisa.
- Bravo Díaz, M.J. (1988). *Mi libro integral 2º*. Caracas: Colegial Bolivariana.
- Enciclopedia TEDUCA. (1987). Caracas: Editor.

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres y Nueva York: Longman.
- Menéndez, S. M. (1999). El discurso del libro de texto: Una propuesta estratégico-pragmática. *Discurso y Sociedad*, 1 (2), 85-104.
- Moss, G., Mizuno, J., Ávila, D., Barletta, N., Carreño de Tarazona, S., Chamorro, D. y Tapia de Vergel, C. (2003). *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* (2a. ed.). Barranquilla: Uninorte.
- Rincón, L. E. y Gómez, D. (1987). *Horizontes 2º grado*. Caracas: Eneva.
- Van Dijk, T.A. (1985). *Prejudice in discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Van Dijk, T.A. (1987). *Communicating racism*. Londres: Sage.
- Van Dijk, T. A. (1989). Structures of discourse and structures of power. En J. A. Anderson (Comp.), *Communication yearbook 12* (pp. 18-59). Newbury Park, CA: Sage.
- Van Dijk, T.A. (1991). *Racism and the press*. Londres: Routledge.
- Van Dijk, T.A. (1993). *Discourse and elite racism*. Londres: Sage.
- Van Dijk, T.A. (1996a). Análisis del discurso ideológico. *Versión*, 6, 15-43.
- Van Dijk, T.A. (1996b). Opiniones e ideologías en la prensa. *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. (2003). *Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Van Dijk, T. A. (2004). Politics, ideology and discourse. En R. Wodak (Comp.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 1-301). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

LUISANA DE LOURDES BISBE BONILLA

Es antropóloga y Magíster en Estudios del Discurso. Se desempeña como docente-investigadora del Instituto de Filología “Andrés Bello” de la Universidad Central de Venezuela y forma parte del Comité Editorial del *Boletín de Lingüística*. Se ha especializado en la Gramática Sistémica Funcional, la argumentación en el discurso y el análisis crítico del discurso en los textos escolares, específicamente, el racismo antiindígena. Sobre este último tema ha realizado varias ponencias y su tesis de maestría, titulada *El indígena en los textos escolares: un análisis desde la Gramática Sistémica Funcional*, resultó ganadora del Concurso de Tesis de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) 2007-2009.