

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**



***REPRESENTACIÓN DISCURSIVA DE LA CULTURA
ANDINA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE
COMUNICACIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA***

**Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada(o)
en Educación Secundaria, especialidad de Lengua
Española y Literatura, con mención en Comunicación**

PRESENTADA POR

Lidia Margarita Gálvez Chavelón
Yan Carlos Gavilán Sierra

ASESOR

Mg. Federico Altamirano Flores

AYACUCHO – PERÚ

2014

DEDICATORIA

A mi familia con amor y gratitud:
Francisco y Eutemia, mis padres;
Enriqueta, José y María, mis hermanos.

Lidia Margarita

A mis padres: Erlinda y Víctor
por su amor, sus palabras y su tiempo.

Yan Carlos

AGRADECIMIENTOS

*Pero mucho tiempo
hemos andado juntos:
años que parecen otoños fríos,
días como rayos,
fuegos como
imágenes.
(Javier Heraud)*

Esta investigación es fruto del esfuerzo no solamente nuestro sino de muchas personas quienes han compartido la síntesis de sus conocimientos para orientarnos y aconsejarnos. En este sentido, señalamos nuestro mayor agradecimiento, cariño y estima personal a todos ellos.

Agradecemos al Mg. Federico Altamirano Flores, nuestro asesor, por su orientación muy peculiar y su constante apoyo desde que iniciamos este trabajo, asimismo, le estamos muy agradecidos por su paciencia, su confianza y sus palabras reflexivas. De un modo particular, nuestro agradecimiento a la Mg. Ysabel de la Cruz Jorge por la discusión en torno a la cultura andina y sus buenos consejos y, con la misma gratitud, al Lic. Desiderio Peralta; del mismo modo, a la Dra. María Flores Gutiérrez y a Juan José García Miranda por la vitalidad de sus ideas respecto a la cultura andina. También, a nuestra amiga Yamil Evy Coello Huamán por sus sugerencias y apoyo incondicional.

Finalmente, agradecemos profundamente a la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, nuestra alma máter, por habernos enseñado que la proyección de la vida académica recién comienza.

RESUMEN

En esta investigación se analiza el discurso de los textos escolares referido a la cultura andina desde una postura crítica. Así, la teoría crítica y la pedagogía crítica orientadas para desestabilizar las relaciones del poder, las desigualdades en la sociedad y el ámbito educativo nos han permitido entender que los textos escolares obedecen a un sistema neoliberal y una visión occidental opuestas totalmente a la racionalidad de la cultura andina (y de las otras culturas del Perú). Asimismo, las teorías sociales como la representación, el discurso, la ideología, la cultura, entre otras han sido decisivas en el entendimiento de la representación de la cultura andina en los textos escolares. Del mismo modo, el método documental (Galeano, 2010 [2004]), el análisis del discurso (Jäger, 2003) y el análisis crítico del discurso (Wodak, Fairclough, van Dijk, 2003; Martín, 2003) han posibilitado la sistematicidad e identificación de las estrategias discursivas en los textos escolares.

Así, con esta investigación sostenemos que en los textos escolares se representa a la cultura andina de manera escasa y tergiversada, buscando silenciarla y excluirla de la actualidad por considerarla una cultura del pasado. En esta representación se utilizan estrategias discursivas con las cuales se operan el silenciamiento y la exclusión de la cultura andina. De otro lado, se la representa desde ideologías dominantes que buscan la homogeneización de la diversidad cultural del Perú y la hegemonía de la cultura occidental. En consecuencia, estas representaciones discursivas tienen implicancias educativas, es decir, afectan la conciencia de los estudiantes de la EBR del Perú, pues generan en ellos el rechazo a la cultura andina y la aceptación de las culturas hegemónicas.

Palabras claves: *representación discursiva, cultura andina, textos escolares, ideología, discurso y actores sociales andinos.*

*Antes de leer historias de extrañas gentes,
estudiad la de vuestro pueblo;
ella os hará conocer y amar a la patria.*

Hermilio de Olóriz

ÍNDICE

ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE CUADROS.....	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Identificación y delimitación del problema.....	1
1.2. Formulación de preguntas de investigación.....	5
1.2.1. Problema general.....	5
1.2.2. Problemas específicos.....	5
1.3. Objetivos.....	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos	6
1.4. Hipótesis heurística o de trabajo.....	6
1.5. Justificación	7
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	9
2.1. Enfoque de la investigación.....	9
2.2. Tipo y nivel de investigación	10
2.2.1. Tipo	10
2.2.2. Nivel	11
2.3. Método de investigación.....	11
2.4. Corpus de análisis.....	12
2.5. Técnicas de recolección de datos	14
2.6. Técnica de análisis de datos	15
2.7. Procesamiento de datos.....	16

CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	22
3.1. Antecedentes de la investigación	22
3.2. Perspectivas de estudio.....	28
3.2.1. Teoría crítica.....	28
3.2.2. Pedagogía crítica	31
3.3. Bases teóricas	35
3.3.1. Representación discursiva.....	35
3.3.2. Una noción de discurso.....	38
3.3.3. Análisis crítico del discurso.....	41
3.3.4. Ideología	44
3.3.5. Corrientes de pensamiento de la antropología cultural.....	46
3.3.5.1. Determinismo	47
3.3.5.2. Evolucionismo.....	48
3.3.5.3. Particularismo	49
3.3.5.4. Difusionismo	50
3.3.5.5. Las teorías de las prácticas	51
3.3.6. Cultura	51
3.3.7. Cultura andina.....	56
3.3.7.1. Cultura andina y cultura occidental	62
3.3.7.2. Cultura andina y educación	63
3.3.8. Texto escolar	66
3.3.8.1. Proceso histórico del texto escolar.....	66
3.3.8.2. Deslindes terminológicos y conceptuales del texto escolar	69
3.3.8.3. Concepto del texto escolar	71
3.3.8.4. Texto escolar, cultura e ideología.....	75
3.3.8.5. Texto escolar y currículum.....	76
3.3.8.6. Texto escolar y editorial	77

3.3.8.7.	Texto escolar y legitimación	79
3.3.8.8.	Texto escolar y hegemonía	80
3.3.8.9.	Texto escolar y homogeneización	82
3.3.8.10.	Texto escolar, poder y control.....	83
3.3.8.11.	Texto escolar como mediación cultural.....	84
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		87
4.1.	Descripción panorámica de los textos escolares.....	87
4.1.1.	Características generales de los textos escolares.....	87
4.1.2.	Contenido de los textos escolares	92
4.1.3.	Unidades léxicas referidas a la cultura andina en los textos escolares	98
4.1.4.	Descripción cuantitativa de los temas referidos a la cultura andina.....	101
4.2.	Representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares.....	103
4.2.1.	Asociación, una mirada occidental	105
4.2.1.1.	Cultura andina: ¿El pasado en el presente?	106
4.2.1.2.	Los andes un potencial minero	112
4.2.1.3.	Los andes, escenario de industrias turísticas.....	120
4.2.1.4.	La pobreza, estigma del hombre andino.....	124
4.2.2.	Cultura andina, entre la aceptación y la tergiversación.....	127
4.2.2.1.	Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas.....	128
4.2.2.2.	Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca	132
4.2.2.3.	La lengua quechua minorizada e invisibilizada.....	134
4.2.2.4.	Voces andinas, voces extrañas	140
4.2.3.	Exclusión: nosotros y ellos	147

4.2.3.1. Migrantes, andinos excluidos	149
4.2.3.2. Cultura andina: prácticas sí, actores no	154
4.2.3.3. Exotización de los actores sociales andinos	158
4.2.3.4. Minorización de lo andino	161
4.3. Perspectivas ideológicas en la representación de la cultura andina ...	166
4.4. Implicancias educativas de la representación de la cultura andina	174
CONCLUSIONES	184
RECOMENDACIONES	189
BIBLIOGRAFÍA.....	191
ANEXOS	208

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO N° 01: Procesamiento de datos	19
CUADRO N° 02: Frecuencia de uso de unidades léxicas en los textos escolares	100
CUADRO N° 03: Temas en lo que se refiere a la cultura andina	102

INTRODUCCIÓN

Esta investigación explica la representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares de Comunicación del MED y de las editoriales privadas Norma y Santillana de los grados primero y segundo de Educación Secundaria. Por un lado, esta investigación refiere cómo en estos textos escolares se proyecta la política educativa del Perú valiéndose de las ideologías dominantes neoliberales, en una realidad cultural diversa como la nuestra y, por otro lado, reflexiona de manera crítica acerca de los discursos de los textos escolares y de las implicancias que generan estos discursos en los estudiantes de la Educación Básica Regular, todo ello en pro de una educación más justa e igualitaria.

Las preguntas de esta investigación: ¿cómo se representa a la cultura andina en los textos escolares?, ¿cuáles son las estrategias discursivas que se utilizan en su representación?, ¿desde qué perspectivas ideológicas se la representan?, ¿qué implicancias educativas genera esta representación en los actores de la educación? y la hipótesis de trabajo han orientado esta investigación, sin desligarse de la metodología del análisis del discurso,

presupuestos teóricos y del corpus de análisis, debido a su carácter cualitativo. En esta investigación se ha seleccionado ocho textos escolares a los cuales denominamos corpus de análisis (ver 2.4), los que están debidamente codificados (ver 2.6).

Esta investigación tiene la siguiente estructura: Capítulo I. problema de investigación, Capítulo II. Metodología de investigación, Capítulo III. Fundamentación teórica y Capítulo IV. Presentación de resultados.

En el primer capítulo referimos que en los discursos de los textos escolares existe una tergiversación y escasa representación de la cultura andina, a pesar de responder a una política educativa basada en la interculturalidad.

En el segundo capítulo, referimos que esta investigación es de enfoque cualitativo, de carácter descriptivo- explicativo y utilizamos el método documental (Galeano, 2010 [2004]), el análisis del discurso (Jäger, 2003) y el análisis crítico del discurso (Wodak, Fairclough, van Dijk, 2003; Martín, 2003) para el procesamiento y análisis de datos.

En el tercer capítulo, realizamos un estudio general de los presupuestos teóricos. Así, en el antecedente fijamos estudios en torno a los textos escolares fundados desde perspectivas críticas tanto europeas, norteamericanas y sudamericanas, pues, trabajos como el de Soler (2004, 2006 y 2008), Granda (2003), Boggio et. al. (1976), Ames (2001), Espino et. al. (2009), Zárate (2010 y 2011), Ortiz (2010) han aportado de manera significativa en esta investigación, debido a que esclarecen que los textos escolares no son neutros y que responden a intereses de poder, los mismos que están guiados por las ideologías dominantes. Las perspectivas que guían este estudio son la teoría

crítica y pedagogía crítica, ambas perspectivas teóricas reflexionan sobre la realidad social y buscan la configuración de un mundo más justo y solidario; en la línea de la pedagogía crítica encontramos a pedagogos como Freire (1974, 1997 [1969]), McLaren (1994, 1997), Giroux (1995, 2004, 2013) y Apple (1989, 1996). En lo que respecta a las bases teóricas se ha desarrollado la representación discursiva (Hall, 1997 y Meneses, 2008), discurso (Fairclough, 2003; Jäger, 2003; Martín, 2003; entre otros), análisis crítico del discurso (Martín, 2003; Wodak, 2003; van Dijk, 2003; entre otros), ideología (van Dijk, 1999), corrientes de pensamientos de la antropología cultural (Pichardo, 2002), cultura (Eagleton, 2001; Kottak, 2007, Geertz, 2003; Vich, 2003; entre otros), cultura andina (Silva, s/f; Degregori, 1991; Zúñiga y Ansión, 1997; Enríquez, 2005; entre otros) y texto escolar (Apple, 1993; Torres y Moreno, 2008; Morales et. al., Choppin, 2000; Martínez, 2002; 2005; Ossenbach, 2010; entre otros), teorías que han permitido reflexionar sobre los textos escolares y la función de su proceso pedagógico en la actualidad.

Y, finalmente, en el cuarto capítulo presentamos los resultados, que consta de cuatro apartados: *Descripción panorámica de los textos escolares*, *Representación de la cultura andina*, *Perspectivas ideológicas*, e *Implicancias educativas*. En el primer apartado desarrollamos las características y los contenidos de los textos escolares, las unidades léxicas referidas a la cultura andina y una descripción cuantitativa de los temas relacionados a la cultura andina. En el segundo apartado, realizamos el análisis e interpretación de las unidades de análisis y hacemos visible las estrategias discursivas con las cuales se tergiversan, atenúan, excluyen o marginan a la cultura andina en los discursos de los textos escolares, además de hacer visible las perspectivas

ideologías con las que se representan y las implicancias educativas de estas representaciones en los estudiantes. En este mismo apartado, se ha considerado tres categorías, cada una de ellas con cuatro subcategorías. En la primera categoría, *Asociación, una mirada occidental*, se encuentran cuatro subcategorías: Cultura andina: ¿El pasado en el presente?; Los andes un potencial minero; Cultura andina, escenario de industrias turísticas; y La pobreza, estigma del hombre andino. En ella hacemos visible que, en el discurso de los textos escolares, la cultura andina está asociada al pasado, a la minería, al turismo y la pobreza. En la segunda categoría, *Cultura andina, entre la aceptación y la tergiversación*, se encuentran cuatro subcategorías: Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas; Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca; La lengua quechua minorizada e invisibilizada; y Voces andinas, voces extrañas. En esta expresamos que en los discursos de los textos escolares la cultura andina se representa de manera tergiversada. Y en la tercera categoría, *Exclusión, nosotros y ellos*, se encuentran cuatro subcategorías: Migrantes, andinos excluidos; Cultura andina: prácticas sí, actores no; Exotización de los actores sociales andinos; y Minorización de lo andino. En esta última explicamos que en los discursos de los textos escolares la cultura andina es excluida y marginada. En el tercer apartado, planteamos las ideologías con las cuales se representa a la cultura andina, así, encontramos la ideología occidental, neoliberal y racista. Y, finalmente, en el cuarto apartado explicamos cuáles son las implicancias educativas y cómo repercuten este tipo de representaciones en los estudiantes de la EBR del Perú.

En suma, podemos decir que esta es una investigación crítica y reflexiva acerca de las pedagogías tradicionales ancladas en los textos escolares y de su reproducción ideológica dominante que busca mantener las relaciones desiguales en la sociedad y depredar todas las posibilidades críticas que emergen desde las culturas subalternas.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y delimitación del problema

Esta investigación estudia la representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares del Área de Comunicación¹ del primer y segundo grados de Educación Secundaria del Perú, y se aborda desde la teoría crítica y la pedagogía crítica, perspectivas teóricas que nos permiten analizar y reflexionar de manera crítica.

En el Perú coexisten la cultura andina, amazónica, afroperuana y otras, lo que significa que es un país diverso, de realidades distintas y complejas. Por lo mismo, esta realidad cultural exige una política de equidad en todos los ámbitos socioculturales y, en especial, en el campo educativo. Considerando esta heterogeneidad cultural, el Ministerio de Educación (MED), bajo una política educativa, establece una educación intercultural, la misma que es planteada en el Diseño Curricular Nacional (DCN)², en el cual se refiere que

¹Para esta investigación, utilizamos textos escolares oficiales y no oficiales, que datan de los años 2004 al 2008. Con el primer término nos referimos a los textos escolares elaborados por el Ministerio de Educación del Perú y con el segundo, a los textos escolares publicados por las editoriales privadas.

² Tomamos en cuenta el DCN (2005 y 2009) porque los textos escolares seleccionados fueron editados entre el 2004 y 2009, los que, fundamentalmente, se enmarcan dentro de las políticas educativas de estos periodos.

la educación intercultural es transversal a todo el sistema educativo, al igual que la responsabilidad de considerar la educación de las personas con necesidades educativas especiales desde una perspectiva inclusiva, conforme al mandato de la Ley General de Educación. [Así,]³asegurar la formación de personas que apuesten por un mundo más justo y más humano, haciendo de la institución educativa un espacio de construcción de relaciones equitativas entre hombres y mujeres, niños, niñas y adolescentes de distintas culturas, etnias y condición social (DCN, 2005:5).

Asimismo, el DCN de 2009,

considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares, según contextos sociolingüísticos. Estas competencias se orientan a la formación de los estudiantes críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y conscientes de la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa. [Asimismo,] fomenta el conocimiento y respeto de las diversas culturas de nuestro país y del mundo, reconoce la necesidad imperiosa por convertir el contacto entre las culturas en una oportunidad para aprender y aportar desde nuestras particularidades. [Y, de este modo,] llegar a la práctica intercultural, fomentando el diálogo intercultural, reconociendo el dinamismo y permanente evolución de cada cultura (2009:9).

Enmarcado en esta política educativa, el Ministerio de Educación del Perú elabora los textos escolares oficiales del Perú, los mismos que son distribuidos gratuitamente a los estudiantes de Educación Básica Regular⁴ del sector

³ La(s) palabra(s) dentro de un corchete, en una cita textual, son nuestras. Vid. Yuni y Urbano (2006c)

⁴ Richard Uribe menciona que (s/f: 65) en el caso peruano la dotación de textos escolares se planteó en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, con una vigencia de 2001-2005. Periodo en el cual se realizó el financiamiento (presupuesto nacional e internacional-BID), edición y distribución de los textos escolares. Su distribución para el nivel secundario se realizó a partir del 2004 en las Áreas de Comunicación; Matemática; Ciencias Sociales; Persona, Familia y Relaciones Humanas; Ciencias Naturales e inglés.

público, y es de uso obligatorio⁵. Por su parte, las editoriales Norma⁶ y Santillana⁷ elaboran los textos escolares bajo sus propias políticas y objetivos. La primera editorial edita dichos medios educativos teniendo como objetivo “la creación, producción y comercialización de libros de alta calidad con diversidad de temas, autores, enfoques y formatos”⁸ y la segunda editorial elabora los textos escolares con el objetivo de “generar contenidos educativos y culturales que combinen el rigor, la calidad y la innovación y que sean capaces de contribuir al desarrollo del capital intelectual de las personas y las sociedades, para hacerlas más justas y libres”⁹. Estos textos escolares no oficiales son adquiridos y utilizados por los estudiantes de las instituciones educativas privadas, generalmente, y su uso es, igualmente, de carácter obligatorio. Además, las editoriales privadas elaboran los textos escolares teniendo en cuenta ciertas pautas y normas determinadas por el MED; y como precisa Taboada, “interpretando las recomendaciones ministeriales, fijan los currículos por niveles, disciplinas y/o áreas de conocimiento, estableciendo lo que el estudiante debe aprender y el profesorado enseñar” (2009:2). Esto significa que estas editoriales privadas adecuan los contenidos curriculares de acuerdo a la realidad y diversidad cultural del Perú, sin embargo, en el texto escolar del MED y las editoriales privadas esto no ocurre (más adelante precisaremos mejor).

⁵Al respecto, Zárate menciona que en los colegios públicos “el uso de estos libros de texto es obligatorio y se realiza bajo el concepto de “préstamos”: el alumno debe devolver los libros al finalizar el año escolar, los cuales pasan a formar parte del denominado Banco del Libro. En cambio, en colegios privados, los padres de familia asumen los costes del libro de texto, que además es obligatorio para poder seguir el curso (2010: 2).

⁶ El Grupo Editorial Norma fue creada en Colombia en 1960 y operan en toda América Latina y España.

⁷ El Grupo Santillana fue fundada en España en 1958 y opera en España y América Latina.

⁸ Grupo Editorial Norma, http://issuu.com/ruscol/docs/primeros_lectores, obtenido el 08 de marzo de 2012.

⁹ Grupo Editorial Santillana, <http://www.santillana.com/es/pagina/nuestro-comrpomiso/>, obtenido el 08 de marzo de 2012.

En este sentido, se entiende que el texto escolar es un medio educativo elaborado y diseñado, exclusivamente, para el estudiante. Así, este medio educativo dota al estudiante conocimientos generales¹⁰, por ser esta la base cultural común y, también, contenidos culturales y todo lo que subyace en él. “Su uso frecuente en el ámbito escolar (estudiantes y docentes) permite que tengan una influencia importante, no sólo en la construcción de saberes, sino también en la formación de modelos culturales, sociales e ideológicos” (Zárate, 2011:335), por lo que funda en el estudiante una determinada visión de la realidad social del Perú. Pues, se ha notado que en los textos escolares del MED y de las editoriales privadas, en primer lugar, se ubica la escasa representación de la cultura andina, en segundo lugar, en esa escasa representación se tergiversan los conocimientos, las visiones andinas, las prácticas sociales, etc., y, finalmente, con esa tergiversación se busca la exclusión y el silenciamiento de la cultura andina, debido a que, desde una visión occidental, se la considera una cultura anclada en el pasado. Esto conlleva a que los estudiantes rechacen a la cultura andina y acepten las culturas hegemónicas, y la asuman como las únicas alternativas de desarrollo y posibilidad de vida.

Considerando lo anterior, es de suma importancia que se representen con pertinencia y adecuadamente la diversidad cultural del Perú en los textos escolares del MED y de las editoriales privadas, debido a que estos medios educativos se dirigen a estudiantes de realidades culturales diversas. De otro lado, es importante que los profesores asuman una postura crítica y reflexiva

¹⁰Vid. van Dijk (2006 [1999]: 57-62).

en torno a los textos escolares con el fin de promover una educación libre de prejuicios y discriminación.

1.2. Formulación de preguntas de investigación

1.2.1. Problema general

¿Cómo, por qué y para qué se representa discursivamente la cultura andina en los textos escolares del Área de Comunicación del MED y de las editoriales privadas del primer y segundo grados de Educación Secundaria del Perú?

1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Cuáles son las estrategias discursivas que se utilizan en la representación de la cultura andina en los textos escolares del Área de Comunicación?
- b) ¿Desde qué perspectiva ideológica se representa discursivamente la cultura andina en los textos escolares del Área de Comunicación?
- c) ¿Qué implicancias educativas genera la representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares del Área de Comunicación?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Analizar, explicar e interpretar la representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares del Área de Comunicación del MED y de las editoriales privadas del primer y segundo grados de Educación Secundaria.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Identificar, explicar e interpretar las estrategias discursivas que se utilizan en la representación de la cultura andina en los textos escolares del Área de Comunicación.
- b) Determinar y explicar las perspectivas ideológicas con las que se representa discursivamente la cultura andina en los textos escolares del Área de Comunicación.
- c) Explicar las implicancias educativas de la representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares del Área de Comunicación.

1.4. Hipótesis heurística o de trabajo

Por ser esta una investigación de enfoque cualitativo (Del Cid, 2007; Galeano, 2010 [2004]) consideramos una hipótesis heurística¹¹ o de trabajo¹², la misma que responde tanto al problema general como a los problemas específicos. En este sentido, planteamos la siguiente hipótesis de trabajo.

En los textos escolares del Área de Comunicación del primer y segundo grados de Educación Secundaria del MED y de las editoriales privadas Norma y Santillana se representa, principalmente, la cultura hegemónica y escasamente las demás culturas del Perú. Así, la representación discursiva de la cultura andina es escasa; y, en ella, se utilizan estrategias discursivas para silenciarla, excluirla y discriminarla, hecho que responde a una visión

¹¹La hipótesis heurística permite comprender la naturaleza del fenómeno y nos ayuda a orientarnos mejor “en el campo de los fenómenos. Lo característico de esta lógica de investigación es que el científico no quiere probar tales hipótesis. Aspira a perfilar, perfeccionar y formular nuevas hipótesis que permitan reconstruir los fenómenos desde una perspectiva más comprensiva e integrada de la realidad” (Yuni y Urbano, 2006a: 115). Es decir, en palabras del mismo autor “en las metodologías cualitativas, las hipótesis se van descubriendo, afinando y perfeccionando a medida que avanza el proceso de investigación” (ibíd. 116).

¹² Una hipótesis de trabajo es una hipótesis provisional y, no muy específica, que se formula al iniciar una investigación (Encinas, 1991:72-73). Además, es coherente con el Reglamento de Grados y Títulos de la FCE planteados en el Esquema de Proyecto de Investigación Cualitativa, capítulo IV.

occidental que busca en los estudiantes, por un lado, el rechazo a la cultura andina y, por otro, asumir la homogeneización cultural en el Perú.

1.5. Justificación

Uno de los problemas de la educación peruana es la poca apertura a la diversidad cultural, pese a las políticas educativas interculturales promovidas por organismos gubernamentales y no gubernamentales. Así, el MED a partir de 1989 establece políticas educativas de reconocimiento de la diversidad cultural (Zúñiga y Ansión, 1997). Y en la actualidad, el MED, siguiendo esta misma línea, incorpora la diversidad cultural en el DCN “a fin de asegurar calidad educativa y equidad”; además, señala que debe fomentarse el “conocimiento y respeto de las diversas culturas de nuestro país y del mundo” (2009:9), propuestas que han de reflejarse en el sistema educativo en general y, específicamente, en el texto escolar¹³. Sin embargo, en estos medios educativos encontramos una clara y marcada ausencia e inadecuada representación de la diversidad cultural del Perú, en este caso de la cultura andina.

Por lo mismo, esta investigación se aborda desde la teoría crítica y la pedagogía crítica, utilizando el método documental y el análisis crítico del discurso como metodología, así como diversas teorías sociales y discursivas con los cuales estudiamos la opacidad¹⁴ del discurso en los textos escolares. Pues, sabemos que estos medios educativos “transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura” (Choppin, 2001: 210) y son importantes medios de difusión masiva a nivel nacional. Además de ello, consideramos que

¹³ En el Perú, el MED, a través de la Dirección General de Educación Básica Regular, elabora y distribuye gratuitamente textos escolares a los estudiantes del sector público con el objetivo de mejorar la calidad educativa y las competencias interculturales. Del mismo modo, las editoriales privadas elaboran los textos escolares teniendo en cuenta la realidad peruana.

¹⁴Vid. Wodak (2003) y Santander (2011).

la escasa y tergiversada representación de la cultura andina, a través de un conjunto de estrategias discursivas, obedece a intereses de poder y control. En este sentido, esta investigación se realiza no con el simple afán de describir el texto escolar, empleado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino con el de comprender cómo se representa a la cultura andina, las perspectivas ideológicas con la que se representa y las implicancias educativas que genera en los usuarios de los textos escolares. En consecuencia, este estudio nos permite reflexionar de manera crítica acerca de los contenidos transmitidos en el texto escolar, debido a que se aleja “de él toda reflexión crítica en tanto se asume como naturalmente y por ende bien elaborado” (Torres y Moreno, 2008:55).

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Enfoque de la investigación

Este estudio es de enfoque cualitativo porque “profundiza en el entendimiento de las interioridades de los fenómenos” (Del Cid et. al., 2007: 22) de los textos escolares que vienen a ser documentos escritos, por lo mismo, están enmarcados dentro de la **investigación documental**. Cabe aclarar que la investigación cualitativa

trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo *cualitativo* (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo *cuantitativo* (que es solamente un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante (Martínez, 2004:66).

Así, la investigación cualitativa “propone la comprensión de la realidad desde múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad” (Galeano, 2008 [2004]:21), con el objetivo de “profundizar en la situación o problemática y no necesariamente generalizar sus resultados” (ibíd. 21). Por lo tanto, la investigación cualitativa se caracteriza

“por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales” (Gobo, 2005 citado en Vasilachis de Gialdino, 2006:28).

Dentro del enfoque cualitativo, la investigación documental no sólo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de información, el análisis y la interpretación; y como estrategia cualitativa, también combina diversas fuentes (primarias y secundarias) (Galeano, 2010 [2004]:114).

Asimismo, la investigación documental “posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia delante) de la realidad que es objeto de indagación” (Yuni y Urbano, 2006b:100). En este sentido, nuestra investigación es netamente documental debido a que nuestro corpus de estudio son los documentos¹⁵: textos escolares.

2.2. Tipo y nivel de investigación

2.2.1. Tipo: básica o teórica

Esta investigación es de tipo básica o teórica (Richard, 2009; Del Cid, 2007; PUCP, 2008 y Charaja, 2011) porque, principalmente, “tiene los conceptos como su eje explicativo” (Del Cid et. al., 2007: 28), por lo mismo permite “el mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos educativos” (PUCP, 2008:46) y “da respuestas a problemas de la realidad” (Charaja, 2011: 44). Es decir, esta investigación a partir de teorías sociales esclarece la representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares.

¹⁵ “El término documentación se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y dato disponible” (Erlandson, 1993 citado en Galeano, 2009:115). Es decir, “los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar lo social” (MacDonald y Tipton, 1993 citado en Galeano, 2009: 115).

2.2.2. Nivel: descriptivo y explicativo

Esta investigación, de acuerdo a la profundidad del estudio, se considera de nivel descriptivo y explicativo.

El nivel descriptivo “consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández et. al., 2006:102). En este sentido, nuestra investigación busca mostrar qué se representa de la cultura andina en los textos escolares y cómo se representa.

El nivel explicativo “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta” (ibíd.108). Además, en este nivel “se trata de construir las macroestructuras del hecho social en un sentido holístico a través del análisis y la síntesis, a través de lo concreto a lo abstracto, siguiendo un proceso de interpretación inductiva” (Charaja, 2011: 48). Así, en esta investigación se busca explicar por qué se representa de una forma o de otra a la cultura andina y en qué línea discursiva se produce dicha representación, lo que permite visualizar las perspectivas ideológicas e implicancias educativas de la representación de la cultura andina.

2.3. Método de investigación

En esta investigación se utiliza el método documental y, por la flexibilidad de este, el análisis del discurso y análisis crítico del discurso que orientan un análisis desde una postura crítica.

El *método documental* (Galeano, 2010 [2004]) nos permite recopilar, revisar, seleccionar, organizar, analizar el corpus de estudio por medio de una

lectura crítica y nos permite comprender e interpretar la realidad en la que se encuentra inmerso el texto escolar. Su análisis nos permite “reconstruir una realidad determinada (...) acerca de las condiciones, el contexto social, cultural e histórico en que los documentos han sido producidos; como así también determinar su autenticidad, confiabilidad, representatividad para luego interpretar su significado” (Yuni y Urbano, 2006b: 99).

El *método análisis del discurso* de la Escuela Francesa, “pone su atención en los problemas relacionados con el poder y la ideología” (Galeano, (2010 [2004]: 132). En este sentido, seguimos “un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes” (Navarro y Díaz, 1998 citado en Martínez, 2004:132). Como manifiesta Galeano (2010 [2004]) este método de análisis queda agrupado dentro del método extensivo¹⁶. Y por la perspectiva de nuestra investigación utilizaremos, también, el *análisis crítico del discurso*; porque, como señala Martínez, “las perspectivas teóricas que adopte el investigador desempeñarán una función preponderante en su interpretación del texto; por ello, es imprescindible una atinada fundamentación epistemológica de su opción teórica” (2004:131).

2.4. Corpus de análisis

En esta investigación utilizamos ocho textos escolares del Área de Comunicación del primer y segundo grados de Educación Secundaria del Perú de los periodos que se encuentran entre el 2004 y el 2008, tanto del Ministerio

¹⁶ En el método extensivo “se emplean trabajos que requieren un corpus textual amplio, probablemente producidos por un gran número de autores. En este caso, los elementos de análisis se reducen al máximo y el estudio se centra en unos pocos, que se examinan de modo exhaustivo, completo y preciso” (Galeano, 2010 [2004]: 131).

de Educación (MED) como de las editoriales Norma y Santillana. Los textos escolares del MED son *Talento 1. Lenguaje - comunicación* (2004), *Lenguaje-comunicación 2* (2004), *Comunicación 1* (2008) y *Comunicación 2* (2008). De la editorial Norma, *Comunicándonos 1* (2006) y *Comunicándonos 2* (2006). De Santillana, *Comunicación 1* (2007) y *comunicación 2* (2007).

Los textos escolares del MED son el resultado de un proceso de licitación “en la cual participan autores y editoriales bajo los criterios y perfiles solicitados por el MED” (Zárate, 2011:344), los mismos que son distribuidos de manera gratuita a los estudiantes del sector público, entiéndase que la distribución se realiza a todos los estudiantes del sector público del Perú. Así, tenemos *Talento 1. Lenguaje - comunicación* (2004) de Edgardo Pando Pacheco y Edgardo Pando Merino, con un tiraje de 31 510 ejemplares, el mismo que consta de 248 páginas; *Lenguaje-comunicación 2* (2004) del MED, con tiraje de 563 459 con 246 páginas; *Comunicación 1* (2008) del MED, editado por Santillana, con un tiraje de 651 683 ejemplares con 246 páginas; y *Comunicación 2* (2008) del MED, editado por Santillana, con 612 625 ejemplares con 246 páginas. Por otro lado, las editoriales privadas Norma y Santillana producen textos escolares, con un determinado costo, para el mercado del sector educativo privado. El Grupo Editorial Norma edita *Comunicándonos 1* (2006), de autoría colectiva con un tiraje de 7 200 ejemplares, compuesta por 255 páginas; y *Comunicándonos 2* (2006) de la misma autoría, tiraje y número de páginas. La Editorial Santillana edita *Comunicación 1* (2007) y *Comunicación 2* (2007) de creación colectiva dirigido por Cecilia Mejía, bajo la serie *Santillana Innova*, con un tiraje de 24 200 ejemplares y 21 900, respectivamente, ambos con 279 páginas.

Como se ha podido notar la edición del MED cuenta con un número más amplio de distribución a los estudiantes del sector público. En cambio, las editoriales privadas Norma y Santillana cuentan con un número menor como se podrá notar, pero con reediciones constantes (el cual sería motivo de otra investigación).

2.5. Técnicas de recolección de datos

En primer lugar, se entiende por dato a “la representación parcial de la realidad, en razón del contexto interpretativo donde es usado. [Esto quiere decir que,] los datos no hablan por sí solos, cada sujeto y contexto da significación al dato” (Huaylupo, 2008: 129); para ello, se requiere utilizar, según Sayago (2014), una o dos técnicas de recolección o de búsqueda de datos.

En esta investigación se ha tomado en cuenta como técnica de recolección de datos: la revisión documental. La misma que consiste en “rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación” (Galeano, 2010 [2004]: 120). El objeto de estudio o el corpus de análisis corresponden a la categoría de fuentes primarias.

Teniendo en cuenta estas pautas se realizó un inventario de los textos escolares de Comunicación del MED y de las editoriales Norma y Santillana del primer al quinto grados de educación secundaria. De estos solo se seleccionó los textos escolares del primer y segundo grados por ser estos los que sientan “las bases de la educación secundaria” (De los Heros, 2012: 132-133).

2.6. Técnicas de análisis de datos

Las técnicas utilizadas en esta investigación, por su naturaleza documental, son: el análisis de contenido y el análisis de discurso, este último se utiliza por su carácter multidisciplinar. Así, la utilización de dos técnicas de análisis en esta investigación se sustenta en la idea de Sayago (2014), quien afirma que “es recomendable e incluso necesario el uso complementario (...) de dos o más técnicas de análisis” (2014: 4).

Por análisis de contenido se entiende

al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida (...) a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002: 2).

Al respecto Richard (2009) sostiene que el análisis de contenido “permite descubrir, por un método riguroso de análisis de textos, la significación de los mensajes contenidos en el material consultado” (2009: 148).

Así, “con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él” (López, 2002: 173) y su proceso metodológico, según Galeano (2010 [2004]:126-129), consiste en: precisar el objetivo, definir el “universo” del objeto de estudio, determinar las unidades de registro y análisis, codificación y categorización de datos y, finalmente, la interpretación de los datos obtenidos y construcción de inferencias teóricas y conclusiones.

Además de la técnica de análisis de contenido se utiliza la técnica del análisis del discurso por ser esta “la técnica de análisis más apropiada” (Sayago, 2014: 4) para la representación discursiva. “El análisis comenzaría con

un proceso de codificación consistente en el etiquetamiento y la desagregación de pasajes textuales de acuerdo con la categoría buscada. El etiquetamiento o rotulación es la identificación de un pasaje como realización de una categoría determinada. La desagregación es la extracción de estos pasajes” (Ibíd. 5).

2.7. Procesamiento de datos

Una vez seleccionado los ocho textos escolares de Comunicación del primer y segundo grados de Educación Secundaria del MED y de las editoriales privadas Norma y Santillana se realiza los siguientes procesos:

a) Identificación y selección de los textos referidos a la cultura andina.

Se realizó una lectura general a los índices de los textos escolares con el fin de ubicar textos que contenían temas referidos a la cultura andina. En vista que los títulos de estos textos, organizados en Encuentros (Talento I) y Unidades (demás textos escolares), no hacían explícitos los temas andinos se optó por realizar una revisión minuciosa página por página teniendo en cuenta las unidades léxicas “cultura andina”, “andes peruano”, “indígena”, “campesinos”, entre otras (ver Cuadro N° 02), asimismo, la temática de los textos referidos a la cultura andina. Esto nos permitió realizar las primeras categorizaciones generales como “lengua”, “costumbre”, “literatura”, etc. que agruparon a los temas referidos a la cultura andina (ver cuadro N° 03). Finalmente, de todos los textos identificados con temas referidos a la cultura andina se seleccionan los textos de mayor relevancia para el análisis.

b) *Segmentación de textos y codificación.* Una vez seleccionado los textos que refieren a la cultura andina, y después de una lectura exhaustiva, se realiza la segmentación de los textos en unidades menores. Así, cuando los textos son cortos quedan como tales, caso contrario se dividen en títulos, párrafos, leyendas o diálogos de acuerdo a la tipología textual; luego, se focaliza en el segmento donde se condensa mejor la temática andina, al cual se codifica en unidades de análisis (UA). Estas comprenden el corpus (C), el texto (T) y el título (t) o el párrafo (P) o la leyenda (L) o el diálogo (D), dependiendo del tipo de segmentación. Un ejemplo de esta codificación sería: UA 36: C (3), T (31), t (1), cuya lectura es la siguiente: título 1 como segmento del texto (31), ubicado en el corpus (3). (Ver Anexo N° 01).

c) *Distribución de las unidades de análisis (UAs) en categorías y subcategorías.* Realizada la codificación en UAs, estas se distribuyen en tres categorías: *Asociación, una mirada occidental; Cultura andina, entre la aceptación y la tergiversación; y Exclusión, nosotros y ellos.* En la primera categoría el eje que mantiene la unidad temática es la asociación; en la segunda, la tergiversación y en la tercera, la exclusión. Esta distribución de las UAs corresponden a un análisis preliminar, bastante amplio y muy general y, a la vez, heterogéneo a pesar de mantener un nexo transversal, por lo que se decidió agruparlas de manera más específica de acuerdo a ciertos criterios que las cohesionan como una unidad temática menor, en función a un orden lógico. A razón de ello emergen las subcategorías que agrupan

a las UAs de manera específica y consistente. (Ver Anexo N° 02 y el Cuadro N° 01).

d) *Interpretación de las unidades de análisis.* Distribuidas las UAs en categorías y sus respectivas subcategorías se procede a su análisis e interpretación teniendo en cuenta las perspectivas teóricas, los presupuestos teóricos, el análisis del discurso y el análisis crítico del discurso, los mismos que se encuentran en constante interrelación en este proceso de análisis. En esta parte se hace visible las estrategias discursivas, las perspectivas ideológicas con las que son representadas la cultura andina en los textos escolares, asimismo, se hace explícito las implicancias educativas que puede ocasionar en los actores educativos.

A continuación se muestra el *cuadro N° 01: procesamiento de datos*, en el cual se consigna detalladamente las categorías, las subcategorías, las unidades de análisis, texto y, corpus y ubicación. Es importante señalar que se denomina corpus a los ocho textos escolares seleccionados, los cuales están enumerados en orden ascendente del 01 al 08 (Ver anexo 01).

CUADRO Nº 01: PROCESAMIENTO DE DATOS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS	TEXTO	CORPUS Y UBICACIÓN
1. ASOCIACIÓN: UNA MIRADA OCCIDENTAL	1.1. Cultura andina: ¿El pasado en el presente?	UA 36: C (3), T (31), t (1)	El pasado en el presente	Comunicación 1 (MED, 2008a:110)
		UA 37: C (3), T (31), L (1, 2)	El pasado en el presente	Comunicación 1 (MED, 2008a:110)
		UA 10: C (1), T (8), P(2)	El ombligo del mundo y las selvas del Manu	Talento 1 (MED, 2004a:60)
		UA 14: C (1), T (12), P (1)	La solidaridad como costumbre	Talento 1 (MED, 2004a:115)
		UA 16: C (1), T (13), P (5)	Los valores (intertextualidad: <i>Ciro Alegría</i>)	Talento 1 (MED, 2004a:172)
		UA 58: C (6), T (49)	Texto expositivo	Comunicándonos 2 (Norma, 2006b:144)
		UA 27: C (3), T (23), P (3)	Mariano Iberico Rodríguez: un gran admirador de la cashua	Comunicación 1 (MED, 2008a:28)
	1.2. Los andes un potencial minero	UA 52: C (4), T (43)	Riqueza escondida en los cerros	Comunicación 2 (MED, 2008b:140)
		UA 53: C (4), T (44)	Texto informativo	Comunicación 2 (MED, 2008b:140)
		UA 2: C (1), T (2), P (1, 2 y 3)	¡Somos el oro del Perú!	Talento 1 (MED, 2004a:4)
		UA 17: C (1), T (14)	Ingresamos a la región de los mukis: la sierra central	Talento 1 (MED, 2004a:194)
		UA 54: C (4), T (45), P (10 y 11)	Huancavelica: nuestra histórica región minera	Comunicación 2 (MED, 2008b:161)
		UA 20: C (1), T (17), P (1, 4 y 5)	El muki (Alfonsina Barrionuevo)	Talento 1 (MED, 2004a:196)
		UA 22: C (2), T (19), P (1)	Texto argumentativo	Lenguaje-Comunicación 2 (MED, 2004b:109)
		UA 19: C (1), T (16)	Texto interrogativo	Talento 1 (MED, 2004a:194)
	1.3. Los andes, escenario de industrias turísticas	UA 45: C (3), T (37), P (4)	Pasco: Pablo Huaypa, nuestro amigo de un campamento minero	Comunicación 1 (MED, 2008a:161)
		UA 47: C (4), T (39), P (2)	Texto informativo	Comunicación 2 (MED, 2008b:8).
		UA 18: C (1), T (15)	Texto informativo	Talento 1 (MED, 2004a:194).
		UA 48: C (4), T (40), L (1)	La fotografía anecdótica	Comunicación 2 (MED, 2008b:21)
		UA 55: C (4), T (46), P (1)	La esperanza cayó del cielo	Comunicación 2 (MED, 2008b:194)
		UA 50: C (4), T (41), P (1)	Impresionante muestras de nuestro pasado	Comunicación 2 (MED, 2008b:26)
UA 66: C (8), T (56)	Choquequirao: refugio de rebeldes	Comunicación 2 (Santillana, 2007b:149).		

	1.4. La pobreza, estigma del hombre andino	UA 51: C (4), T (42), L (2)	Nos damos la mano, hermano	Comunicación 2 (MED, 2008b:114)
UA 13: C (1), T (11), D (7)		Diálogo	Talento 1 (MED, 2004a: 99)	
UA 43: C (3), T (35), P (8)		Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas	Comunicación 1 (MED, 2008a:158)	
2. CULTURA ANDINA, ENTRE LA ACEPTACIÓN Y LA TERGIVERSACIÓN	2.1. Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas	UA 8: C (1), T (6)	Refranes campesinos	Talento 1 (MED, 2004a:45)
		UA 41: C (3), T (35), P (2)	Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas	Comunicación 1 (MED, 2008a:157).
		UA 61: C (7), T (52), L (2)	Adorados y pelados	Comunicación 1 (Santillana, 2007a: 149).
		UA 62: C (7), T (52), P (12)	Adorados y pelados	Comunicación 1 (Santillana, 2007a: 149).
	2.2. Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca	UA 29: C (3), T (25), P (1)	Junín: El problema de la coca y el éxito del café	Comunicación 1 (MED, 2008a:53).
		UA 30: C (3), T (25), P (2)	Junín: El problema de la coca y el éxito del café	Comunicación 1 (MED, 2008a:53).
		UA 31: C (3), T (26), P (2)	San Martín: el éxito del palmito	Comunicación 1 (MED, 2008a:55).
	2.3. La lengua quechua minorizada e invisibilizada	UA 3: C (1), T (2), P (4)	¡Somos el oro del Perú!	Talento 1 (MED, 2004a: 4).
		UA 1: C (1), T (1)	Palabras de apertura	Talento 1 (MED, 2004a:3).
		UA 5: C (1), T (3)	Texto bilingüe	Talento 1 (MED, 2004a:40)
		UA 7: C (1), T (5)	Texto bilingüe	Talento 1 (MED, 2004a:42).
		UA 4: C (1), T (2), P (5)	¡Somos el oro del Perú!	Talento 1 (MED, 2004a:5).
		UA 11: C (1), T (9), P (1)	Ángulos y tildes en Hatun Rumiyoc	Talento 1 (MED, 2004a:78).
		UA 12: C (1), T (10), P (2)	La ciudad puma	Talento 1 (MED, 2004a:82).
		UA 15: C (1), T (13), P (3)	Los valores (intertextualidad: Inca Garcilaso)	Talento 1 (MED, 2004a:172).
		UA 9: C (1), T (7), P (3)	Las máscaras ayacuchanas	Talento 1 (MED, 2004a:50).
		UA 59: C (7), T (50)	Texto interrogativo	Comunicación 1 (Santillana, 2007a: 17).
	2.4. Voces andinas, voces extrañas	UA 42: C (3), T (35), P (4)	Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas	Comunicación 1 (MED, 2008a:157).
		UA 44: C (3), T (36), P (7)	Huancavelica: Juana Yancce, una amiga campesina	Comunicación 1 (MED, 2008a:160).
		UA 35: C (3), T (30), P (9, 10)	Tacna: la Ciudad Heroica	Comunicación 1 (MED, 2008a:82).

3. EXCLUSIÓN, NOSOTROS Y ELLOS	Introducción	UA 39: C (3), T (33), P (6)	El mito del diluvio (Adaptación de los Manuscritos de Huarochiri)	Comunicación 1 (MED, 2008a: 125).
		UA 63: C (7), T (53), P (6)	El mito del diluvio (Manuscritos de Huarochiri)	Comunicación 1 (Santillana, 2007a: 162).
	3.1. Migrantes: andinos excluidos	UA 23: C (2), T (19), P (2 y 3)	Texto argumentativo	Lenguaje-Comunicación 2 (MED, 2004b:109)
		UA 34: C (3), T (29), P (2)	El estudioso de la migración: José Matos Mar	Comunicación 1 (MED, 2008a:78).
		UA 33: C (3), T (28)	La cultura chicha: el mestizaje de la costa y la sierra	Comunicación 1 (MED, 2008a:78).
		UA 32: C (3), T (27), P (6)	Arequipa: la ciudad blanca	Comunicación 1 (MED, 2008a:77).
		UA 65: C (8), T (55), P (2 y 3)	País de todas las músicas	Comunicación 2 (Santillana, 2007b:146).
	3.2. Cultura andina: actores no, prácticas sí	UA 38: C (3), T (32), P (1)	Texto informativo	Comunicación 1 (MED, 2008a:110).
		UA 64: C (8), T (54)	La papa	Comunicación 2 (Santillana, 2007b:137).
		UA 24: C (3), T (20)	Texto expositivo	Comunicación 1 (MED, 2008a:14)
		UA 21: C (2), T (18), P (1)	Los artistas de Sarhua	Lenguaje-Comunicación 2 (MED, 2004b:29).
		UA 25: C (3), T (21), P (1)	La infografía	Comunicación 1 (MED, 2008a:20).
		UA 26: C (3), T (22)	Bailes que traspasan fronteras	Comunicación 1 (MED, 2008a:27).
	3.3. Exotización de los actores sociales andinos	UA 49: C (4), T (40), L (2)	La fotografía anecdótica	Comunicación 2 (MED, 2008b:21).
		UA 56: C (5), T (47)	Texto Epistolar	Comunicándonos 1 (Norma, 2006a:125).
		UA 60: C (7), T (51), P (4)	Lagos y lagunas del Perú	Comunicación 1 (Santillana, 2007a: 60).
		UA 46: C (3), T (38), P (1)	Huánuco: Enrique López Albújar	Comunicación 1 (MED, 2008a:207).
	3.4. Minorización de lo andino	UA 6: C (1), T (4)	La danza de los dioses (Renán Gorriti)	Talento 1 (MED, 2004a:41).
		UA 28: C (3), T (24), P (2)	Ayacucho: la poesía del huaino	Comunicación 1 (MED, 2008a:31).
		UA 40: C (3), T (34), P (1)	Enlace con la lingüística	Comunicación 1 (MED, 2008a:143).
UA 57: C (6), T (48), P (1 y 2)		Amamos a nuestro país	Comunicándonos 2 (Norma, 2006b:114).	

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Antecedentes de la investigación

Las investigaciones en torno a los textos escolares no son nuevas. Selander indica que, en el siglo XX, por “las décadas de los cincuenta y los sesenta se realizaban ya varios estudios de esta clase, aunque con un carácter tradicional y no teórico” (1990: 347). Este mismo autor sostiene, parafraseando a Haavelsrud (1979), que “la teoría crítica, surgida durante la década de los sesenta, de la “escuela de Frankfurt” suscitó la crítica contra las ideologías dominantes en los libros de texto y en los currículos” (1990:447). Y a finales del siglo XX emergieron muchos investigadores¹⁷, quienes desde posturas y líneas de investigación disímiles, realizaron estudios sistemáticos acerca del texto escolar por lo que este se ha convertido en “un objeto de estudio pluridisciplinar y complejo, lo que ha generado una gran diversidad de perspectivas de investigación” (Negrín, 2009:189).

¹⁷De los muchos investigadores, señalamos solo algunos: Alain Choppin (Francia), Michael W. Apple (Estados Unidos), Gabriela OssenbachSauter (Costa Rica), Tulio Ramírez Cuicas (Venezuela), Teún A. van Dijk (Países Bajos), Jaume Martínez Bonafé (España), Sandra Soler Castillo (Colombia), Patricia Ames Romella y Adolfo Zárate Pérez (Perú), entre otros.

Además, es importante señalar que en Alemania, Francia y España se han desarrollado proyectos con el fin de estudiar los textos escolares y registrar todos los libros producidos. Tiana (1999) y Villalaín (2001) concuerdan en que el Instituto Georg Eckert con sede en Braunschweig (Alemania), desde los años setenta, promueve la “Investigación Internacional sobre los libros de texto” con el objetivo de realizar trabajos no solo en torno al proceso “histórico sobre los manuales escolares”, sino de contar con una biblioteca óptima con abundantes publicaciones. Según los mismos autores, el proyecto EMANUELLE impulsado por el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia y bajo la dirección de Alain Choppin, desde 1980, surge con la finalidad de “registrar todos los libros escolares publicados en Francia” desde la revolución (1780) y de realizar la investigación respectiva. Finalmente, el proyecto MANES (1990) surge como influencia de estas dos instancias, y de modo decisivo de esta última, y como afirma Tiana con el “objetivo fundamental [de] realizar el estudio histórico de los manuales escolares publicados en España durante el periodo que va desde 1808 a 1990. Posteriormente, a medida que se fueron incorporando otros grupos de investigación, se amplió la zona geográfica de referencia, para incluir Portugal y América Latina” (1999:132).

En la actualidad, las investigaciones referidas a los textos escolares son prolíficas y abordadas “desde diferentes disciplinas, entre ellas, la pedagogía, la sociología y la antropología basadas en la metodología del análisis del contenido” (Zárate, 2011:340). Según Negrín, los estudios en torno a los textos escolares pueden enmarcarse dentro de cinco líneas de investigación: a) las políticas editoriales, económicas y culturales; b) historia de los manuales

escolares y las mutaciones; c) estudios críticos, históricos e ideológicos; d) estudios formales, lingüísticos y discursivos y e) el “rol” de los textos escolares en el diseño y desarrollo curricular (ibíd. 189-196). Teniendo en cuenta este planteamiento, esta investigación se halla dentro de la tercera y cuarta línea, la misma que, abordará desde una postura crítica los discursos referidos a la cultura andina en los textos escolares de Comunicación.

Hasta aquí se ha mostrado algunas de las investigaciones que se han desarrollado en España, Francia, Alemania y América. Especial atención han merecido investigaciones de Sudamérica, en este caso de Colombia, Ecuador y Perú. Esto no significa que no existan investigaciones en países como Chile, Argentina, Venezuela y otros que no señalamos por alejarse de nuestro interés.

En Colombia, encontramos a Sandra Soler Castillo, quien ha dedicado su trabajo en analizar los textos escolares de ciencias sociales de las editoriales Norma y Santillana, desde una perspectiva crítica (Análisis Crítico del Discurso). Así, tenemos *La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumento de exclusión y segregación (2004)*, *Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia (2006)* y *Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales de Colombia (2008)*. Estas investigaciones concluyen señalando que, en los textos escolares de Ciencias Sociales, se representan solo a los blancos y mestizos como integrantes de la identidad nacional colombiana, y se excluyen a los indígenas y afrocolombianos. Nos da cuenta, también, que la representación de las temáticas se realiza desde una perspectiva etnocéntrica, buscando más bien la homogeneización de las culturas existentes; de este

modo, concluye que los actores sociales: indígenas y afrodescendientes “desaparecen casi por completo del panorama nacional” (Soler, 2004:112).

En Ecuador, Sebastián Granda Merchán en *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador* (2003), después de un estudio de los textos escolares de Ciencias Sociales de la Editorial Santillana y Libresa, llega a la conclusión de que estas editoriales “representan la diversidad cultural ecuatoriana de una manera racializada y jerárquica. Mientras los blancos-mestizos son proyectados como el prototipo de la modernidad, la civilización y la ciudadanía; los indígenas y los afroecuatorianos son imaginados como el modelo de atraso y el salvajismo en algunos casos” (Granda, 2003:52). Es decir, que en estos textos escolares no se reconoce la diversidad y realidad cultural ecuatoriana.

En el Perú, las investigaciones son escasas y, justamente, por ello “se desconocen los contenidos, estructuras, estereotipos, ideologías y visiones del mundo que se transmiten, así como las representaciones de los actores sociales en medio de la diversidad de culturas que existe en el país” (Zárate, 2011:335). Las investigaciones a las cuales accedimos son muy importantes, pues nos muestran algunos problemas educativos latentes en el Perú: ideologías dominantes, racismo, legitimación y naturalización del poder, inadecuado enfoque intercultural, etcétera.

Así, encontramos *¿Cuesta arriba o cuesta abajo? Un análisis crítico de los textos de lectura de primaria* (1976), trabajo realizado por Ana Boggio, Carmen Lora, Gustavo Riofrío y Rafael Roncagliolo, quienes analizan los textos de lectura de primer a tercer grado de educación primaria, de los años 70 del siglo XX. Estos autores concluyen que los materiales educativos de las

editoriales Coquito, Bruño, Salesiana y Arica poseen cargas ideológicas dominantes en los mensajes que transmiten a los estudiantes peruanos. Estos mensajes, según los autores, tendrían por finalidad “domesticar” y alienar a los niños deformando su proceso de socialización, convirtiéndolos en sujetos pasivos condicionados a adaptarse a una sociedad existente. Con justa razón, sostienen que “toda acción pedagógica tiene inexorablemente una dimensión ideológica y por ende política” (1976:9).

En *¿Libros para todos? Maestros y textos en el Perú Rural* (2001), Patricia Ames Ramello estudia el uso de los textos escolares y cuadernos de trabajo del MED en tres escuelas rurales andinas del nivel primario. Esta autora señala que en estas instituciones educativas existe un escaso uso de los textos escolares en el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores, y manifiesta que esto se debería a tres razones: la complejidad del texto escolar para los estudiantes, la falta de capacitación a los profesores por parte del MED y la descontextualización de estos medios educativos, ajenos a la realidad de los niños y niñas rurales, esto último nos interesa.

En *Los textos escolares y la interculturalidad. A propósito de los libros de Comunicación de primer año de Secundaria* (2009), Gonzalo Espino Relucé, Mercedes Giesecke, Sara Lafosse, Pablo Landeo Muñoz y Lilia Llanto Chávez estudian las imágenes y discursos en el texto escolar *Talento 1 de lenguaje y comunicación* distribuido por el MED y señalan que este es un libro donde “los espacios culturales andinos, amazónicos y afroperuanos se presentan como algo que se ha hecho necesario poner en el texto, pero vinculados al atraso, ajenos a logros socioculturales, casi siempre marginales y siempre naturalizados” (2009:10)

Adolfo Zárate Pérez en su tesis, *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico* (2010), da cuenta de que “no existe diferencia significativa” en “la concepción y el tratamiento metodológico de la lectura crítica” entre los textos escolares del MED y de las editoriales privadas de Norma y Santillana. Y en su artículo, *Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú* (2011), menciona que los libros de texto del MED y de la editorial Santillana excluyen y segregan a los indígenas, considerándolos como dependientes y pasivos, incapaces de ejercer sus derechos por sí solos y otros tópicos estereotipados que dañan la imagen de los indígenas, dando muestras que son los grupos de poder los únicos privilegiados.

En *Cultura, género, interculturalidad y colonialidad del poder en los textos escolares de Comunicación* (2010), Carolina Ortiz Fernández menciona que un país multicultural y multilingüe se ha visto reducido al “eurocentrismo”. Es decir, los textos escolares Comunicación 4 y 5 (MED, 2008) promueven una enseñanza hegemónica interesándose más por los conocimientos occidentales, de este modo, excluyendo y discriminando a las demás culturas del Perú. Los contenidos (imágenes y discursos) están orientados para entender al Perú como una zona turística o una zona para la explotación de los diferentes recursos naturales, solamente. En suma, en los textos escolares Comunicación 4 y 5 del MED elaborada por Santillana S.A.

se encuentran propuestas y actividades que abren el país al estudiante con un inicial de aproximación a explotar y comprender las desigualdades existentes, empero se trata aún de una mirada desde Lima, con una perspectiva teórica eurocentrada y de dominación masculina en torno a las estructurantes de autoridad, el género, la naturaleza o mejor, Madre tierra, la tecnología, la ciencia y los pueblos del Perú (ORTIZ, 2010:254).

Finalmente, Ortiz (2010) propone “establecer una ruptura con la dominación patriarcal, la colonialidad del poder, dando el peso que se merece a todas las regiones y pueblos otorgando la posibilidad de que los/las profesores/as bilingües e interculturales de los pueblos de cada región incursionen en la elaboración de los textos desde una perspectiva dialógica e intercultural” (Ibíd.254).

3.2. Perspectivas de estudio

La perspectiva de estudio es la línea teórica que orienta esta investigación. Dicho de otro modo, es la teoría que encausa este estudio, desde luego, implicando a otras teorías sociales. Esta investigación es de carácter crítico, por lo tanto, sienta sus bases en la teoría crítica y pedagogía crítica. Así, con estas teorías críticas visibilizaremos las injusticias y desigualdades asentadas en la política educativa del Perú, específicamente, en los textos escolares en pro de una sociedad en la que se respete la diversidad cultural bajo una política educativa intercultural bien fundada. De un lado, la teoría crítica nos permite entender la existencia de las relaciones de poder y las desigualdades sociales que se reproducen en los diferentes ámbitos sociales. Y, de otro lado, la pedagogía crítica nos permite reflexionar de manera crítica acerca de la realidad educativa en la que estamos inmersos y de los contenidos que se reproducen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2.1. Teoría crítica

La teoría crítica tiene sus cimientos en Karl Marx y en la Escuela de Frankfurt, esencialmente. Se configura como una corriente de pensamiento

crítico en el siglo XX, y busca un mundo posible lejos de las desigualdades sociales. Entre sus exponentes más destacados encontramos a Max Horkheimer, Teodor W. Adorno, Walter Benjamín, Friedrich Pollock, Herberth Marcuse, Leo Löwental, Otto Kichheimer, Franz Neuman, Erich Fromm y Jürgen Habermas. “En todos ellos –afirma Leyva– puede encontrarse la pretensión por desarrollar una reflexión donde se enlacen el análisis social, la intención crítica, la elaboración de un diagnóstico del presente y la reflexión sobre los parámetros normativos que nos permitan orientarnos y actuar en él” (Leyva, 2005:8-9). En la actualidad, la vigencia de esta teoría es muy importante porque ayuda a comprender los acontecimientos de los diferentes fenómenos sociales. Además, “está anclada en la experiencia de sufrimiento e injusticia” (García, 2005:24) desde donde hace posible un mejor mañana. Así, la teoría crítica tiene por objetivo desestabilizar las prácticas sociales legitimadas o naturalizadas que excluyen a la gran mayoría de la sociedad.

Pero, ¿qué significa “crítica”? Bonß menciona que “la raíz etimológica del concepto occidental crítica se encuentra en el verbo griego *kritein*, que posee varios niveles de significado; la traducción más apropiada es «separar», «discernir» y «juzgar», «evaluar algo»” (2005:50). Es decir, en palabras del mismo autor, “«criticar» se refiere a la formulación de juicios o, más precisamente, a la constatación juzgante de diferencias” (2005:50). Por su parte, Leyva, considerando las palabras de Horkheimer (1937b) señala que “la crítica desenmascara las ilusiones armónicas del liberalismo, descubre sus contradicciones internas y el carácter abstracto de su concepto de libertad” (2005:88). Al respecto, Wodak, precisa mejor este término: “la

noción de «crítica» ha de entenderse como el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar éstos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica” (2003:29).

En tal sentido, la teoría crítica “por una parte, en tanto teoría, asume la pretensión de ofrecer una descripción objetiva de la realidad; por otra parte, en tanto crítica, implica tomar partido” (Serrano, 2005:126). Es decir, tomar una postura política es asumir un compromiso social. Por eso, la tarea de la teoría crítica “no se encuentra comprometida con ofrecer el diseño de una sociedad perfecta, sino con destacar las injusticias que encontramos en la experiencia, es decir, la imperfección de las sociedades que conocemos” (ibíd. 128). En síntesis, la teoría crítica es “una teoría que se articula y reflexiona sobre su «relación esencial con su tiempo» sobre la «relación del pensar y el tiempo»” (Leyva, 2005:86).

Finalmente, quienes están inmersos en la teoría crítica

perciben el capitalismo como una forma de organización social en la que predominan prácticas y modos de pensar que impiden el aprovechamiento social de una racionalidad histórica ya devenida posible; y este bloqueo histórico representa, al mismo tiempo, un reto moral o ético porque imposibilita la orientación por un «universal racional» cuyos impulsos podrían provenir solo de una racionalidad acabada (Honneth, 2005:461).

Entonces, esta perspectiva de estudio nos permite comprender que en las relaciones sociales, en su amplio sentido, existen ciertos grupos sociales que ostentan el poder político, económico, académico, etcétera de los cuales hacen uso y abuso de poder contra el grueso de la sociedad, utilizando un conjunto de estrategias discursivas a través de diversos medios de su alcance. Para quienes afirman que la teoría crítica es una “teoría obsoleta”,

creemos, más bien, que es una teoría que se ajusta muy bien a la realidad actual, por lo que su vigencia, pese a sus detractores, es inevitable. En este sentido, nuestra investigación opta por la teoría crítica como perspectiva de estudio.

3.2.2. Pedagogía crítica

En este estudio seguimos la pedagogía crítica de Freire (1974, 1997 [1969]), Giroux (1990, 1995, 2004, 2013), McLaren (1994, 1997, 2006) y Apple (1996, 1989), porque nos permite esclarecer de manera crítica y reflexiva lo que se expresa en los discursos de los textos escolares en torno a la cultura andina. Es decir, nos permite desentrañar, por ejemplo, “la ideología eurocentrista [que] percibe y produce la cultura como estática, inmutable, disonante, y totalmente dependiente del pasado” (McLaren y Farahmandpur, 2006: 138).

Antes es necesario explicar que la pedagogía crítica funda sus planteamientos a partir de la teoría crítica y busca resolver los problemas sociales desde la escuela, es decir, pretende reflexionar acerca del fenómeno educativo devenido de la prolongación del *estatu quo* de la sociedad. La teoría crítica planteada por la

escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras, penetrar en esas apariencias significaba exponer; a través del análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos (Giroux, 1995:27)

Es decir, la teoría crítica tiene un compromiso social porque busca desestabilizar las relaciones sociales de poder que están legitimadas e invisibilizadas en la sociedad y el ámbito educativo. De otro lado,

la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser (Giroux, 1995:61).

Nutrida en esta teoría, la pedagogía crítica apuesta por una enseñanza que posibilite “la razón, la comprensión, el diálogo y la participación críticos” (Giroux, 2004: 33) tanto de profesores como de estudiantes. Además, esta pedagogía apuesta por una educación pública asentada en la democracia, los valores, la política y la diversidad cultural en oposición a las ideologías neoliberales centradas en el capitalismo y en el mercado como la razón de ser de la sociedad. Así, la pedagogía crítica es una apuesta por “una pedagogía que implacablemente cuestione el tipo de trabajo, las prácticas, y las formas de producción que se representan en la educación pública y superior” (Giroux, 2013: 18), asimismo, “es un conjunto de prácticas discursivas y materiales diseñado para transformar el letargo de las masas en activismo político contra las prácticas corporativistas y neoliberales de la clase gobernante” (McLaren y Farahmandpur, 2006: 147).

Entiéndase que la pedagogía crítica no es ninguna teoría o receta que deba aplicarse mecánicamente, pues “el rol de una educación crítica no es entrenar a los estudiantes solamente para trabajar, sino además educarlos para cuestionar críticamente las instituciones, las políticas y los valores que

dan forma a sus vidas, las relaciones con los demás y una infinidad de vínculos con el mundo en general” (Giroux, 2013: 18). Así, desde esta perspectiva pedagógica, en un país diverso como el nuestro es

menester que no insistamos en una diversidad cultural estática, haciendo de la cultura un museo viviente de las opciones contemporáneas, sino en una diversidad crítica. La diversidad crítica quiere decir que deben entenderse las opciones como prácticas sociales construidas ellas mismas histórica y socialmente, y que los maestros tienen que aprender a distinguir las opciones culturales como actos que en mayor o menor grado son liberadores u opresivos (McLaren, 1993:29).

En este sentido, “la pedagogía crítica como una forma de política cultural, pretende proporcionar a los educadores una oportunidad para examinar, dismantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas. ¿Cómo se produce el significado? ¿Cómo se construye el poder y cómo se refuerza en el aula y en la vida escolar?” (McLaren, 1997: 54). Los educadores críticos deben convertirse en “una palanca de la historia” que busque resistir y principalmente transformar la educación tradicional, conservadora “cuya retórica, atractivamente familiar, naturaliza la opresión y la desigualdad bajo el color de la meritocracia y la imparcialidad” (McLaren, 1993: 28).

En este sentido, asumimos la pedagogía crítica como perspectiva de estudio porque se encuentra “irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos”, puesto que una de sus mayores tareas ha sido y es “revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural” (McLaren, 1998: 21). Y porque nos permite asumir una “concientización” como el hecho de anunciar y denunciar una estructura

deshumanizante, en tanto que como seres que conocemos dicha realidad debemos asumir un compromiso histórico para transformarla (Freire, 1974:32), en pro de una sociedad democrática en la cual las “relaciones entre los hombres que, por ser relaciones entre sujetos, no pueden ser de dominio” (Freire, 1997 [1969]:126).

Finalmente, “una pedagogía crítica es una condición necesaria aunque insuficiente para la práctica revolucionaria. En otras palabras, la pedagogía crítica debe hacer más que deshacer en la noche lo que cada día teje la lógica mercantil del capital; debe construir una nueva visión de la sociedad liberada de la ley del valor del capital” (McLaren y Farahmandpur, 2006: 188). Es decir, la pedagogía crítica en su sentido amplio debe arriesgar por una educación que desestabilice el sistema capitalista imperante porque no responde a las necesidades de la mayoría del mundo y, por otro lado, dotar a los estudiantes de una educación que esté acorde a sus realidades sociales y culturales; así como “someter la realidad a las exigencias de un mundo más justo, quitar centro, forma y orientación a las modalidades de la autoridad que domestican al Otro, que ponen sitio al poder de los marginados” (McLaren, 1993: 47).

3.3. Bases teóricas

3.3.1. Representación discursiva

La representación es “la producción de sentido de los conceptos en nuestra mente mediante el lenguaje. El vínculo entre los conceptos y el lenguaje es lo que nos capacita para *referirnos* bien sea al mundo 'real' de los objetos, gente o eventos, o bien sea incluso a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios” (Hall, 2010: 445). Es decir, la representación se produce por la interrelación de los conceptos a través del lenguaje generando nuevos sentidos que se comparten socialmente. Además, Moscovici (1961) señala que “no hay representación sin comunicación y no hay comunicación sin divergencia” (Citado en Rodríguez, 2009:16). Toda representación es comunicable y, a la vez, difiere de “un individuo a otro”, de un grupo a otro; por lo mismo, su comunicación¹⁸ es divergente.

Es, por ello, que la representación “es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de los intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1961; citado en Araya, 2002:27).

En suma, la representación no es, solamente, un producto cognitivo sino, también, cultural; es decir, “el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con

¹⁸En palabras de Rodríguez “la comunicación (...) es el medio a través del cual los actores sociales adquieren competencias prácticas (...), asimilar las innovaciones, hacer familiar lo extraño y moverse con naturalidad en el mundo” (2009:16-17).

las que se enfrentan a diario influyen” (Araya, 2002:14), fundamentalmente, en la representación.

De otro lado, el concepto de representación social planteada por Jodelet apoya, muy bien, a la comprensión de este tema. Ella concibe a la representación social como “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (1984:473). Siguiendo esta misma lógica, podemos decir que la representación discursiva es una representación social, porque “el discurso es (...) un fenómeno *práctico, social y cultural*” (van Dijk, 2008 [2000]:21).

Un concepto importante con referente a la representación discursiva es el que propone Meneses (2008) quien plantea desde el marco del análisis del discurso y la lingüística textual, teniendo en cuenta a Adam (2005). Para él la representación discursiva vendría a ser

todo acto de referencia en cuanto construcción operada desde y por el discurso de un locutor y como (re)construcción por parte de un intérprete. Es, en este sentido, la expresión de un punto de vista sobre un asunto dado que va asociado a los propósitos comunicativos de toda interacción. Lo anterior lleva a concluir que la construcción de sentido no es una relación transparente y unívoca con respecto a los referentes acerca de lo que se quieren comunicar, sino que, precisamente, dicha selección y la puesta en enunciación son inseparables de los propósitos comunicativos (Meneses, 2008:259-260).

En consecuencia, esta forma de representación utiliza el discurso a través del cual se visibilizan los fenómenos de la realidad como la cultura, la lengua, el arte, etcétera. En esta medida, la representación discursiva contiene un sentido ideológico, que por un lado afianzará los puntos de vista de unos y controlará los de otros. Esto nos permite comprender que el proceso de la interrelación de los conceptos, en los textos escolares, posee intenciones comunicativas, orientadas a la legitimación y naturalización de los discursos.

Por ello, es importante señalar que

la representación discursiva no es nunca la de un individuo (...). Por lo tanto, la construcción de una representación verbal como puesta en enunciación depende, evidentemente, de sus representaciones sociales, de sus preconstruidos culturales, lo que no quiere decir que exista una relación de condicionamiento, sino más bien de condición, por considerar: el ser humano, al estar situado, está siempre inserto en un contexto histórico-social, pero, sigue manteniendo la posibilidad del cambio y la transformación social. En definitiva, sigue siendo libre (Meneses, 2008:260).

De acuerdo a este planteamiento, consideramos que la representación discursiva es producto de un grupo social y responde a una o unas ideologías concretas. Así, en los textos escolares, mayormente, se representan a través de discursos la producción cultural de la humanidad, pero ¿qué culturas?, ¿qué conocimientos?, ¿qué historias? Estas preguntas nos permiten reflexionar sobre la reproducción discursiva de los textos escolares y si responden o no a la diversidad cultural del Perú.

3.3.2. Una noción de discurso

“Nuestro conocimiento del mundo no radica en las ideas que de él nos hacemos, sino que anida en los enunciados que el lenguaje nos permite construir para representar el mundo” (Ibáñez, 2003:32)

En nuestra vida cotidiana o académica hacemos uso del discurso para comunicarnos e interactuar con la sociedad, usando el discurso en su modo variado. A este último se le conoce como *variedad discursiva* y “son diversas maneras de actuar, de producir la vida social, en modo semiótico. Algunos ejemplos son los siguientes: la conversación cotidiana, las reuniones en distintos tipos de organizaciones, las entrevistas políticas o de otro tipo y las reseñas de libros” (Fairclough, 2003:182).

El discurso no es exclusividad de los académicos, políticos, periodistas o de aquellos que ostentan el poder, sino de la humanidad, esté donde esté¹⁹. Con el discurso obtenemos conocimientos y es con el mismo discurso que producimos conocimientos. Es decir, los discursos son históricos, por lo tanto los discursos de hoy se nutren de ellos y de otros discursos contemporáneos para dotarnos de conocimientos. Como afirma Jäger, “el discurso representa la realidad propia que, relacionada con «la realidad real», no es en modo alguno «mucho ruido y pocas nueces», un cúmulo de distorsiones y de mentiras, sino que posee una realidad material propia, además de «nutrirse» de discursos pasados así como de (otros) discursos coetáneos” (Jäger, 2003:66). Sumando a la idea de Jäger decimos que el discurso se utiliza, también, para distorsionar o falsear la realidad, como se presenta en los textos escolares con referente a la cultura andina y

¹⁹Vid. Vich (2001).

otras culturas, pero ¿quiénes lo hacen? Los que detentan el poder por un interés singular.

El discurso se puede definir de muchas maneras, y cada uno variará según la postura y disciplina desde la que se afirma. Con autoridad Martín (2003) menciona que

el interés por el discurso, compartidos por distintas disciplinas, ha dado lugar a una proliferación de enfoques distintos y no siempre fácilmente conciliables. Todos ellos han contribuido a generar nuevos conocimientos sobre el discurso. Conocimientos que no remiten ya únicamente a los aspectos formales del discurso, como su estructura y textura, como los tipos y géneros, sino también a los recursos y estrategias a través de los que en ellos se construyen representaciones de los acontecimientos y del orden social (2003:161).

Es interés de nuestra investigación seguir el pensamiento crítico. En este camino encontramos a Martín, Íñiguez (2003); Wodak, van Dijk, Fairclough, Meyer, Jäger (2003), entre otros. Así, las nociones de discurso que a continuación señalamos están definidas en su sentido pragmático y crítico.

El discurso “es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (Íñiguez y Antaki citado en Íñiguez, 2003:99) y “en su conjunto es una unidad que se regula y que es creadora de conciencia” (Jäger, 2003:65). Es decir, los discursos “ejercen el poder porque transportan un saber con el que se nutre la conciencia colectiva e individual. Este conocimiento emergente es la base de la acción individual y colectiva, así como el fundamento de la acción formativa que moldea la realidad” (Jäger, 2003:69). En efecto, los discursos ostentan el poder al

poseer conocimientos e ideologías que orientan con fines concretos la formación de los grupos sociales, por ejemplo, los textos escolares del Perú tienen por objetivo orientar y formar la conciencia de los estudiantes de la Educación Básica Regular (EBR) desde las políticas educativas asentadas en el neoliberalismo o desde las ideologías dominantes.

Martín nos dice que “los hablantes construimos (...) en el discurso una particular representación de los acontecimientos, de las relaciones sociales y de nosotros mismos” (2003:158), en otras palabras, representamos la realidad de acuerdo a nuestra posición social y la cultura a la cual pertenecemos. Entonces, diremos que los textos escolares son una forma de representación que responden a ciertos intereses de grupos sociales²⁰. Es que “los actores sociales de distinta posición «ven» y representan la vida social de maneras distintas, con discursos diferentes” (Fairclough, 2003:182); así, los textos escolares del Perú responden a la producción de un grupo social y queda la cultura andina opacada y excluida con respecto a la cultura occidental.

En conclusión, los discursos son “un factor de poder, ya que son capaces de inducir comportamientos y de generar (otros) discursos. De este modo, contribuyen a la estructuración de las relaciones de poder en la sociedad” (Jäger, 2003:68). En este sentido, decimos que, “el discurso es ideológico en la medida en que contribuye a mantener relaciones de poder y de dominación” (Fairclough, 2003:187). Así, los textos escolares tienen poder al poseer discursos legitimados por una entidad educativa oficial, el

²⁰Vid. van Dijk (1999).

MED, guiados por una política educativa homogeneizadora, que por cierto son inadecuados en una realidad tan diversa como la del Perú.

3.3.3. Análisis crítico del discurso

El análisis crítico del discurso (ACD) es una disciplina “que fundamentalmente se ocupa de analizar, ya sean éstas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje” (Wodak, 2003:19). Y a decir de Martín (2003) “es una de las corrientes más activas del análisis del discurso [cuyo objetivo es] intervenir en el orden discursivo, al menos, incrementando la conciencia crítica de los hablantes y de proporcionarles herramientas para el análisis de discursos propios y ajenos” (2003:161). Entonces, el ACD se ocupa del discurso porque considera que es “instrumento de poder y de control, y (...) de la construcción social de la realidad” (van Leeuwen citado en Wodak, 2003:28). Es que, ahora, la forma de dominación se ha anclado en el discurso, a través del cual quienes ostentan el poder, desde las ideologías a la que pertenecen, manejan sus propios intereses como ocurre en los textos escolares del Perú.

Algo fundamental en el ACD es su naturaleza interdisciplinaria, pues “combina perspectivas de diversas disciplinas en sus propios análisis y se lo utiliza para complementar formas más habituales de análisis social y cultural” (Fairclough y Wodak, 2008 [2000]:387). Se suma la afirmación de van Dijk (2003), quien sostiene que el ACD puede “combinarse con cualquier enfoque y subdisciplina de las humanidades y las ciencias sociales” (2003:144). Por

esta razón, combinaremos la teoría crítica, la pedagogía crítica y la antropología.

Su importancia, también, radica en que el ACD “toma partido a favor de los grupos oprimidos en contra de los grupos dominantes, y que manifiesta abiertamente la vocación emancipadora que la motiva” (Fairclough y Wodak, 2008 [2000]:368). Por eso, Fairclough (1996), con contundencia, señala que el ACD “a diferencia de la mayor parte de los demás enfoques, es siempre explícito respecto a su propia posición y compromiso” (citado en Meyer, 2003:39). Lo que significa que un investigador no es ajeno a su postura política²¹. En ese sentido, nosotros asumimos la postura de la teoría crítica, una línea de investigación que está centrada en desestabilizar los patrones de dominación y exclusión.

Para el ACD “todos los discursos son históricos y por consiguiente sólo pueden entenderse por referencia a su contexto” (Ibíd. 37). Es decir, el discurso se desarrolla en un tiempo y espacio, viene del pasado al presente y de estos se nutren los discursos actuales para resolver los problemas más álgidos de las sociedades o mantener ciertas relaciones de poder, pero lo que sí queda claro es que el discurso es *histórico*. Y para develar el discurso seguiremos el planteamiento de Martín, quien afirma que

las distintas dimensiones del discurso, como práctica social, como práctica discursiva y como práctica textual, no pueden por tanto, dissociarse: los elementos lingüísticos que aparecen en discursos concretos, las palabras que lo integran, el estilo o la lengua a la que pertenecen, las voces que en él se evocan, todo ello contribuirá a realizar una determinada tarea, a actuar en la sociedad, y al mismo tiempo, a crear una representación y no otra de los

²¹Vid. Meyer (2003: 39-40)

acontecimientos, y ésta a su vez reforzará o cuestionará, naturalizará u objetará unas visiones de los acontecimientos y del orden social y no otras, unas ideologías y no otras, que pueden ir en beneficio o en detrimento de los intereses de los distintos grupos, clases sociales y géneros (Martín, 2003:164).

Considerando esta concepción tridimensional del discurso nuestra tarea será “conocer cómo se lleva a cabo esta construcción discursiva de los acontecimientos, de las relaciones sociales y del propio sujeto, a partir del análisis de los aspectos lingüísticos y del proceso comunicativo en un tiempo y lugar determinados. Paralelamente, se trata de revelar cuáles son las implicaciones sociales de este proceso de construcción” (ibíd. 165). Así, en los textos escolares visibilizaremos las estrategias discursivas con las que se representa a la cultura andina, las ideologías y las implicancias de estas representaciones y el rol que juegan los textos escolares en la actualidad.

Finalmente, desde el ACD, consideramos al discurso como una práctica social²² como cualquier otra práctica que realizan los actores sociales. En este sentido, nos centraremos “en el estudio de aquellas acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso, como el abuso de poder, el control social, la dominación, las desigualdades sociales o la marginación y la exclusión sociales” (Íñiguez, 2003:93) que se encuentran representadas en los textos escolares con referente a la cultura andina.

²²Vid. Fairclough, van Dijk y Wodak (2003) y Martín (2003).

3.3.4. Ideología

El término ideología fue acuñado por Destutt de Tracy todavía por el siglo XVIII (Nocera, 2009). Desde entonces, se ha utilizado indistintamente en los diferentes campos de estudio. Para Marx y Engels la ideología significaba “falsa conciencia”, es decir, “se definía como algún tipo de creencia partidista dudosa, en contraste con las verdades de la sociología” (van Dijk, 2007:29), siendo esta una noción tradicional de la ideología. Eagleton menciona que hablar de ideología es hablar de “un amplio abanico de significados útiles y no todos compatibles entre sí. Aunque fuera posible, intentar sintetizar esta riqueza de significados en una sola definición de conjunto sería inútil” (1997:21) esta afirmación se sustenta en una variada definición²³ que él mismo señala. Entendiendo esta amplitud conceptual y la divergencia de la ideología, asumimos el planteamiento de van Dijk (2006 [1999], 2005, 2007 y 2008).

Las ideologías son “creencias²⁴ compartidas por los miembros de un grupo” esto significa que “son inherentemente sociales, y están ligadas a la organización de colectividades de actores sociales” (Van Dijk, 2007:30). Lo que quiere decir que son un “grupo ideológico” porque representan a “una colectividad de personas definidas principalmente por una ideología compartida y por las prácticas sociales basadas en ella, sea que estén o no organizadas o institucionalizadas” (Van Dijk, 2005:15).

Por otro lado es importante

²³ Vid. Eagleton (1997: 21).

²⁴ Las creencias “son productos o propiedades del pensamiento y, por lo tanto, también están asociados a la mente. Aquí se entiende por creencia cualquier cosa que pueda ser pensada” (van Dijk, 1999: 35).

distinguir entre (...) grupos sociales, por una parte, y comunidades culturales, por otra. Los primeros tienen ideologías –relacionado con sus metas e intereses respecto a otros grupos– mientras que los últimos tienen otras creencias generales, tales como conocimiento, normas y valores –que no necesitan relacionarse con otras comunidades culturales” (van Dijk, 2005:14).

De este modo, los grupos sociales, orientados por una ideología, persiguen intereses muy particulares y muchas veces van en detrimento de otros grupos que son disidentes a sus ideales. Su intención ideológica es controlar y organizar “otras creencias socialmente compartidas. Así una ideología racista puede controlar las actitudes sobre inmigración, una ideología feminista puede controlar las actitudes sobre aborto (...) y una ideología social puede favorecer un papel más importante del Estado en los asuntos públicos” (van Dijk, 2005:10).

En la sociedad encontramos dos grupos que ideológicamente son irreconciliables: los dominantes y los dominados. El primero tiene una ideología de opresión y el segundo de la resistencia. Es así que “no solo los grupos dominantes, sino también los grupos dominados tienen ideologías que controlan su propia identificación, objetivos y acciones” (van Dijk, 2008: 205).

Teóricamente hablando,

las ideologías son representaciones de lo que somos, de lo que sostenemos, de cuáles son nuestros valores y cuáles son nuestra relaciones con otros grupos, particularmente con nuestros enemigos u oponentes, esto es, aquellos que se oponen a lo que afirmamos, amenazan nuestros intereses y nos impiden el acceso igualitario a los recursos sociales y los derechos humanos (resistencia, ciudadanía, empleo, vivienda, estatus y respeto, etc.) (van Dijk, 2006 [1999]: 95)

Así, “las ideologías son en última instancia, la base de los discursos y otras prácticas sociales de los miembros de grupos sociales como miembros de grupo” (van Dijk, 2005: 12). Es decir,

a menudo se expresan y reproducen por medio del lenguaje; o, dicho de otra forma, a través del uso lingüístico o discurso. Es inconcebible imaginar que el comunismo, el racismo o el antirracismo hubiesen podido existir como ideologías poderosas, y haber sido seguido por tantas personas, sin que sus ideas hubiesen sido formulados y reformulados diariamente por sus líderes y seguidores (van Dijk, 2007: 27).

Finalmente, las ideologías no corresponden a un individuo sino a un grupo social, a partir de las cuales orientan sus conocimientos y sus prácticas sociales a través del discurso y “tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, y conocimientos) sociales del grupo, y así monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros” (van Dijk, 2008: 208).

3.3.5. Corrientes de pensamiento de la antropología cultural

La antropología “es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos y de sus estilos de vida” (Harris, 2001:13). El objetivo de la antropología es “ampliar el conocimiento sobre la cultura humana dando cuenta de sus diversas expresiones con el fin de registrar la gama de variaciones existentes, abstraer sus similitudes y llegar a conclusiones sobre los rasgos comunes a todas las culturas humanas” (Fuller, 2003:65). Desde esta perspectiva, el concepto de cultura está relacionado con las artes, religión, las costumbres, etcétera. A mediados del siglo XX, el concepto de cultura, “se amplía a una visión más humanista, relacionada con el desarrollo

intelectual o espiritual de un individuo, que incluía todas las actividades, características y los intereses de un pueblo” (Molano, 2008:71).

Podemos señalar que a mediados del siglo XIX y luego a mediados del XX, aproximadamente, fueron dos momentos decisivos en la abstracción del concepto cultura. En el primero se tiene el concepto de Taylor (1871), un concepto clásico; y en el segundo se tiene a Clifford Geertz, Marvin Harris y otros que aportaron muy bien en la conceptualización de la cultura desde posturas diferentes. En estos periodos se desarrollaron diferentes corrientes de pensamiento como el *determinismo*, *evolucionismo*, *particularismo*, *difusionismo*, *evolucionismo multilíneal*, *el funcionalismo y estructural-funcionalismo*, *cultura y personalidad*, *escuelas materialistas*, *antropología simbólica*, *estructuralismo y las teorías de la práctica* (Pichardo, 2002). Estas corrientes de pensamiento proponen diversas visiones acerca de la cultura. A partir de ellas se han construido conocimientos, pautas, normas, etc. en la sociedad. Además, estas han influido en el proceso de la educación y en la elaboración los textos escolares, debido a que estas teorías son las que orientan qué, cómo y para qué se debe enseñar en las escuelas.

3.3.5.1. Determinismo

Desde la perspectiva del determinismo geográfico impulsada por Friedrich Ratzel la existencia y la experiencia humana (cultura) está determinada por el espacio geográfico; y desde la antropología cultural “estamos hablando fundamentalmente de determinismo racial, (...), es decir, que las diferencias sociales entre las culturas están inscritas en los genes de cada raza, se llevan en la sangre, tienen una base biológica.” (Pichardo, 2002:30). Estos planteamientos sostienen que el espacio

geográfico y la base biológica determinan las prácticas sociales. En consecuencia, se llegaría a la “esencialización de la cultura, como si la cultura formara parte constituyente y esencial del humano desde su nacimiento” (ibíd., 31); es decir, que la cultura se lleva en la sangre, por lo que unos habrían nacido para gobernar y otros para ser gobernados, etcétera, generando ideas de superioridad e inferioridad.

3.3.5.2. Evolucionismo

Esta corriente de pensamiento plantea que las diferentes culturas pasan por “un proceso de progreso que las lleva de una situación peor a otra mejor, considerando que todas las culturas siguen una evolución lineal y pasan, tras varias etapas, de concientización primitiva a la civilización” (Pichardo, 2002:32). Es decir, teniendo en cuenta las palabras del autor, esas etapas vendrían a ser el salvajismo, barbarie y civilización con sus respectivas etapas: inferior, medio y superior, las que fueron propuestas por Lewis Morgan en 1877 en su obra *Anciente Society*, por las cuales inevitablemente de forma unidireccional transitarían las culturas desde el primitivismo hasta la civilización.

Entonces, para el pensamiento evolucionista una cultura determinada sería superior y las otras inferiores. Dentro de este panorama las culturas superiores serían aquellas que gozan de los nuevos avances tecnológicos, científicos, humanísticos, etcétera y las que no simplemente son catalogadas de inferiores. Así, a lo largo del siglo XX esta concepción ha permitido la explotación, exclusión, marginación en diferentes esferas de las sociedades del mundo haciéndose vigente, también, a principios de este siglo.

En suma, esta corriente de pensamiento considera “a unas culturas como más avanzadas que a otras, y, por tanto, establece también una jerarquización entre grupos humanos con evoluciones culturales superiores e inferiores” (ibíd., 33).

3.3.5.3. Particularismo

Pichardo afirma que esta corriente se opone a los planteamientos evolucionistas por ser esta producto de la antropología de gabinete, y será Franz Boas el principal representante del particularismo quien “critica el evolucionismo por basarse en evidencias empíricas insuficientes para sostener su teoría” (2002:35). Para esta corriente de pensamiento

cada cultura tiene su larga y única historia y, por lo tanto, cada una de ellas sigue su propio y único sendero. No creen que exista un sendero común ni unas secuencias o estadios unilineales por los que deban pasar todas las culturas. Cada cultura es diferente al resto y debe ser respetada y conservada tal como es (ibíd., 35).

De acuerdo a estas premisas cada cultura es particular, diferente y única, la cual debe ser respetada como tal. En ese sentido, “no se puede considerar que la forma de vida occidental [sea] más “normal” que la del resto de los pueblos y, por supuesto, no se pueden establecer jerarquías de culturas superiores o inferiores: las culturas simplemente son distintas” (ibíd., 35).

Finalmente, el particularismo ha generado un avance importante y significativo considerando a la cultura no en singular sino en plural, lo que implica que existen culturas con sus propios sistemas de organización (lenguaje, arte, filosofía, valores, etc.). Sin embargo, entender la cultura

como algo cerrado, aislado aleja toda posibilidad de interrelación con las demás. Esta corriente sería en la posteridad la base del multiculturalismo.

3.3.5.4. Difusionismo

Los evolucionistas plantean que las invenciones materiales o inmateriales de las culturas son independientes y paralelas. Cada cultura por una necesidad de supervivencia elabora sus propias herramientas, bajo sus propias normas, que finalmente desembocarán en un mismo punto. En cambio, el difusionismo plantea que “son los préstamos e influencias de unos grupos humanos sobre otros, los que explican que se encuentren semejanzas entre ellos” (Restrepo, 2009:18).

En síntesis esta corriente rescata

la importancia de la trasmisión en el desarrollo y el cambio de las culturas (...) la interacción entre las distintas culturas, que no son consideradas sistemas cerrados, sino como estructuras que se encuentran en contacto unas con otras y, por tanto, entre ellas se dan influencias y préstamos (Pichardo, 2002:36).

Finalmente, podemos decir que en el siglo XXI el difusionismo se hace vigente con la globalización²⁵, según esta las prácticas sociales, los conocimientos, las costumbres, etc., de una cultura hegemónica distante es copiada y replicada por otras culturas en “un abrir y cerrar de ojos”, lo cual pelagra la identidad de muchas culturas. Es decir –en palabras de Fuller basadas en Canclini (1996, 1999) – “la globalización tiene el efecto de dislocar y de competir con las identidades centradas en las culturas

²⁵En palabras de Norma Fuller – basadas en Harvey y Hall– “La globalización se refiere a aquellos procesos, que operan a escala global, sobrepasando fronteras nacionales, integrando y conectando a comunidades y organizaciones en nuevas combinaciones de tiempo y espacio.” (2003: 71)

nacionales, las étnicas y las locales” (2003:71). Uno de los elementos fundamentales a través del cual se difunden las culturas hegemónicas son los medios masivos de comunicación. En el campo educativo son los textos escolares a través del cual se difunden las culturas hegemónicas y se excluyen a las otras culturas del Perú. (Acerca de los textos escolares fundamentamos en el capítulo 3.3.8.)

3.3.5.5. Las teorías de las prácticas

Pichardo señala que esta corriente surge a finales del siglo XX en contraposición a los estructuralistas, con un interés por las prácticas y contraponiéndose a las ideas de un mundo ordenado por reglas y normas. Desde esta corriente se entiende a la sociedad como producto humano, es decir la “sociedad y la cultura son producidas y reproducidas por la intención y la acción humanas” (2002:45). Las teorías de las prácticas rebate la fragmentación del sistema: sociedad - cultura y base - superestructura, sosteniendo que existe entre ambas una totalidad “intrincada e integral”, en el cual el sistema da forma a la prácticas humanas, y viceversa. En suma, refiriéndonos a la cultura podríamos decir que la cultura forma a las personas pero, también, son las prácticas de las personas las que moldean, e incluso cambian, a la cultura.

3.3.6. Cultura

La palabra cultura proviene de la raíz latina *colere* cuyo significado es cultivar (Eagleton, 2002:12 y Mosterín, 1993:16); y del mismo término deriva *cultum* (cultura) que significa agricultura y *cultus* (culto) que significa campo cultivado, a partir de esta significación la palabra *cultus* refiere, también, al

culto religioso (Mosterín, 1993:16). “Posteriormente —y en un sentido metafórico— *cultura* pasó a significar ‘el cuidado o cultivo de la mente y del espíritu’ (Busquet, 2006:96).

Mosterín menciona que “la palabra cultura había ido evolucionando semánticamente hasta acabar refiriéndose a algo tan superficial como los pasatiempos de la clase ociosa” (1993:16). Posteriormente, el concepto de cultura, “con la aparición, consolidación y desarrollo de la Antropología Cultural, en la segunda mitad del siglo XIX y el XX (...) cambia sustancialmente” (2006:27), en cuya configuración fue decisiva la definición clásica de Edward Taylor (1871).

En esta medida, el término cultura ha sido y es, en palabras de Raymond Williams, “una de las dos o tres palabras más complicadas de la lengua inglesa” (citado en Storey, 2002: 14). Sobre la complejidad concuerdan los académicos, pues su “amplitud” o su “estrechez” conceptual generó un conjunto de debates desde los clásicos; y la preocupación fue “cada vez más por limitar, especificar, circunscribir y contener el dominio de aquella” (Geertz, 2003 [1973]:19). Sin embargo, en la actualidad aún no podemos hablar de consensos y mucho menos de una conceptualización única de la cultura.

“Durante un tiempo la cultura fue una noción demasiado selecta; ahora es un término elástico que apenas deja nada fuera de él” (Eagleton, 2001:63). Antes del siglo XIX el concepto o la noción de cultura todavía estaba “asociada sobre todo con las actividades recreativas con que las personas bien educadas entretenían sus ocios: lectura de novelas, asistencia a conciertos y representaciones de teatro, visita de exposiciones

de pintura, etc.” (Mosterín, 1993:17). A partir de mediados de este mismo siglo, esta forma de entender la cultura alcanza un nuevo derrotero, sobre todo con el planteamiento de Edward Taylor (1871) quien concibe la cultura como “todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembros de la sociedad” (citado en Harris, 2001:20). Esta definición de Taylor enfatiza que la cultura no es una herencia biológica, sino producto de la interrelación del hombre en la sociedad. Lo que significa que la cultura es adquirida, aprendida, compartida y que todos los miembros de una sociedad poseen cultura o culturas. Entonces “la *cultura*, definida antropológicamente, abarca características que a veces son vistas como triviales o no merecedoras de un estudio serio, como la cultura «popular»” (Kottak, 1994:34) o la cultura andina, amazónica, afroperuana y otras. Así la cultura “en su sentido antropológico abarca de todo” (Eagleton, 2001:55).

Dentro de esta complejidad, el término cultura ha encontrado soporte en los nuevos teóricos, un ejemplo de ello tenemos la versión de Adam Kuper, quien manifiesta que “en los años cincuenta, Talcott Parsons, Clyde Kluckhohn y Alfred Kroeber trataron de promover una ciencia de la cultura objetiva y, en la siguiente generación, Clifford Geertz reivindicó para ella una hermenéutica cerebral y autónoma” (2001:263-264). De otro lado, Harris desarrolla el “materialismo cultural”.

El tema de cultura se ha investigado desde diferentes líneas discursivas, justamente, por ello se hace cada vez menos exclusivo. En nuestra investigación, comprendemos la cultura en su sentido amplio, pero

preferentemente la línea de Geertz, quien—concordando con Max Weber—define la cultura como “tramas de significación que (*el hombre*) ha tejido (...) y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”²⁶(2003 [1973]: 20). Así, teniendo en cuenta esta posición podemos afirmar que el hombre crea, interpreta y actualiza un conjunto de significaciones de su cultura, en palabras de Víctor Vich “la cultura, cualquiera que sea, da forma al sujeto y funda en él una epistemología desde donde interpretará el mundo”(2003a:28).

Según Eagleton, “la cultura se puede entender, aproximadamente como el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico” (2001:58). Así, en palabras de Mahtar (s/f), la “cultura es a la vez aquello que una comunidad ha creado y lo que ha llegado a ser gracias a esa creación” (citado en Malo, 2006:37). Esto nos da a entender que “cada cultura desarrolla sus propias formas de organización, sistemas de clasificación del mundo, valores y así seguidamente” (Fuller, 2003:65).

Kottak (1994) anota que la cultura no es exclusiva de unos cuantos sino que “todas las poblaciones humanas tienen cultura”. En ese sentido, la cultura andina, amazónica, afroperuana y otras son culturas. Por otro lado, también señala que la cultura es aprendida, es compartida, es simbólica, etcétera. *Es aprendida*, porque “todas las personas comienzan

²⁶ Es importante señalar que, Harris no comparte esta idea – ni la de los demás ideacionalistas– en su totalidad por lo que define la cultura como “el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (2007[1989]: 17). Esta sería, en términos de Eagleton (2001), una conceptualización bastante amplia, y a la vez sería inclusiva porque Harris sostiene que “el comportamiento y las ideas deben verse como elementos de una interrelación. A corto plazo, las ideas guían efectivamente la conducta pero, a largo plazo, es el comportamiento el que guía y da forma a las ideas” (ibíd. 26).

inmediatamente, a través de un proceso de aprendizaje consciente e inconsciente y de interacción con otros, a hacer suyo, a incorporar, una tradición cultural mediante el proceso de enculturación”; es *compartida*, porque las personas como miembros de grupos sociales comparten las creencias, los valores, los conocimientos, etc., y “se convierten en agentes enculturadores de sus hijos, del mismo modo que sus padres lo fueron para ellos”; es *simbólica*, porque transmite un conjunto de significados convencionales, por lo mismo puede ser aprendida, almacenada, procesada y utilizada para su comunicación (Kottak, 1994:34-38). En síntesis, “mediante el aprendizaje cultural la gente crea, recuerda y maneja las ideas, controlando y aplicando sistemas específicos de significado simbólico” (Kottak, 2007:43).

Teniendo en cuenta a Geertz (2003 [1973]), Eagleton (2001), Kottak (1994, 2007), Vich (2003a) y Fuller (2003), podemos decir que la cultura es una construcción simbólica de significados que puede ser interpretado con la intención de comprender la realidad y que no es creación particular sino de todos los grupos sociales de todos los rincones del mundo y que estas pueden ser aprendidas, compartidas en todas las esferas culturales. El “aprendizaje cultural” ²⁷ se adquiere en entornos familiares como institucionales. Siendo la escuela una institución fundamental en el proceso de enculturación, pues en ella encontramos a agentes enculturadores como el profesor, quien es el principal mediador de la cultura encargado de enseñar y compartir de forma sistémica los conocimientos. El texto escolar es un medio educativo decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya

²⁷ Según Kottak (1994:35) es la capacidad exclusivamente desarrollada por el hombre para utilizar símbolos, aunque estos no tengan ninguna “conexión necesaria ni natural con aquello a lo que representan” por ser convencionales.

que en él se representan los conocimientos de una realidad cultural: sus creencias, valores, normas, lenguas, costumbres, etcétera, los que se transmiten a los estudiantes. (Al respecto ver 3.3.8. El texto escolar).

Finalmente, interrelacionamos cultura con educación porque esta es un proceso de enculturación, debido a que se transmite cultura a las futuras generaciones. Así, como manifiesta Busquet “desde su origen, la expresión cultura está, pues, emparentada con la palabra educación” (2006:96).

3.3.7. Cultura andina

En este apartado solo presentamos un acercamiento al concepto de cultura andina, sin pretender delimitarla o definirla. En primer lugar, partimos señalando que la terminología utilizada acerca del tema varía. De tal modo, para referirse al asunto, se usan los términos “cultura andina” (Enríquez, 2005), “mundo andino, civilización andina” (Silva, s/f), “cultura indígena” (Ramírez, 2005), etcétera. En esta investigación optaremos por el término cultura andina, porque consideramos que es más preciso y delimita mejor su conceptualización. Al respecto iremos construyendo en los siguientes apartados.

Teniendo en cuenta los conceptos de Enríquez (2005), Silva (s/f) y otros, señalamos que la cultura andina vino desarrollándose, hasta la actualidad, bajo un sistema propio como resultado de un proceso histórico-social, en la “cordillera de los andes, ecorregión²⁸ andina o sencillamente los andes” (Enríquez, 2005:54).

²⁸ “Una ecorregión es un área geográfica que se caracteriza por contar con similares condiciones climáticas, de suelo, hidrológicas, florísticas y faunísticas, en estrecha interdependencia, perfectamente delimitables y distinguible de otra, además de gran utilidad práctica” Centro de Investigación y Desarrollo de Comunidades Andinas YachayWayta. Derechos

Para comprender mejor el término “Ande”²⁹, nos remitimos a Enríquez quien sostiene que Pedro Cieza de León fue probablemente quien inició a utilizar el término “Ande” hacia el año 1553. Y de otro lado, teniendo en cuenta el “Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú, Llamada Lengua Quechua o del Inca” (1608) de Diego González Holguín, afirma que el término “Ante o ande” es una refonologización³⁰ proveniente del vocablo quechua “Anti”. Además agrega que fue el Inca Garcilaso de la Vega, en los “Comentarios Reales de los Incas”, quien refiere que “Anti” es una provincia del Tawantinsuyu³¹, del cual deviene Antisuyu y que además llamaban “Anti a toda aquella gran cordillera de sierra nevada que pasa al oriente del Perú, por dar a entender que está al oriente.” Y Felipe Guamán Poma de Ayala, por su parte refiere “Antisuyu” como “Ande Suyos” que se extendería “desde el Cozco hasta la montaña y la otra parte hacia la mar del norte es cierra.” Así, este término cobra vigencia a partir del “siglo XX por los antropólogos, etnohistoriadores, arqueólogos y sociólogos” (2005:51-54)

Los Andes o la Ecorregión Andina, según COSUDE, geográficamente, es la extensión territorial que abarca los países de Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina con una distancia de 7 200 Km y con “terrenos habitados hasta los 4 500 metros de altitud en forma continua y que, son utilizados en una agricultura altamente diversificada” y en ella

reservados ©2002 - 2012 cajatambo.com, obtenido el 23 de agosto de 2012 en <http://www.cajatambo.com/ecorregiones.htm>.

²⁹ Porfirio Enriquez (2005) en el Capítulo III “La Ecorregión Andina: Fundamento Geográfico de la Cultura Andina” detalla con mayor amplitud las particularidades del término Ande.

³⁰ Refonologización. “En fonología diacrónica, proceso por el que un fonema cambia el conjunto de sus oposiciones y por tanto su situación en el sistema fonológico de una lengua, sin que este se reduzca o amplíe en cuanto al número de elementos o casillas” en Diccionario Enciclopédico Vox 1. © 2009 Larousse Editorial, S.L.

³¹ El Tawantinsuyu además del Antisuyu cuenta con otras grandes regiones como Cuntisuyu, Chinchaysuyu y Collasuyu, cuyos nombres también provienen de las provincias denominadas “Cunti” “Chincha” y “Colla”, respectivamente.

se pueden distinguir cuatro condiciones ambientales diferentes: Una región de Andes Septentrionales más húmedos que se ubica desde Venezuela hasta el sur de Ecuador y el norte del Perú, llamado los *Andes verdes*. Los Andes centrales que vienen como continuidad de los Andes verdes hasta el nudo de Vilcanota en el Perú (...) tienen una humedad muy variable y en las zonas más altas con un periodo anual de sequía extendido. Pueden ser llamados los *Andes amarillos*. El altiplano una región de alto riesgo climático que ocupa territorios del sur del Perú y la región occidental de Bolivia, alrededor del lago Titicaca, son los *Andes secos*. El territorio andino así dividido está flanqueado en su porción central por un flanco occidental seco y un flanco hacia la Amazonía más húmedo. Los *Andes meridionales*, de menor altitud se extiende por todo el territorio entre Argentina y Chile, con escaso uso agrícola (Citado en Enríquez, 2005:55)

En esta diversidad geográfica, como señala Caballero, encontramos que nuestro país cuenta con 84 de las 103 zonas de vida identificadas en el mundo y solo la sierra peruana posee 62 y más la ceja de selva 69 (citado en Enríquez, 2005: 63), lo que da cuenta que la Ecorregión Andina peruana es pluri ecológica.

En este espacio se ha desarrollado la cultura andina “desde las épocas más tempranas³² hasta el Imperio de los Incas” (Silva, s/f: 153), la misma que se formó “a través de un largo proceso cuyas etapas responden a un desarrollo coherente que muestra con claridad sus espacios de asentamiento, así como sus épocas, estilos e influencias” (ibíd. 152). Así, la cultura andina ha pasado por diferentes periodos, etapas o fases. Lumbreras manifiesta que

el proceso de desarrollo de la cultura andina son las siguientes: el área septentrional, el área central y la meridional andina. El área septentrional andina comprende el actual territorio ecuatoriano y pequeñas áreas del territorio colombiano y el norte peruano. En ella se reconoce la existencia de

³² Entre algunas de ellas tenemos a Chavín, Pucará, Huarpa, Tiahuanaco, Wari, Chankas e Incas.

los siguientes periodos culturales: Lítico, Arcaico, Formativo, Desarrollo Regional, Integración Regional e Influencia Inca.

El área central andina, comprende una extensa región que abarca del norte peruano hasta los límites de la región de Arequipa, Puno, en la república peruana. Se reconoce la existencia de los siguientes periodos culturales: Lítico, Arcaico, Formativo, Desarrollo Regional, Expansión Wari, Estados Regionales e Imperio Inca. El área meridional andina, es el área más extensa de los andes; comprende todo el sur grande del Perú, desde Arequipa y Puno, todo el norte chileno, hasta cerca de Santiago, todo el territorio andino de Bolivia y el noroeste argentino. Se reconoce la existencia de los siguientes periodos culturales: Lítico, Arcaico, Formativo, Integración Regional, Expansivo Altiplánico y Colonial Incaico (Citado en Enríquez, 2005:57)

Estas tres áreas culturales, diferenciadas por Lumbreras, se han desarrollado como áreas de “cotradición”³³, cada una de estas con sus propias características y particularidades, y, sin embargo, unidas por elementos comunes que las diferencian de otras culturas como la occidental.

Y, de otro lado, Silva basándose en Steward y los antropólogos contemporáneos³⁴, plantea un “desarrollo político de las sociedades que constituyeron la civilización andina”, siendo estas: sociedades igualitarias o segmentarias, sociedades de jefatura, estados prístinos, estados expansivos, imperios regionales e imperio universal andino (Silva, s/f: 152).

En suma, la cultura andina se formó de manera sistémica compartiendo elementos comunes que la consolidan como una cultura macro, sin que ello implique “que todas las sociedades del Perú antiguo pasaron por las mismas etapas ni al mismo tiempo, ni que esta secuencia se produjo de forma continuada en las mismas regiones” (ibíd.); siguiendo su desarrollo a través

³³ “Un área de cotradición es la unidad total de la historia cultural de un área dentro de la cual las culturas componentes se relacionan a un determinado periodo” (Bennet, 1948: 1-2; citado por Ravines, 1982:37 y citado en Enríquez, 2005: 57).

³⁴ Como Morton Fried, Elman Service, Paul Kirchhof, Marvin Harris (Silva, s/f: 152)

de un largo proceso, al igual que otras culturas del mundo, ha dado paso a la cultura *quechua* y *aymara*, las que constituyen la cultura andina actual, una cultura viva y latente desde las culturas preincas e incaicas, cuya continuidad se debe a patrones y elementos sistémicos heredados desde las generaciones precedentes.

La cultura andina en el siglo XVI (1532) sufre la invasión española. Desde entonces, el panorama cultural andino cambia y se vive un proceso de dominación cultural donde la postergación, marginación, exclusión, erradicación se hacen constantes por parte de los españoles con el fin de controlar y extirpar los principios, elementos, conocimientos, economía y otras prácticas culturales del mundo andino.

Es así que,

frente a la conquista, la colonización y evangelización, es posible encontrar hasta tres respuestas: a. Una cultura de sumisión, b. Una cultura de adaptación y c. una cultura de resistencia. Estas tres respuestas no son necesariamente excluyentes. Es posible afirmar que la cultura de la resistencia es la que predominó finalmente en los andes. Esta cultura se ha ido formando a lo largo de todo el proceso de dominación española (Cavero, 1992: 148-149).

Este hecho permitió a la cultura andina sobrevivir y conservar sus prácticas culturales a lo largo de la colonización y la vida republicana hasta la actualidad. La cultura de la resistencia significó una constante práctica de sus tradiciones, creencias, lengua, etc.; y como agrega Cavero (1992), es una

resistencia institucionalizada contra la política colonizadora y de deculturación, en el afán de mantener la identidad cultural andina y en este proceso elaborar una memoria colectiva a lo largo de los siglos (...). Así se logró que perviva el sistema cultural andino, más allá del aniquilamiento físico. La cultura, es pues, un patrimonio difícil de colonizar (ibíd.149).

De este modo, la cultura andina ha buscado formas de encausar su propia cultura resignificando, adhiriendo costumbres y prácticas no andinas, porque una de sus características es la apertura a la diversidad, en esas circunstancias y, pese a todo ello,

la cultura andina ha dado más bien pruebas de que, aún golpeada y acosada, conserva una inmensa vitalidad, pues luego de una primera etapa en que los que quieren dejar de ser siervos “arrojan el niño con la bañera” y rechazan y se avergüenzan de su cultura, culpándola de su condición servil, posteriormente pareciera que amplios sectores lograsen una aproximación más objetiva (si eso es posible) a la cultura propia. La “apropiación” de los instrumentos de dominación los lleva ciertamente a asemejarse a los dominadores, pero esa semejanza no es necesariamente sinónimo de “aculturación”, de abandono de lo propio y aceptación acrítica de lo dominante. La vitalidad de algunas manifestaciones de la cultura andina, incluso en las ciudades, relativiza el pesimismo respecto a su capacidad para enfrentar el mundo contemporáneo (Degregori, 1991:22).

Como resultado de todo este proceso, “los actuales herederos de la cultura andina, son los pobladores quechuas y aimaras que desde sus ancestros viven en las comunidades campesinas (...) de la ecorregión andina, practican sus costumbres, su cosmovisión y sus lenguas”; además no solo se encuentran en las comunidades, sino también en las ciudades³⁵ de las diferentes regiones de Perú “realizando prácticas ancestrales (...) identificándose plenamente con ellas y recreando sus conocimientos y costumbres (utilizando a la par) los elementos culturales del mundo moderno occidental” (Enríquez, 2005:83-84).

Finalmente, podemos decir que “cada pueblo se centra en sí mismo y se defiende de los otros con su lenguaje, su arte, su literatura, su filosofía,

³⁵ Las olas migratorias, principalmente a las ciudades, permiten que la cultura andina se disemine. “Los indicios son ambiguos, pero un hecho es cierto. La cultura andina vuelve a complejizarse, ya no es más patrimonio exclusivo de campesinos pobres y siervos, se trasladan a las ciudades, persiste en los trabajadores urbanos, surge incluso una suerte de burguesía “chola” y, asimismo, intelectuales y profesionales que rescatan sus raíces andinas” (Degregori, 1991: 23).

(...), su «cultura»” (Eagleton, 2001:63) y la cultura andina no es una excepción.

3.3.7.1. Cultura andina y cultura occidental

No pretendemos realizar un paralelo entre el desarrollo de ambas culturas³⁶, sino explicar la pervivencia y continuidad de la cultura andina en un contexto de hegemonía occidental.

La cultura andina, pese a la marginación y exclusión en la que estuvo y está inmersa, sigue desarrollándose en un sentido progresivo, nutriéndose de sus propios principios y elementos, revalorando su lengua, creencias, costumbres, etcétera; además, asimilando algunos elementos de las culturas occidentales y de otras culturas del mundo.

Así, las culturas que han sido postergadas por el poder hegemónico deben reafirmar “sus tradiciones, lenguas, creencias e instituciones autóctonas, enraizadas” (Huntington, 2001:108) en su propia cultura. Por eso, en la actualidad, las culturas originarias están emergiendo de la opresión, fortaleciendo sus raíces. Una de ellas es la cultura andina basada en la reciprocidad, la complementariedad, el colectivismo y otros; mientras que la cultura occidental fundado en el individualismo, “su más notable peculiaridad (...) fundamento de los valores y única explicación de los hechos sociales” (Silva, s/f: 146-147) va en detrimento de las culturas emergentes y, asimismo, de ella misma.

³⁶ Vid. Silva (s/f) donde trata el desarrollo de ambas culturas desde una postura antropológica.

La cultura occidental tiene poco interés en promover los valores como el respeto, la solidaridad, el amor, etcétera; en cambio, la cultura andina la está practicando y, en ella, podemos encontrar “una existencia de diálogo, intercambio y reciprocidad, donde prima el respeto, el cariño, el cuidado” (Enríquez, 2005:86) “responsabilidad para la flora y fauna, ética de compartir la vida” (ibíd. 90); asimismo, “dedicación y el amor al trabajo” (ibíd.37), ocurriendo lo contrario con la cultura occidental; pues, para ellos “riqueza-pobreza, poder-exigüidad, felicidad-desgracia son categorías opuestas en una civilización en la que todo parece gravitar en torno al oro o a su representante: el dinero” (Silva, s/f: 147).

De otro lado, el

poder de occidente en relación con otras civilizaciones es la de una dominación (...) abrumadora, triunfante, casi total (...) el mundo está moldeado, y lo seguirá estando, por los objetivos, prioridades e intereses de las principales naciones occidentales, (...). Occidente es la única civilización que tiene intereses importantes en todas las demás civilizaciones o regiones, así como capacidad para afectar a la política, economía y seguridad de todas ellas (Huntington, 2001:95).

Empero, la cultura andina tiene una “actitud [que] lleva a cultivar una mentalidad amplia y abierta y a una actitud asociada a la crianza de la heterogeneidad” (Rengifo, 2009:54) posibilitando apertura a la interculturalidad.

3.3.7.2. Cultura andina y educación

La cultura andina desde el siglo XVI ha tomado una actitud de resignación³⁷ y otra de rebeldía, paralelamente, y, en los siglos

³⁷ Vid. Cavero (2000: 148) y Degregori (1991: 16) donde señalan que la resignación no es absoluta, sino matizada o entremezclada entre la adaptación y la resistencia.

posteriores, esta última ha fluctuado “entre dos polos ideales: el repliegue de la cultura andina sobre sí misma, rechazando a “occidente”; o la apropiación de los instrumentos de dominación de los vencedores” (Degregori, 1991:15). Así, “en el S. XX predomina la segunda forma de rebeldía: aquella que busca apropiarse de los instrumentos de poder de los dominantes y, entre ellos, de uno clave, la educación” (ibíd.16); la misma que se alcanza paulatinamente como producto de las constantes luchas emprendidas por los campesinos, desde la intromisión española y a lo largo de este siglo. “El campesino indígena se lanza entonces con una vitalidad insospechada a la conquista del futuro. Y en ese horizonte se ubica la escuela” (ibíd. 17).

Este hecho obliga a la clase dominante extender la educación a las zonas andinas pero solo como una estrategia para atenuar las luchas campesinas. En ese sentido, la educación occidentalizada, dotada de poder, no considera los conocimientos, costumbres, lenguas, etcétera, andinas y amazónicas en los contenidos impartidos en las escuelas, ignorando por completo las culturas originarias, lo cual es propio de una educación “homogeneizante” y “domesticadora”. Y como sostiene Montoya “ignorar la cultura del otro, el saber del otro, la capacidad del otro es un mecanismo profundo de dominación” (1990:19).

En este contexto, a mediados del siglo XX (1946), a través del Instituto Lingüístico de Verano surge por primera vez la educación bilingüe en el Perú (ibíd. 51). A partir de entonces surge la voz de los “interculturalistas” con la idea de mejorar la educación que posibilite un aprendizaje efectivo en los estudiantes de las escuelas andinas, en su

lengua originaria y el español. Y, como sostienen Zúñiga y Ansión (1997), sería Mariátegui y Valcárcel quienes proponían y exigían una educación enfocada en la diversidad cultural de nuestro país; posteriormente en 1963 haría lo propio Arguedas promoviendo una “Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aimara y la educación en el Perú”. Los aportes de este evento se cristalizaron como *Política Nacional de Educación Bilingüe* recién en 1972 y marcó un hito en Sudamérica. En el DCN de 1989 se inicia con el reconocimiento de la diversidad cultural, dirigida “exclusivamente para población de habla indígena”, lo cual sería “un tipo de relación intercultural unidireccional, es decir, se propugna la vivencia intercultural para las personas de lengua y cultura nativas, pero no para los miembros de las otras culturas”, siendo los únicos destinatarios de esta política de enseñanza la población de habla vernácula, sea niño, joven o adulto mientras que la población no indígena ni siquiera “toma conocimiento de esta política”(Zúñiga y Ansión, 1997:31-34). De esta última podemos inferir su doble intencionalidad, por un lado el reconocimiento de la diversidad cultural y la otra la de mantener los contenidos occidentales como una forma de dominación.

La educación peruana lejos de seguir con una política acorde a la realidad pluricultural y multilingüe “difundió en el ámbito rural la idea de progreso, como un proceso de occidentalización que permite adquirir las formas de la vida modernas, cuya consecuencia es el abandono de la cultura y la identidad andina” (Enríquez, 2005:22). Lo que significa que no está “orientada a superar los problemas de pobreza y exclusión social

en el que se encuentra sumida históricamente la población rural andina (...), por el contrario, alienta la baja autoestima, la pérdida de la identidad cultural, las lenguas maternas” (ibíd. 25) y afianza una cultura de alienación y discriminación.

Con razón afirma Montoya que

cuando los niños quechuas, aymaras, asháninkas, o aguarunas (...) llegan a una escuela en algún lugar de la selva o los andes peruanos (o *la costa*) descubren que sus lenguas no son tomadas en cuenta, que deben aprender una cultura que no es la suya en una lengua que tampoco es suya. Deben aprender el castellano con palabras que no entienden, con historias ajenas a sus universos culturales (Montoya, 1990:17).

Esta aún es en el Perú una realidad latente porque se insiste el desarrollo de la educación desde una perspectiva occidental y hegemónica.

3.3.8. El texto escolar

Para una aproximación a la comprensión del concepto del texto escolar es importante señalar su proceso histórico, sus diferentes acepciones y qué papel cumplió y cumple en el proceso de desarrollo de la educación.

3.3.8.1. El proceso histórico del texto escolar

Diferentes investigaciones demuestran que el texto escolar tiene sus orígenes en el Medioevo. Así, Martínez apunta que el “libro de texto (...) resulta de una coherente concreción de una pedagogía nacida en los monasterios de la Edad Media, institucionalizada por las órdenes religiosas de los jesuitas y salesianos, principalmente, y universalizada con el desarrollo del capitalismo, las revoluciones burguesas y la creación

de los estados nacionales entre los siglos XVII y XIX” (2008:63). De otro lado, Ossenbach distingue “dos periodos³⁸ en la historia del libro escolar en el mundo occidental: por una parte, el periodo comprendido entre los siglos XVI al XVIII, y por otra el que va asociado al origen de los sistemas educativos nacionales en los siglos XIX y XX” (2010:120). Al respecto Petrus Rotger (1997) señala que

en el primero de ellos surge la imprenta y la tecnología que la hizo posible, así como la enseñanza, extensión y formalización de la lengua vernáculas. El segundo periodo va asociado a la renovación a las técnicas de impresión y a la consideración del libro escolar como instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza (citado en Ossenbach, 2010:120).

En este contexto, el texto escolar va aumentando en cuanto a su producción, y cambiando bajo diversas premisas y denominaciones que más adelante detallaremos. Por su parte, Torres y Moreno, parafraseando a Choppin, sostienen que,

el primer libro escolar producido en Francia se remonta a 1470 con la producción de un texto en latín titulado: *Les Lettres de Gasparin de Pergame*. En 1657 Juan Amos Comenio (1592-1670) publicó *Dialéctica Magna* (1640), obra en la que daba prioridad a la organización del tiempo, a las materias y a los métodos para lograr que el funcionamiento de las escuelas fuese tan suave como el de una máquina. Este mismo autor, para 1658, publica *Orbis Sensualium Pictus*, libro de texto en latín en el que hacía uso de narraciones cortas e ilustraciones, constituyéndose en uno de los más remotos antecesores del texto escolar que hoy en día conocemos (2008: 54).

Así, el texto escolar “consolida su presencia en la época de Comenio y también a partir del fortalecimiento de los sistemas de educación pública” (Gladys Morales et. al, 2005:24). En este sentido, la

³⁸ Vid. Selander (1990: 348), también especifica al respecto.

aparición de los *libros escolares*³⁹, fundados generalmente en base a la “pedagogía escolástica”⁴⁰, fue esencial en el proceso educativo, cambiando sustancialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje del Medioevo al siglo XVI, sustituyendo el “habla y escucha” (contacto directo entre maestro y aprendiz) por el de la memorización y dominio de conocimiento presentados en libros (Torres y Moreno, 2008: 54); y, como diría Martínez, se da “la separación entre la experiencia del sujeto y el conocimiento a construir. (...) separación entre la vida social y cultural del sujeto y la experiencia institucional de la escuela” (2008: 63).

En este proceso histórico, el texto escolar se ubica como una herramienta educativa y comienza su expansión, y “tendrá un intenso desarrollo durante la segunda mitad del siglo XVIII y todo el siglo XIX, tanto en sociedades europeas como en algunos países latinos” (Torres y Moreno, 2008: 59). Así, “el libro de texto a lo largo de poco más de un siglo de existencia ha sufrido transformaciones importantes, no sólo en cuanto a sus contenidos debido a los avances en todas las áreas del conocimiento, sino también en cuanto a su estructura y diseño” (ibíd. 54), convirtiéndose en un nuevo género⁴¹ llegando a ser a “finales del siglo XIX (...) un instrumento básico de la educación masiva” (ibíd.).

³⁹Entiéndase por *libro escolar*, según Johnsen, “a los libros empleados en la enseñanza, pero menos ligados a las secuencias pedagógicas” (Citado en Torres y Moreno, 2008:60) siendo ejemplos de este manuales de ortografía, gramática; historia de la literatura universal, hispanoamericana, peruana; atlas, diccionarios; etcétera; y para Alain Choppin son “herramientas de referencia: esta categoría cuyo destino escolar no es exclusivo y que en pocas ocasiones se menciona, incluye diccionarios, atlas, compendios, extractos de documentos textuales e iconográficos. Estas obras constituyen unos complementos, a menudo indispensables, para la enseñanza y aprendizaje y su utilización no se limita tan sólo a una clase, sino que se extiende a lo largo de un ciclo, e incluso sobre el conjunto de una escolaridad”(2001:224)

⁴⁰Término utilizado por Jaime Martínez (2008:63) en honor a Celestín Freinet, para referirse a la “pedagogía nacida en los monasterios de la edad media”.

⁴¹Vid. Selander (1990).

3.3.8.2. Deslindes terminológicos y conceptuales del texto escolar

Torres y Moreno⁴² sostienen que el “término texto escolar por lo general se acepta como equivalente a (...) manual escolar, libro de texto, libro guía, libro escolar, entre otros” (ibíd. 56); y según Choppin (1997,1998) y Johnsen (1996) todavía deviene desde el siglo XVIII, en Francia, con denominaciones como “libro elemental, manual escolar, libro de clases, libros escolares, etc. (...) teniendo todas el mismo significado (...), un libro que expone las nociones esenciales de una disciplina determinada a un nivel determinado” (citado en Torres y Moreno, 2008:56). El empleo indistinto de estos términos por los investigadores, y la falta de consenso, generan cierta confusión; pues, como afirma Choppin (1998), “tales nomenclaturas, antes de aclarar el concepto, tienden a confundirlo” (Ibíd. 57).

Teniendo en cuenta lo mencionado apuntamos algunos términos vigentes y más utilizados por los académicos: *manual escolar* (Choppin, 2000, Ossenbach y Somoza, Rafael Valls, entre otros), *libro de texto*⁴³ (Apple, 1993; Martínez, 2002, 2008; Atienza y van Dijk; Adolfo Zárate, 2011; entre otros) y *texto escolar* (Torres y Moreno, 2008; Ramírez, 2005, Soler, 2008; Granda, 2003; Ames, 2001; entre otros). Estos términos, muy comunes en las investigaciones, “se usan indistintamente bajo la acepción de materiales didácticos para el aprendizaje complementario de los alumnos, bien sea en el aula o como libros de consulta ex-traclase” (Vivas, s/f: 1).

⁴²Vid. Torres y Moreno (2008), para mayor entendimiento del deslinde terminológico del texto escolar.

⁴³Gladis Morales et. al. (2006) agrega al término “libro de texto” el adjetivo “escolar” para referirse a herramienta didáctica creadas única y exclusivamente para los escolares.

Es preciso entonces conceptualizar cada uno de los términos señalados con la finalidad de encontrar las diferencias o semejanzas. El *manual escolar*⁴⁴ según Quiceno

fue un libro producido para presentar, en forma resumida, una doctrina, una didáctica o un sistema educativo. Su nombre surge en un contexto en que no existía la imprenta y el libro se tenía que reproducir a mano. El manual también es, pues, una copia a mano de una doctrina. Obedecía a una producción artesanal e individual. Cuando apareció la imprenta y la mecanización, el manual, a pesar que mantuvo su nombre, conservó su función de presentar en forma resumida y sencilla un método, sólo que esta vez lo hizo ocupándose de la enseñanza y de la escuela. Años más tarde, el manual se dirigió al maestro, los estudiantes y después a todo el personal administrativo de la escuela. Cuando se hizo imposible mantener el nombre de manual, por la alta mecanización de su producción, cambió su nombre a texto escolar (2001:54-55).

Y según Ossenbach son “aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intención indicada por su título por su asignatura nivel o modalidad por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar” (2010:121).

El *libro de texto* para Johnsen (1996), según Torres y Moreno, “quedaría reservado a: los libros escritos diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza” (2008:58). En esta misma línea Martínez sostiene que es un

artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha

⁴⁴Según Quiroz y Díaz (2011), y Alzate et. al (2005: 29) “se debió esperar hasta el año 1830 para ver aparecer la palabra «manual escolar»”

sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada(2008:62).

El *texto escolar* para Torres y Moreno

es un recurso didáctico, que puede ser sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por las palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio, elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento(óp. cit. 64-65).

Luego de la revisión de las definiciones, optamos por utilizar el término *texto escolar* siguiendo a Torres y Moreno (2008), Ramírez (2003), Soler (2008), Ames (2001) y otros, porque consideramos que delimita mejor su conceptualización. En cambio, no utilizamos la denominación libro de texto por la amplitud de su concepto; ni manual escolar, porque es un término que desembocaría en texto escolar (Quiceno, 2001). Sin embargo, las diversas denominaciones utilizadas por los académicos las entendemos en el mismo sentido como medio educativo dirigido al escolar; y las consideramos en sus propios términos, en las citas textuales.

3.3.8.3. Concepto del texto escolar

Una primera definición, según Choppin, emitida en un espacio oficial, acerca de los “libros escolares” sería la de Talleyrand “pronunciada al

principio de la Revolución Francesa, el 10 de setiembre de 1791 (...) en un informe sobre la instrucción pública realizado en nombre del Comité de Constitución” (2001:210). Talleyrand, en su discurso sostuvo: “es necesario que libros elementales, claros, precisos, metódicos, distribuidos con profusión, conviertan en universalmente familiares todas las verdades, y ahorren los inútiles esfuerzos para aprenderlas” (ibíd. 209).

Esta definición es actualizada por Choppin quien sostiene que

Los manuales escolares son, en primer lugar herramientas pedagógicas (...) destinados a facilitar el aprendizaje (...) se presenta como el soporte, el depositario de conocimientos de las técnicas, (...) son vectores, medios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión (...) y sobre la uniformidad del discurso que transmiten (ibíd. 210).

Desde origen del texto escolar se han ensayado un conjunto de conceptualizaciones. Así, en el siglo XX diferentes investigadores han puntualizado sobre el tema, por ejemplo, Ossenbach manifiesta que “aunque se mantiene una relativa ambigüedad en su denominación (manuales escolares, libros de texto, textos escolares, etc.) y en su definición, se ha llegado a algunos acuerdos básicos entre la comunidad de investigadores sobre lo que se debe entender por manual o libro de texto” (2010:121). Es por ello que a partir de estos consensos conceptuales básicos se elaboran los textos escolares y se realizan estudios.

Para la definición de texto escolar –como afirman Torres y Moreno, basándose en Castro (2000)–, se “debe tomar en cuenta no sólo las características didácticas, técnicas, literarias y legales que median en su

configuración como obra sino también el elemento ideológico consustancial a todo medio de comunicación masiva” (2008:63).

Es importante, también, entender que el texto escolar es parte de la práctica pedagógica y, por lo mismo, ha tenido que pasar por un proceso sistemático y complejo denominado *transposición didáctica*⁴⁵. En palabras de Martínez significa

tomar el conocimiento científico de una materia o disciplina buscando su “potencial curricular”, es decir, su capacidad para generar experiencias de aprendizaje. Puesto que la cultura científica no puede presentarse a los estudiantes en su forma original, se producen “traducciones pedagógicas” introduciendo cambios, supresiones o añadidos, simplificaciones y combinaciones” (2002: 25).

En este mismo sentido, Ajagán y Turra consideran que los libros escolares reproducen “datos de la realidad lo más fielmente posible, (...) fundamentalmente conocimientos ya creados en el contexto de la investigación, de la ciencia, seleccionándolos, filtrándolos”⁴⁶ (2009:89). Estos autores señalan que el contenido de texto escolar son conocimientos que han pasado por un proceso sistémico, convirtiéndose, así, en un *medio didáctico*⁴⁷ de fácil aprendizaje. Este proceso conlleva mostrar no solo el contenido explícito (literatura, gramática, cultura, etc.) sino también el implícito (etnocentrismo, racismo, sexismo, etc.) resultado de un trabajo institucional como del MED y de las editoriales privadas (en adelante precisaremos mejor al respecto).

⁴⁵ Es la transformación de un contenido científico “a una versión comprensible para la enseñanza” (Solarte, 2006). Para mayor profundidad sobre el tema Vid. Miguel Gómez (2005).

⁴⁶ Al respecto Selander (1990:350) también menciona que “la idea básica implícita en el libro de texto es que este se configura no solo como algo destinado a presentar conocimientos nuevos, sino a reproducir conocimientos ya sabidos”.

⁴⁷El medio didáctico, para Marqués (2000), “es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo un libro de texto o un programa multimedia”.

En este contexto no es de menor importancia señalar que el texto escolar, dentro del proceso educativo, para unos sea un medio didáctico y para otros “herramienta pedagógica” (Choppin, 2001), “artefacto curricular” (Apple, 1989, 1993; Martínez, 2008), “instrumento didáctico” (Moya, 2008), “material curricular” (Taboada, 2009; Martínez, 2002), “recurso didáctico” (Torres y Moreno, 2008; Ramírez, 2005) “herramienta didáctica” (Ajagán y Turra, 2009), “tecnología educativa” (Morales et. al., 2006), etcétera. Estas denominaciones denotan exclusivamente al material elaborado para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en el proceso educativo.

Ahora revisamos algunas definiciones sobre texto escolar. Uno de los investigadores prolíficos en este tema, Choppin, menciona que el “manual escolar es una obra impresa no periódica concebida con la intención más o menos explícita o manifiesta según las épocas, que sirve para la enseñanza (...) constituyen un cuerpo homogéneo (...) [y] se distinguen de las obras por la abundancia de su producción y la frecuencia de sus reediciones” (2001:217). En este mismo sentido, en palabras del Grupo Eleuterio Quintanilla (1998), “los manuales escolares condensan la cultura que se considera digna de comunicar a la juventud a modo de herencia de lo mejor que la sociedad ha ido elaborando con el paso del tiempo” (citado en Taboada, 2009:4).

Así, para Martínez se convierten en una “herramienta de trabajo para la enseñanza y aprendizaje, [con] una función didáctica. Es el principal medio, en la mayoría de los sistemas educativos, para asegurar la pedagogía de la reproducción social y cultural” (2002:44). Y a decir de

Ajagán y Turra “el texto escolar funciona como herramienta didáctica en la situación pedagógica: informa, transmite conocimientos, reproduce normas y presenta explicaciones” (2009:90).

En una línea más crítica, Apple apunta que “los libros de texto no son simplemente «sistemas de transmisión» de «datos». Son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales. Están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con interés reales” (1993:110).

Un concepto más amplio de los textos escolares se irá construyendo en el curso de los siguientes acápite. Concibiéndolos como medios didácticos dotados de contenido cultural, destinados a un grado y nivel educativo determinado y, a la vez, como “productos de una realidad en la que se entrecruzan intereses e ideologías provenientes de diferentes grupos sociales” (Taboada, 2009:5).

3.3.8.4. El texto escolar, cultura e ideología

Entendemos por cultura toda creación humana y todo producto que de ella proceda; según este último sentido los textos escolares vendrían a ser “productos culturales” (Apple, 1983; Torres, 2005; Martínez, 2002), en la medida que

están escritos y producidos por particulares que a su vez son miembros de grupos sociales y de comunidades científicas que, por una parte, efectúan determinadas interpretaciones de la realidad y, por otra efectúan selecciones de entre todo el gran volumen de conocimiento que la humanidad posee para ser transmitido a las nuevas generaciones. (Torres, 2005:109).

En esa misma línea, Martínez afirma que “el libro de texto es (...) un producto cultural, el modo específico en que un grupo ha querido dar significado y sentido a los procesos de enseñanza en la escuela” (2002:38).

Bajo estas premisas podemos decir que el hecho de ser un producto cultural implica, en este caso, poseer contenidos implícitos (carga ideológica) además de los explícitos (contenidos curriculares), puesto que la “selección y organización para las escuelas constituyen un proceso ideológico, un proceso que sirve a los intereses de clase y grupos sociales concretos” (Apple, 1993:119). Esto lleva a entender que “no es la “sociedad” la que ha creado esos libros de texto, sino grupos específicos de personas” (ibíd. 113) dotados de poder y con intereses reales, constituyéndose este medio educativo en “un vector ideológico y cultural” (Choppin, 2001:214).

Finalmente, el “libro de texto es un dispositivo tecnológico y a la vez cultural, pues hablar de él, convertirlo en objeto de estudio, significa situarnos en el cruce de líneas de fuerza provenientes de la cultura, la pedagogía, la sociedad y el mercado editorial.” (Morales et. al., 2005:24).

3.3.8.5. El texto escolar y currículum

El currículum tiene por objetivo representar una determinada concepción educativa y “el currículum oculto es aquel que se transmite de manera implícita” (Murillo, s/f: 364). El texto escolar vendría a ser, entonces, una de las formas de concreción del currículum con todo lo que ello implica, y es “el artefacto a través del cual se concreta y presenta el

currículo para uso de profesores y estudiantes” (Martínez citado en Taboada, 2009:3).

Morales et. al. sostienen que “el currículo es un dispositivo que institucionaliza, legitima qué se enseña, a quién se enseña, cómo se enseña, para qué” (2005:23) y esto es importante debido a que “el libro de texto se asocia a prescripciones curriculares, por lo que formará parte de un dispositivo de gestión político-cultural institucionalizado” (ibíd.).

En suma, el currículo “es una construcción social que sirve a los intereses de determinados grupos, por lo cual termina siendo muy sensible a lo ideológico y político” (Benavides y Rodríguez, 2006: 14); por lo mismo, el texto escolar “transmite y propone valores, valoraciones de la cultura propia y de otras culturas. Un texto escolar no es un texto neutro en cuanto a valores, no está libre de ideologías o visiones del mundo, aun cuando no pocas veces se intenta o se aspira a crear textos que sean neutros” (Ajagán y Turra, 2009:93). Así, el currículum y el texto escolar se convierten en referentes únicos e insustituibles para muchos profesores, quienes de manera acrítica preparan “sus programaciones, objetivos, contenidos, metodologías e incluso evaluación a partir del manual elegido” (Taboada, 2009:2) lo que causa serias implicancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

3.3.8.6. El texto escolar y la editorial

La elaboración del texto escolar corresponde a una institución organizada bajo reglas y propios principios como las editoriales. Estas, al

ganar alguna licitación⁴⁸, se rigen, también, con los lineamientos de las políticas educativas y currículum del Ministerio de Educación, pues “no podemos ignorar, sea cual sea el país, el papel considerable que el poder político ha desempeñado sobre el desarrollo de la edición escolar, ya lo haya confiado al sector privado, controlándolos más o menos estrictamente, o que haya ejercido en él parcial o totalmente el monopolio” (Choppin, 2001: 216).

Estas instituciones elaboran textos escolares convirtiéndolos en “un producto fabricado, difundido y consumido. Su producción material y, consecuentemente, su aspecto, evolucionan con el progreso tecnológico y con el consumo de otros soportes de la información; su comercialización, su distribución, su coste depende del contexto económico, presupuestario, político y reglamentario.” (ibíd. 211). Sin embargo, “aunque hay algunos libros de texto en el mercado, los editores están virtualmente obligados por las políticas y prácticas públicas a crear libros que confundan a los alumnos, les engañan con informaciones erróneas y les aburren profundamente con su escritura, de una aridez inútil” (Tyson–Bernstein citado en Apple, 1993:114). Acaso “¿no implica la redacción de un libro escolar elegir algunos contenidos y eliminar otros, enfatizar algunos y atenuar u omitir ciertos contenidos culturales o científicos?” (Agaján y Turra, 2009:91).

⁴⁸Como anota Richard Uribe, en el nivel secundario de la educación peruana, la dotación de los textos escolares se planteó en el marco del “Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria”. Una vez que la unidad de desarrollo curricular y recursos educativos en educación secundaria (UDCREES) elabora el diseño curricular básico para educación secundaria se convoca a procesos de licitación para adquirir, como productos terminados, los textos escolares al sector privado, quienes se encargan de la edición, la impresión, la contratación y la distribución de los textos que se entregarán a los estudiantes. En http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf, obtenido 16 de diciembre de 2011.

3.3.8.7. El texto escolar y legitimación

Los discursos en el texto escolar están legitimados y naturalizados por instituciones o grupos de poder. Morales et. al., en un sentido más amplio, apunta que

el libro de texto es en principio una tecnología a la cual todos accedemos a modo de usuario, lo utilizamos apropiándonos de los discursos en tanto que lo escrito se encuentra legitimado institucionalmente, sea por la industria editorial que los producen, sea los organismos estatales que los financian y los propios docentes que los seleccionan y los llevan al aula (2005: 22-23).

La legitimación de los discursos en el texto escolar, por las instituciones de poder, naturaliza este medio educativo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, aleja de los profesores una actitud crítica y reflexiva, asimismo de los estudiantes. Y como señala Torres y Moreno, “debido al anclaje de este recurso en la rutina de la vida escolar, se ha venido creando, una cultura que lo ubica como parte natural del sistema educativo, alejando de él toda reflexión crítica en tanto se asume como algo naturalmente y por ende bien elaborado” (2008:55).

El texto escolar donde se sitúe, modernizado o no, en su “esencia pedagógica, mantiene el sentido original para el que fue concebido: la distribución de un conocimiento “legítimo” en el ámbito de las escuelas” (Negrin 2009:189). Este “conocimiento “legítimo” no incluye, con demasiada frecuencia, las experiencias históricas y las expresiones culturales de los trabajadores, de las mujeres, de las personas de color y de otros colectivos que han sido menos poderosos” (Apple, 1993:116)

En el Perú el texto escolar, sea del MED o de las editoriales privadas, antes que representar la diversidad cultural del país reproducen

las culturas hegemónicas mostrándolas como legítimas y únicas, y como menciona Carolina Ortiz, teniendo en cuenta a Pierre Bordieu (1996), “internalizan en el imaginario social la naturalización de las desigualdades” (2010:256).

3.3.8.8. El texto escolar y hegemonía

Henry Giroux desde la perspectiva gramsciana sostiene que la *hegemonía ideológica* manipula no solo la conciencia de las personas sino que controla la práctica social. Y una de las fuerzas de dominación actual es “la utilización de un aparato cultural que promueve el consenso por medio de la reproducción y distribución de sistemas dominantes de creencias y actitudes” (1990:124).

El texto escolar es el medio educativo a través del cual se reproducen los discursos hegemónicos, ya que consolidan “los valores, normas, creencias y conocimientos de las clases más poderosas como los correctos, los dominantes y legítimos y, con ello, transforma esa cultura en la hegemónica” (Williams, 1989 en Ajagán y Turra, 2009:92).

Entonces, son los grupos hegemónicos los que “seleccionan de la totalidad de los productos culturales creados en una sociedad concreta – es decir, de “la tradición” – algunos de ellos y excluyen a otros” (ibíd. 91). Esta exclusión implica “diseminar y sedimentar en los niños y adolescentes discursos hegemónicos que intentan imponer un determinado punto de vista a través de un conjunto de valores, prejuicios y estereotipos expuestos al usuario de manera explícita o implícita”

(Castro, 2000 en Torres y Moreno 2008: 63), con respecto a otras culturas disonantes con sus ideales o visiones.

Con justa razón Richaudeau (1981) menciona que “un manual escolar: es el que hará posible, facilitará y a menudo impondrá –o impedirá– concepciones que afectan a la formación intelectual, cultural, ideológica y afectiva de los futuros ciudadanos” (citado en Taboada, 2009:4), es decir, los textos escolares no son neutros sino de intenciones premeditadas por quienes tienen el poder en la sociedad y, por ende, la probabilidad de afectar la formación de los estudiantes con respecto a sus realidades culturales es inevitable. En este sentido, el texto escolar en la escuela “actúa como un potente catalizador de una forma hegemónica de entender la enseñanza y el aprendizaje” (Martínez, 2002: 12).

En su mayoría, en el texto escolar, se “siguen incorporando una filosofía de fondo que considera que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas” (Torres, 2008:91) excluyendo a los actores sociales de las demás culturas.

En suma, “los textos escolares, contienen un discurso y un conjunto de prácticas que están dirigidas a organizar, controlar de manera racional/irracional la vida humana” (Carolina Ortiz, 2010:257) desde las aulas escolares.

3.3.8.9. El texto escolar y homogeneización

En la sociedad existen ideologías arraigadas y que

en buena parte, dichas ideologías son las generadoras de la construcción de un conjunto de cánones culturales que, a partir de diversos aparatos educativos, homogenizan el gusto y reprimen la constitución de los sujetos como portadores de múltiples sensibilidades, identidades situacionales y de sólidos espacios para el reconocimiento de lo plural y diverso (Vich, 2003:27).

Así, en el ámbito educativo “la diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural” (Torres, 2008:86), donde la prioridad es “reproducir la cultura de los sectores sociales dominantes a través de la transmisión de valores de pautas de conducta para homogenizar una determinada manera de “ser en el mundo” (...) desempeñando un papel muy decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúa tanto el alumnado como el profesorado” (Ramírez et. al., 2005:35), fortaleciendo las culturas hegemónicas y asimilando a las otras culturas (cultura andina, amazónica, afroperuana, etc.).

El texto escolar es uno de los medios educativos, que representa discursos e imágenes, encargado “de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad” (Ramírez et. al. 2005:34). Esta homogeneización no permite un aprendizaje significativo, más bien atenúa la reflexión crítica y conlleva al rechazo de la propia cultura. Torres y Moreno sostienen que el texto escolar lleva a la pasividad no solo a estudiantes sino, también, a los profesores en la medida que “la

abundancia de los ejercicios evitan al maestro búsquedas personales, la reflexión crítica. (...) se presentaría como un curso terminado, como un modelo, e incitaría tanto al maestro como al alumno para que adopten un comportamiento rutinario y esclerosado” (2008:70); lo cual tiene una implicancia social y cultural, porque enfrentamos la vida como seres aculturados.

Finalmente, en el texto escolar “se ignoran culturas presentes en la sociedad, (...) existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces, y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes” (Torres, 2008:90).

3.3.8.10. El texto escolar, poder y control

Es importante hacer énfasis en que “los libros de texto son, en realidad, mensajes sobre el futuro y van dirigidos a éste” (Apple, 1993:112). Puesto que los conocimientos transmitidos a través de él no tienen efectos mediatos sino a largo plazo, en cuanto que “constituyen (...) potentes instrumentos de socialización y de aculturación para las jóvenes generaciones: presentando a la sociedad de hoy e intentando modelar la sociedad del mañana” (Choppin, 2001:211). En esta lógica, el pensamiento y las acciones de los estudiantes están regidos por los discursos manifiestos en los textos escolares, los mismos que están legitimados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en este sentido, los estudiantes darán forma a su conciencia y construirán su mundo de

acuerdo a los discursos de los textos escolares dejando de lado sus realidades culturales.

Así, los discursos hegemónicos presentes en el texto escolar buscan controlar la mente de los estudiantes y volverlos acríticos, seres “domesticados”. Lo mencionado no es nada nuevo, pues, según Choppin todavía “dentro de los antiguos manuales [existían] todo un conjunto de técnicas de manipulación, que han sido retomados posteriormente por la publicidad: a través de los textos, los ejemplos, las imágenes, (...) toda una temática en la cual las clases dominantes se ven reflejadas e intentan echar los cimientos en definitiva, de la identidad de la nación entera” (2001:210).

En suma, el texto escolar posee poder y control porque “revelando, esconde; exponiendo, valoriza; explicando, impone. (...) decide arbitrariamente lo que debe constituir oficialmente la cultura a entregar al alumno; le ahorra los esfuerzos de observación, de reflexión, de crítica, de iniciativa; le evita la dificultad, pero lo priva de la alegría y del provecho intelectual del descubrimiento” (Torres y Moreno, 2008:69).

3.3.8.11. El texto escolar como mediación cultural

María Alzate et. al. refieren que, “el término de mediación es de uso común en la bibliografía Neovygotskyana” (2005:70). En este apartado no pretendemos definir la mediación, pues es un término de uso complejo utilizado en las diferentes disciplinas; sino, desarrollaremos un concepto que nos permita hablar del texto escolar como mediador cultural, a partir de los aspectos socioculturales y pedagógicos.

Medina sostiene que Vygotsky (1986) se preocupó en explicar “la forma mediante la cual se desarrolla e incorpora al niño a su medio cultural, dentro de una arquitectura de usos, costumbres y conocimientos que le preexisten” lo que significa que “el niño, en realidad, se “apropia” de los objetos –es decir, descubre su uso– por la mediación de los adultos que continuamente lo asisten” (2007:100-101). Y, Altamirano, teniendo en cuenta a Vygotski (2001), especifica que “*la mediación* se refiere al papel asumido por otras personas significativas en la vida de los niños o alumnos [los mismos que aprenden] los patrones del discurso en su cultura, el lenguaje escrito u otros conocimientos simbólicos” (2011:58), con los cuales “construyen” sus conocimientos.

Así, desde la perspectiva vygotskyana se sostiene que la mediación es el puente a través del cual el niño o estudiante aprehende su realidad cultural. Entonces, entendiendo en el mismo sentido que Medina y Altamirano trasladamos estos planteamientos, realizados para un entorno general de la educación, al texto escolar y le atribuimos un papel mediador entre los estudiantes y la cultura, concibiéndolos “como un objeto de saber al cual se accede de manera inmediata, sin tomar en cuenta la influencia que tiene el contexto de la situación de aprendizaje, las maneras de usarlo, los procesos de recepción del estudiante, las negociaciones habidas entre el docente y el estudiante” (Alzate et. al., 2005:71). De este modo, el texto escolar se convierte en potente “mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo de éste y el saber disciplinar propio de las ciencias” (ibíd. 70).

Finalmente, el texto escolar al estar legitimado por las instituciones y grupos de poder no solo transmite conocimientos sino, también, ideologías; así, el texto escolar actúa como mediador cultural llevando a los estudiantes a apropiarse de las culturas hegemónicas, ajenas a su realidad cultural. Pues, todo cuanto se transmite pertenece a una cultura y tiene por objetivo modificar los conocimientos y las prácticas de los estudiantes, así, modelar el entorno sociocultural en el que se desenvuelven, en tanto que los estudiantes leen los textos escolares “no solo de forma individual sino también como miembros de grupos sociales con sus culturas e historias concretas” (Misirlis, 2003:16).

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Descripción panorámica de los textos escolares

En este apartado, realizamos una descripción panorámica de los textos escolares del MED y de las editoriales privadas Norma y Santillana. Es decir, nos ocuparemos en señalar a los autores, explicar la estructura de los textos escolares, asimismo, de los contenidos que refieren exclusivamente a la cultura andina, las unidades léxicas con las que se representa a la cultura andina y a sus actores sociales; finalmente, se hace una descripción cuantitativa de los temas relacionados a la cultura andina.

4.1.1. Características generales de los textos escolares

Los textos escolares de Comunicación en el Perú son obras colectivas de difusión masiva. Para su estudio se ha elegido ocho textos escolares de Comunicación del primer y segundo grados de Educación Secundaria tanto del MED como de las editoriales privadas Norma y Santillana producidas en el Perú. De manera general, describimos los textos escolares del MED: Talento. Lenguaje – Comunicación 1 (2004),

Lenguaje –comunicación 2 (2004), Comunicación 1 y 2 (2008); de la Editorial Norma: Comunicándonos 1 y 2 (2006); y de Santillana: Comunicación 1 y 2 (2007); los mismos que comparten una estructura didáctica similar. En este sentido, para cada texto escolar seleccionado, señalamos las unidades didácticas y sus respectivos nombres.

Talento. Lenguaje – Comunicación 1 (2004) es un texto escolar del MED dirigido por Edgardo Pando Pacheco y Edgardo Pando Merino, a la que se suman cinco colaboradores académicos, además, se consignan cargos ministeriales, pero no del Presidente del República de turno. Este libro está estructurado –a modo de unidades didácticas– en “Los encuentros virtuales”, conformado por seis encuentros y cada *Encuentro* está estructurado de un modo particular. *Encuentro 1*: La tierra de la uva y el reino de los chancas, *Encuentro 2*: El ombligo del mundo y la selva del Manu, *Encuentro 3*: La ciudad cautiva y la ciudad heroica, *Encuentro 4*: El reino de la primavera y las tierras de la marinera, *Encuentro 5*: La ciudad de los reyes y el reino de los mukis, *Encuentro 6*: Asheninga, el padre de los ríos. Estos a su vez se dividen en “segmentos instrumentales”: La magia de la lectura, La pluma de oro, Talleres de creación literaria, Proyectos, Secretos del lenguaje, Nos comunicamos y Análisis de imágenes y medios, aprender a aprender y razonamiento verbal, jugamos y trabajamos siguiendo instrucciones y, finalmente, pilares de desarrollo, bibliografía y evaluación. Los contenidos se desarrollan con una bibliografía muy escasa para cada segmento, además, carecen del rigor académico pues consignan inadecuadamente la fuente bibliográfica, hecho que no permite acceder a la fuente.

Lenguaje – comunicación 2 (2004) es un texto escolar del MED, de autoría “colectiva concebida, diseñada y creada por el departamento de Ediciones de Santillana S.A., bajo la dirección de Rosa María de los Heros” (MED, 2004:1) a la que se suman un equipo académico conformado por 16 colaboradores. En este caso no se consignan los cargos ministeriales ni de la presidencia de la república de turno. Se halla organizado en ocho unidades: *Unidad 1: ¿Qué tema prefieres?*, *Unidad 2: Vidas para contar...*, *Unidad 3: Es tu turno*, *Unidad 4: Imágenes y sensaciones*, *Unidad 5: ¡Hasta cuándo!*, *Unidad 6: Nos comunicamos*, *Unidad 7: ¿Te acuerdas de...?* Y *Unidad 8: Me presento...*; divididos en diez apartados: Elocución, Lectura y Comprensión, Producción escrita, Gramática, Ortografía, Razonamiento verbal, Literatura, Comunicación Audiovisual, Técnicas de estudio y Secciones especiales (Taller de redacción) en las cuales se desarrollan los contenidos. En este texto escolar no encontramos referencias bibliográficas, salvo en algunas lecturas en las que se señalan las fuentes pero omiten la edición (fecha y editorial).

Comunicación 1 y 2 (2008) son textos escolares del MED de autoría “colectiva, concebida, diseñada y desarrollada por Santillana S.A.” (MED, 2008:2). Los textos escolares del primer grado y del segundo grado están elaborados bajo la dirección de Rosa María de los Heros (Coordinadora General) y Catalina Lohman (Coordinadora del Proyecto de Comunicación), a las que se suma un equipo académico conformado por 09 colaboradores para el primer grado y 13 colaboradores para el segundo grado; asimismo, se nombra al Presidente de la República y a

sus ministros con sus cargos respectivos, lo que hace que el texto sea oficial como las anteriores. Ambos textos escolares asumen una estructura similar. Así, el texto escolar del primer grado está dividido en 09 unidades organizadas del siguiente modo: *Unidad 1: Orgullosos de nuestra cultura*, *Unidad 2: Manos peruanas trabajan mejor*, *Unidad 3: Llegaron de lejos para quedarse*, *Unidad 4: Héroes de leyenda*, *Unidad 5: El pasado en el presente*, *Unidad 6: ¡Somos compañeros!*, *Unidad 7: La adolescencia, camino a la madurez*, *Unidad 8: ¡Todos somos valiosos!* y *Unidad 9: Construimos democracia*. Del mismo modo, el texto escolar del segundo grado está dividido en 09 unidades: *Unidad 1: Perú, una larga historia*; *Unidad 2: Nuestra Amazonía: gran reserva natural*; *Unidad 3: La importancia de ser honestos*; *Unidad 4: La tierra, nuestro hogar*; *Unidad 5: Nos damos la mano, hermano*; *Unidad 6: Riqueza escondida en los cerros*; *Unidad 7: El Perú celebra*; *Unidad 8: Las noticias nos unen y nos hermanan*; y *Unidad 9: La música en nuestras vidas*. Las unidades de Comunicación 1 y 2 están desarrolladas en torno a cuatro componentes: comunicación oral, comunicación escrita, comunicación audiovisual y literatura, a las que se suman la evaluación, contenidos regionales y talleres con el objetivo de desarrollar las capacidades del área: expresión y comprensión oral, comprensión lectora y producción de textos. En estos textos escolares las bibliografías utilizadas se encuentran dentro de la exigencia académica, sin embargo, la mayoría de ellas solo funcionan como fuentes referenciales. A esto se suman las fuentes virtuales, en cada página, según el tema desarrollado, similar a la bibliografía.

Comunicándonos 1 y 2 (2006) son textos escolares elaborados “según el plan de obra creado por el departamento Editorial del Grupo Editorial Norma en Perú”. *Comunicándonos 1* tiene como autores a Érika Rodríguez Vásquez Vásquez, José Miguel Vásquez Agüero, José Manuel Rodríguez Paredes, Mónica Janet Cárdenas Moreno y Claudia Crespo Del Río, cuya directora editorial es Sylvia Álvarez Calderón Alzamora y con un equipo académico de 22 colaboradores. Está organizado en 12 unidades. *Unidad 1: Hagamos amigos y amigas, Unidad 2: Cuidamos nuestra salud, Unidad 3: Estamos conectados, Unidad 4: Preservamos el ambiente, Unidad 5: Esforcémonos cada día, Unidad 6: Amamos lo nuestro, Unidad 7: Todos somos iguales, Unidad 8: Estrechemos lazos, Unidad 9: Somos el futuro, Unidad 10: Seguimos tradiciones, Unidad 11: Mostramos respeto y Unidad 12: Somos solidarios.* *Comunicándonos 2* tiene como autores a Rosario Gómez Choque, Miguel Zevallos Noriega y Mónica Garay Solano; la directora editorial es Sylvia Álvarez Calderón Alzamora además de un equipo de 25 colaboradores. Está organizado en 12 unidades. *Unidad 1: Contamos nuestra historia, Unidad 2: Tenemos un gran amigo, Unidad 3: observamos la realidad, Unidad 4: Vivamos sin vicios, Unidad 5: Recogemos la información, Unidad 6: Amamos a nuestro país, Unidad 7: Conocemos nuestro folklor, Unidad 8: Respetemos las normas, Unidad 9: Nuestras primaveras, Unidad 10: Aceptamos las diferencias, Unidad 11: Protejamos a los niños y Unidad 12: Nuestra libertad.* En ambos textos escolares se respetan, en algunos casos, la autoría y la fuente; sin embargo, no presentan los datos completos.

Comunicación 1 y 2 (2007) son textos escolares de creación “colectiva, concebida, diseñada y desarrollada en el departamento de ediciones de Santillana S.A.” bajo la dirección editorial de Cecilia Mejía con equipo de 17 colaboradores (*Comunicación 1*) y 25 colaboradores (*Comunicación 2*). Ambos textos escolares están organizados en 12 unidades, las mismas que “integran los componentes y contenidos de acuerdo con las capacidades”. En *Comunicación 1*, *Unidad 1*: Historia sobre un corazón roto, *Unidad 2*: La historia de Said, *Unidad 3*: El planeta en peligro, *Unidad 4*: El ropero, los viejos y la muerte, *Unidad 5*: Instrucción para hacer un dibujo animado, *Unidad 6*: Tenga cuidado con los útiles escolares tóxicos y bamba, *Unidad 7*: El gigante simpático, *Unidad 8*: Adorados y pelados, *Unidad 9*: La fiesta de las comunidades, *Unidad 10*: *Pequeños lectores, grandes apasionados*, *Unidad 11*: Señor director y *Unidad 12*: Los visitantes. En *Comunicación 2*, *Unidad 1*: El crack, *Unidad 2*: Espantos de agosto, *Unidad 3*: La fortaleza de la soledad, *Unidad 4*: El embrujo de la marinera, *Unidad 5*: Templado, *Unidad 6*: “Netetiqueta”: la cortesía en la Red, *Unidad 7*: Criollo y eléctrico, *Unidad 8*: Choquequirao: refugio de rebeldes, *Unidad 9*: Los hijos de Vallejo, *Unidad 10*: La buena vida, *Unidad 11*: Doctores bolaroja, *Unidad 12*: Siete pelos. En cuanto a la bibliografía, notamos que ambos textos escolares respetan, en algunos casos, la autoría y la fuente.

4.1.2. Contenido de los textos escolares

Como se ha señalado en (4.1.1.), los contenidos de los textos escolares del MED, Norma y Santillana están organizados en unidades

didácticas, a excepción de Talento 1. Lenguaje y comunicación del MED que organiza sus contenidos en encuentros, los cuales son similares a las unidades. La estructura y secuencia didáctica de los contenidos son disímiles. En los textos escolares del MED se desarrollan temas regionales y nacionales, los que se muestran a través de la literatura, textos descriptivos, expositivos y argumentativos, también se presentan conocimientos generales. En cambio, en las editoriales Norma y Santillana se desarrollan temáticas orientadas más a los “conocimientos generales”⁴⁹ y, escasamente a los temas de la realidad nacional. Nuestro interés aquí es dar a conocer el desarrollo de los contenidos referente a la cultura andina, hecho que nos permitirá precisar mejor las unidades de análisis y el rigor del caso al momento del análisis e interpretación.

Talento, Lenguaje – Comunicación 1 (MED, 2004). En este texto escolar se representan los temas andinos en tres unidades o encuentros. *Unidad 1:* Reino de los chancas, *Unidad 2:* El ombligo del mundo y *Unidad 5:* Reino de los mukis. Generalmente, para referirse a la cultura andina se utilizan términos como “cultura milenaria”, “los andes” y “cultura quechua”. De este texto escolar reconocemos el acierto fundamental de los autores, el de mostrar que vivimos en un país multilingüe y multicultural cosa que no ocurre en los demás textos escolares. Otro hecho que nos ha llamado la atención es la apertura de este medio educativo hacia la lengua quechua. Además, vemos que existe un intento de referir temas de las otras culturas del Perú, particularmente, de la cultura andina. Sin embargo, se relaciona a la cultura andina con hechos

⁴⁹ Vid. van Dijk (2006 [1999])

históricos o pasados (a los incas), o asociados a una cuestión turística mostrando a “Machu Picchu” reiteradas veces, del mismo modo inciden constantemente sobre la minería excluyendo las otras posibilidades económicas (la agricultura, por ejemplo). Más adelante analizaremos su representación discursiva y evaluaremos este esfuerzo.

Lenguaje – comunicación 2 (MED, 2004). Un texto escolar que representa la cultura andina escasamente en comparación con el anterior. Su escasa representación manifiesta la exclusión de la cultura andina, y las otras culturas del Perú ni siquiera aparecen. El tema andino se trata en textos informativos, expositivos y la literatura relacionados al pasado. Sin embargo, se hacen frecuentes la representación de culturas ajenas a nuestra realidad. En este sentido, decimos que este texto escolar legitima la hegemonía y la homogeneización cultural.

Comunicación 1 (MED, 2008). Este texto escolar trata diversos temas entre tópicos generales del área y culturales. Se da apertura con el título “Orgullosos de nuestra cultura”, reconociendo, de este modo, la diversidad cultural de nuestro país; así, el tema de la cultura andina es representado en la mayoría de las unidades, principalmente en los apartados “Visitamos las regiones”. En la *Unidad 1*: “Orgullosos de nuestra cultura” la cultura andina está asociada a temas como gastronomía, productos alimenticios, arte (los retablos) y literatura. Algo a destacar, en esta unidad, es que al considerar el tema de los alimentos, en las “Actividades de Evaluación”, se pide investigar acerca de los productos regionales y su valor nutritivo, mas no otros aspectos culturales (antecedentes históricos, la domesticación del producto y los

productores). En la *Unidad 2*: “Manos peruanas trabajan mejor”, se alude a las regiones de Cajamarca, Ayacucho y Junín. En la *Unidad 3*: “Llegaron de lejos para quedarse” está representada mediante el tema de la migración. En la *Unidad 4*: “Héroes de leyenda”, *Unidad 5*: “El pasado en el presente” y en la *Unidad 6*: “¡Somos compañeros!”, se aborda en el componente literario a través de mitos y leyendas, asimismo, se presenta los tópicos Fiestas populares y Buscamos compañeros en las alturas de los andes (Apurímac, Huancavelica y Pasco). Y, finalmente, en la *Unidad 8*: “¡Todos somos valiosos!”, la cultura andina, se representa a través del tema “grandes escritores”: Enrique López Albújar. En suma, en este texto escolar se representa a la cultura andina asociada al pasado y a la migración, además, mayormente, se desarrolla en temas de Literatura.

Comunicación 2 (MED, 2008). En este texto escolar se representa a la cultura andina en las infografías, relatos, adaptaciones y afiches, asimismo, se representa en la mayoría de las unidades, principalmente en los apartados “Visitamos las regiones”. En la *Unidad 1*: “Perú, una larga historia”, para representar a la cultura andina se aluden a las regiones de Puno, Huánuco, Cusco y Amazonas, mostrándolas, generalmente asociadas al pasado y al turismo. En la *Unidad 2*: “Nuestra Amazonía: gran reserva natural”, la cultura andina está relacionada con la promoción del turismo vivencial y ecoturismo, al mito, y a la producción agrícola y ganadera de Junín, hecho destacable. En la *Unidad 3*: “La importancia de ser honestos”, *Unidad 4*: “La tierra, nuestro hogar” y la *Unidad 5*: “Nos damos la mano, hermano” se representa a la cultura andina aludiendo a las festividades católicas de las regiones de Apurímac, Arequipa y

Ayacucho. Además, se utilizan denominaciones como “cultura andina”, “pueblos andinos” y “tradiciones andinas”. En la *Unidad 6*: “Riqueza escondida en los cerros”, se representa asociada, generalmente, a la minería. En la *Unidad 7*: “El Perú celebra”, *Unidad 8*: “Las noticias nos unen y nos hermanan” y *Unidad 9*: “La música en nuestras vidas” se muestra temas como las celebraciones andinas: el Chaco (‘chaju’) y el Inti Raymi, se destaca a Enrique López Albújar y una mención a la música andina. En suma, en este texto escolar el aspecto turístico y la minería son temas muy recurrentes, legitimándolas como las únicas formas de desarrollo económico. Asimismo, se reconoce la diversidad cultural, pero solo como una cuestión “folclórica” (De los Heros, 2012: 165), dejando de lado los conocimientos, lengua, valores y otros aspectos de la cultura andina.

Comunicándonos 1 y 2 (Norma, 2006). En las unidades 6 a 10, de *Comunicándonos 1*, denominadas: “amamos lo nuestro”, “todos somos iguales”, “estrechemos lazos”, “somos el futuro” y “seguimos nuestras tradiciones”, respectivamente y en *Comunicándonos 2* la *Unidad 6*: “Amamos a nuestro país” y *Unidad 7*: “conocemos nuestro folclor”, invitan a pensar en un país multicultural, sin embargo, se representa solamente a la cultura hegemónica. En este texto escolar las demás culturas no existen en el presente por lo que notamos la ausencia de la representación de los actores sociales andinos y de sus conocimientos. Además, la temática andina que se desarrolla se representa en textos informativos, expositivos y literatura. En suma, en ambos textos escolares

notamos la escasa representación de la cultura andina y las que aparecen están asociadas al pasado, al turismo y a la pobreza.

Comunicación 1 y 2 (Santillana, 2007). Estos textos escolares representan con mayor énfasis los contenidos cognitivos del área y escasamente los temas de la cultura andina. En Comunicación 1, en las unidades 1 y 2: “Historia sobre un corazón roto” y “La historia de Said”, se reconoce la existencia de la diversidad cultural del Perú pero minorizándolas; asimismo, de manera casi esporádica, se representa a la cultura andina en las unidades 3, 5, 6, 8, 9 y 10, generalmente, relacionados a la literatura (Leyenda, mito, relato de costumbres), y en las infografías a modo de textos descriptivos e informativos. En Comunicación 2, solo se realizan algunas referencias en las unidades 2, 4, 7, 8, 9 y 12, salvo en la *Unidad 9: Los hijos de Vallejo*, en la cual se tiene en cuenta el trabajo de un escritor y poeta andino, pero se resalta más su trascendencia universal, pero en ninguna otra unidad se aborda la cultura andina; así, con referente a esta cultura solamente se mencionan algunos de sus recursos animales y vegetales como la llama, la vicuña, la papa, el trigo, plantas medicinales; la gastronomía (sopas peruanas) y turismo en textos descriptivos y expositivos omitiéndose ciertas cuestiones culturales. En general estos textos escolares excluyen la cultura andina de sus contenidos y si la representan está asociada al pasado y al exotismo.

Finalmente, los temas de la cultura andina (al igual que de las otras culturas peruanas), en los textos escolares, en la mayoría de los casos, se desarrollan por una cuestión de “añadidura”, ya que se desconocen los

principios y conocimientos que hoy las rigen. Encontramos la cultura andina asociada al pasado, problemas sociales (violencia, la pobreza, analfabetismo, migración), zonas turísticas o la minería. Un estudio general de los textos escolares nos permite visualizar que los contenidos o conocimientos que se encuentran representados a través del discurso e imágenes⁵⁰, referente a lo andino, son escasos y que su representación, más bien, legitima la exclusión. Es decir, en estos textos escolares se representan conocimientos en su mayoría occidentales, a partir de los cuales, supuestamente, deberíamos conocer nuestra realidad. Es notorio que estos textos escolares son productos de un(os) grupo(s) social(es) que defienden intereses de poder por lo que no les importa “atropellar” otras culturas, que, al igual que todas, merecen respeto. En países como el nuestro estos medios educativos deben estar contextualizados y responder a la realidad cultural del Perú.

4.1.3. Unidades léxicas referidas a la cultura andina en los textos escolares

En los textos escolares del MED y de las editoriales privadas se utilizan distintas unidades léxicas⁵¹ para referirse a la cultura andina y a

⁵⁰ En esta investigación no analizamos las imágenes, sin embargo, consideramos que su representación está interrelacionada con el discurso debido a que en los textos escolares se muestran una imagen, para luego proponerles un conjunto de actividades direccionadas o no. Al respecto Gabriela Cruder nos dice “las imágenes que transportan el dispositivo escolar libro de texto proponen un repertorio que paradójicamente, dado que la imagen muestra, expone, da a ver, opera a modo de currículum oculto, propiciando la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas” (CRUDER, 2008:40).

⁵¹ “Las unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal, puesto que los hablantes de cualquier lengua, cuando procesamos la información obtenida por cualquier vía, categorizamos y organizamos los signos lingüísticos en diferentes unidades o segmentos léxicos (palabras simples y compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas, fórmulas sociales, etc.) y así los almacenamos en nuestro lexicón mental” (GÓMEZ, 2004:27)

los actores sociales. El uso indistinto de estos términos, por un lado, sirve para marginar o excluir a los actores sociales andinos y a la cultura andina y, por otro lado, para atenuar la representación pertinente de esta cultura (y las otras culturas del Perú). Así, a lo largo de estos textos escolares es notorio el uso variado de estas etiquetas y en algunos casos con usos reiterativos en un mismo texto con el propósito de minorizar a la cultura andina. Por ejemplo, se utiliza el término “indio” (MED, 2008a: 2007; Norma, 2006a: 152; Santillana, 2007a: 17; Santillana, 2007b: 157) en su sentido peyorativo y hasta exótico y, generalmente, para situar a los actores sociales andinos en tiempo pasado y excluirlos de la actualidad. En el siglo XIX esta unidad léxica “se convirtió cada vez más en sinónimo de «campesino pobre», habitantes de comunidades acosadas por los latifundios en expansión” (Degregori, 2013: 284) e increíblemente ahora sigue reproduciéndose en ese mismo sentido. En pleno siglo XXI aún se sigue representando a la cultura andina (y a las otras culturas del Perú) desde una perspectiva determinista, evolucionista y “esencialista” (Said, 1990). De otro lado, en esta enrevesada representación, con términos disímiles de los actores sociales, de las prácticas sociales y de la cultura misma se ha encontrado en los textos escolares una representación pertinente que engloba mejor toda la producción cultural que se desarrolla en los andes (según nuestro punto de vista) y este es el término “cultura andina” (MED, 2008b: 79 y 172; Santillana, 2007b: 146). En este sentido, hablar de cultura andina es hablar de una cultura en vigencia; pues se la reconoce en los textos escolares y se hace visible a través de distintas

unidades léxicas, no como es debido, pero finalmente visibles, razón suficiente para investigar su representación y su pertinencia.

Para ver la cuantificación del uso de estos términos a lo largo de los ocho textos escolares, presentamos el cuadro N° 02, en el que se cuantifica la frecuencia del uso de los términos vinculados a la cultura andina.

CUADRO N° 02:

Frecuencia de uso de las unidades léxicas en los textos escolares

TEXTO ESCOLAR	UNIDADES LÉXICAS		FRECUENCIA
Talento 1 Lenguaje – Comunicación (MED, 2004a)	<i>Cultura andina</i>	cultura milenaria (Pág. 7)	1
		zona andina (Pág. 15 y 198)	2
		los andes (Pág. 40)	1
		cultura quechua (Pág. 62)	1
		mundo andino (Pág. 102)	1
		los quechuas (Pág. 60)	1
	<i>Actor social andino</i>	pobladores andinos (Pág. 45)	1
		niños andinos (Pág. 61)	1
		indígenas (Pág. 196)	1
Lenguaje - Comunicación 2 (MED, 2004b)	<i>Cultura andina</i>	comunidad campesina (Pág. 29)	1
	<i>Actor social andino</i>	los naturales (Pág. 205)	1
Comunicación 1(MED, 2008a)	<i>Cultura andina</i>	los andes peruanos (Pág. 31 y 107)	3
		Los andes (Pág. 31)	1
		mundo andino (Pág. 140)	1
		cultura indígena (Pág. 207)	1
		la sierra (Pág. 77, 78 y 79)	6
		comunidades (Pág. 79)	1
	<i>Actor social andino</i>	niño indígena (Pág. 135)	1
		gente del ande (Pág. 143)	1
		campesinos (Pág. 34, 53, 131 y 143)	4
		indio (Pág. 207)	1
		el hombre de los andes (Pág. 207)	1
Comunicación 2 (MED, 2008b)	<i>Cultura andina</i>	la sierra (Pág. 78)	1
		cultura andina (Pág. 79 y 172)	2
		pueblos andinos (Pág. 82)	1

		comunidades locales (Pág. 94)	1
		los andes (Pág.135)	1
	<i>Actor social andino</i>	campesinos (Pág. 21 y 168)	2
		hombres de los andes (Pág. 28)	1
		hombre andino (Pág. 48, 134 y 135)	3
		los comuneros (Pág. 168)	1
Comunicándonos 1 (Norma , 2006a)	<i>Cultura andina</i>	las comunidades (Pág. 152)	1
	<i>Actor social andino</i>	indio(s) (Pág. 152)	8
		serrano (Pág. 152)	1
Comunicándonos 2 (Norma, 2006b)	<i>Cultura andina</i>	los Andes peruanos (Pág. 18 y 152)	2
		pueblo(s) andino(s) (Pág.132 y 137)	2
	<i>Actor social andino</i>	indígenas (Pág. 114)	1
		gente de la sierra (Pág. 132)	1
		campesinos (Pág. 152)	1
Comunicación 1 Innova (Santillana, 2007a)	<i>Cultura andina</i>	zonas altoandinas (Pág. 66)	1
		comunidades (Pág. 168)	1
	<i>Actor social andino</i>	indio (Pág. 17)	1
		familias campesinas (Pág. 66)	1
Comunicación 2 Innova (Santillana, 2007b)	<i>Cultura andina</i>	cultura andina (Pág. 146)	1
		indígena (Pág. 68)	1
	<i>Actor social andino</i>	indios (Pág. 157)	1

4.1.4. Descripción cuantitativa de los temas referidos a la cultura andina

En los ocho textos escolares de Comunicación, seleccionados para esta investigación, se representa a la cultura andina a través de diferentes temas como las costumbres, el arte, la danza, la gastronomía, la migración y otros. La temática andina que se representa en un mayor porcentaje se encuentra en los textos del MED y en menor porcentaje en las editoriales privadas Norma y Santillana. El tema que se aborda con mayor frecuencia en los textos escolares es la literatura andina, excepto en Comunicación 2 (Santillana, 2007), en segundo y tercer lugar se encuentran la gastronomía y las zonas arqueológicas.

Ahora, veamos qué textos escolares representan con mayor y menor frecuencia la cultura andina. En primer lugar, Comunicación 1 (MED, 2008) 31 veces; en segundo lugar, Comunicación 2 (MED, 2008) 25 veces; en tercer lugar, Talento 1 (MED, 2004) 24 veces; en cuarto lugar Comunicación 1 (Santillana, 2007) 11 veces; en quinto lugar, Comunicándonos 2 (Norma, 2006) 9 veces; en sexto lugar, Lenguaje y comunicación 2 (MED, 2004) 7 veces; en séptimos lugar, Comunicándonos 1 (Norma, 2006) 6 veces y, finalmente, en el octavo lugar, Comunicación 2 (Santillana, 2007) con una frecuencia de 5 veces. En suma, la representación de la cultura andina en los textos escolares del MED es mayor y en las editoriales privadas es menor. El cómo se representa la cultura andina, las perspectivas ideológicas y las implicancias educativas se desarrollan más adelante.

CUADRO N° 03:
Temas en los que se refiere a la cultura andina

TEMA TEXTO ESCOLAR	Actor social andino	Arte	Costumbre	Danza	Gastronomía	Historia	Lengua	Literatura	Migración	Minería	Producto andino	Valores	Zona arqueológica	TOTAL
Talento 1(MED, 2004a)	1	1		2		1	3	8		2		2	4	24
Lenguaje - Comunicación 2 (MED, 2004b)		1					1	3	1	1				7
Comunicación 1(MED, 2008a)	3	3	3	3	1		1	8	5		3		1	31
Comunicación 2 (MED, 2008b)	4	2	6					3		3	1		6	25
Comunicándonos 1 (Norma , 2006a)	1							5						6
Comunicándonos 2 (Norma, 2006b)			1	3		1		3	1					9
Comunicación 1 Innova (Santillana, 2007a)	2		4			1	1	2					1	11
Comunicación 2 Innova (Santillana, 2007b)				1	1	1			1		1			5
TOTAL	11	7	14	9	2	4	6	32	8	6	5	2	12	118

4.2. Representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares

En este apartado, analizamos de manera crítica la representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares de Comunicación del primer y segundo grados de Educación Secundaria del MED y de las editoriales privadas Norma y Santillana, siguiendo las perspectivas de la teoría crítica y pedagogía crítica, asimismo, el análisis crítico del discurso. Además, asumimos “una identidad y posición social en el proceso de análisis” (Howard, 2007: 80), es decir, una reflexividad⁵² de “conciencia crítica en el proceso de investigación” (ibíd.).

Este estudio se centra en el análisis de la “construcción discursiva de representaciones sociales” (Martín, 2003: 166) que se desarrollan en torno a la cultura andina en los textos escolares; es decir, estudiaremos “cómo los discursos ordenan, organizan, instituyen nuestra interpretación de los acontecimientos y de la sociedad e incorporan además opiniones, valores e ideologías” (Ibíd.) a través de estrategias discursivas como metáfora (Van Dijk, 2003; Zárate, 2011), predicación (Martín, 2003, Zárate, 2011), atenuación, implicatura (Merino, 2005), presuposición (Zárate, 2011; Merino, 2005), selección léxica, oposición pronominal (nosotros-ellos) (Martín, 2003; Poblete, 2011), entre otras. Entiéndase a la estrategia discursiva como “un plan que el hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra. Su configuración depende (...) de la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos” (Menéndez, 2001 citado en De los Santos, 2003: 115).

⁵²Por reflexividad se entiende “la manera como el compromiso del investigador con un estudio específico influye, actúa y da forma a dicha investigación” (Cromby y Nightingale, 1999 citado en Howard, 2007: 80).

Para este análisis se ha tomado de manera referencial categorías como asociación (Zárate, 2011), tergiversación (Torres, 2008) y exclusión (Martín, 2003; Zárate, 2011 y Torres, 2008), a partir de las cuales se han agrupado temáticamente las unidades de análisis seleccionadas formando tres categorías generales. En cambio, las subcategorías han emergido a medida que las unidades de análisis formaban una unidad temática, esto significa que las subcategorías son emergentes (Santander, 2011) y en todas ellas se encuentran 56 textos, de los cuales se desprende 66 unidades de análisis, codificadas debidamente (ver cuadro N° 01: procesamiento de datos). Considerando lo anterior, la estructura queda así:

La primera categoría: *I. Asociación, una mirada occidental*, el cual consta de cuatro subcategorías: 1.1. Cultura andina: ¿El pasado en el presente?; 1.2. Los andes un potencial minero; 1.3. Los andes, escenario de industrias turísticas y 1.4. La pobreza, estigma del hombre andino. La segunda categoría: *II. Cultura andina, entre la aceptación y la tergiversación*, el cual consta, también, de cuatro subcategorías: 2. 1. Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas; 2.2. Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca; 2.3. La lengua quechua minorizada e invisibilizada y 2.4. Voces andinas, voces extrañas. Y, finalmente, la tercera categoría *III. Exclusión, nosotros y ellos*, el cual consta, del mismo modo, de cuatro subcategorías: 3.1. Migrantes: andinos excluidos; 3.2. Cultura andina: actores no, prácticas sí; 3.3. Exotización de los actores sociales andinos y 3.4. Minorización de lo andino.

4.2.1. Asociación, una mirada occidental

Con esta categoría nos referimos a que la cultura andina es reproducida en los textos escolares desde una visión occidental, es decir, se representa a esta cultura asociada a aspectos que la desvalorizan y la estigmatizan como inferior. Así, desde visiones de culturas hegemónicas se busca extinguir a las culturas de menos poder, en este caso a la cultura andina. Su extinción se opera tergiversando en los discursos de los textos escolares sus prácticas culturales (conocimiento, arte, valores, etc.), o, sencillamente, excluyendo y minorizando a sus actores sociales. De este modo, desde una mirada occidental se busca el exterminio de la cultura andina (y otras culturas del Perú); pues, parece que “occidente es la única civilización que tiene intereses importantes en todas las demás civilizaciones o regiones, así como capacidad para afectar a la política, economía y seguridad de todas ellas” (Huntington, 1997: 95).

En este sentido, asociar a la cultura andina con ciertos fenómenos sociales como la pobreza, la migración, la minería, el turismo, entre otros, es una forma estereotipada de concebirla; y asociarla al pasado es quitarle su voz y presencia de la actualidad. Estas representaciones se encuentran invisibilizadas en los discursos de los textos escolares de Comunicación del MED y de las editoriales privadas.

En las siguientes subcategorías, analizamos las diversas formas de asociación (al pasado, a la minería, al turismo y a la pobreza) presentes en los textos escolares. Pero, antes es necesario señalar que la asociación es la “conexión mental entre ideas, imágenes o

representaciones, por su semejanza, contigüidad o contraste” (RAE, 2001). Así, en los textos escolares de Comunicación encontramos a la cultura andina asociada a diversos fenómenos sociales. De otro lado, Zárate menciona que el término asociación “se refiere a la relación que se establece entre los actores sociales y ciertos fenómenos sociales. A partir de esta relación, se crean representaciones, ya sean en forma genérica o específica” (2011: 356). De este modo, asociar un fenómeno con otro, una idea con otra en su forma discursiva, implica una postura ideológica, la cual debe ser visibilizada y mostrada para incrementar la “reflexividad discursiva” (Martín, 2003) de los usuarios (estudiantes y profesores) en torno a los textos escolares.

4.2.1.1. Cultura andina: ¿El pasado en el presente?⁵³

En los discursos de los textos escolares la cultura andina, desde una postura occidental, está asociada al pasado, “mediante la descripción de un universo estático definido en términos de lo que en la crítica cultural se ha llamado el “presente antropológico”, que consiste en la imaginación que el colonizador produce del colonizado como un sujeto inmerso en un tiempo ritual que no cambia y nunca cesa de repetirse” (Vich, 2003b: 347-348). Así, los actores sociales andinos, sus prácticas sociales y su producción cultural no existen en el presente, por lo que se concibe a la cultura andina como estática y que tuvo su realización y auge en tiempos incaicos. Concebir de esta manera a la cultura andina es negar su presencia actual en el desarrollo social del Perú. Al respecto, Grillo (1990)

⁵³ “El pasado en el presente”, enunciado extraído de Comunicación 1 (MED, 2008a:110).

sostiene que “la concepción del mundo en la cultura andina no significa inmovilismo alguno, sino todo lo contrario: dinamicidad, continua transformación” (Citado en Flores, 2011: 64). Entendida así no se puede concebir a la cultura andina como parte del pasado sino, más bien, aceptar su existencia en la actualidad y fomentar su práctica cultural desde diferentes ámbitos sociales como la educación.

Una de las formas recurrentes de representar a la cultura andina en los discursos de los textos escolares del MED y las editoriales privadas es asociándola al pasado. Por ejemplo, el *texto* (31) bajo la denominación “El pasado en el presente” nos muestra la realidad andina acompañada de imágenes fotográficas que ilustran las prácticas sociales andinas vigentes.

El pasado en el presente (C (3), T (31), t (1); MED, 2008a:110).

En este título el término “pasado” se refiere a la cultura andina y con “presente” a la actualidad o la modernidad. Para ello, se utiliza la *metáfora* como una estrategia discursiva con la cual se establece una relación de semejanza y se concibe a la cultura andina como el reflejo de algo extinto, lo que conlleva a excluirla del presente y considerarla estática.

Esta asociación al pasado se hace más explícita con las siguientes leyendas de dos fotografías.

L1: Ceremonia ritual de pago a la tierra.

L2: Preparación de la pachamanca.

(C (3), T (31), L (1, 2); MED, 2008a:110).

En este sentido, considerar estas prácticas sociales andinas como parte del pasado es desmerecer su vigencia en la actualidad. En este texto subyace una exclusión cultural, pues no se aceptan las prácticas sociales de la cultura andina en el presente sino de manera decorativa situándolas en un pasado indeterminado. Es decir, se representa a estas prácticas sociales andinas como prácticas que corresponden a otros tiempos y que ahora son solamente un reflejo tenue de su tiempo. Así, este modo de operar en estos discursos responde a una comunicación subrepticia, pues se oculta una intención comunicativa (Portolés, 2004: 29) de exclusión y marginación a la cultura andina.

En el *texto (8)*, para referirse a “Cuzco”, “Machu Picchu” y “Titicaca”, utilizan el adjetivo “imperial”, “misteriosa”, “glorioso” y “sagrado”, respectivamente, con los que se exalta su grandeza pero en tiempo pasado como si estas vendrían a ser, solamente, el reflejo lejano del auge de la cultura andina. Esta representación discursiva conlleva a considerar extinta toda manifestación actual de la cultura andina. El uso excesivo de adjetivos atenúa la criticidad del interlocutor; utilizándose así la atenuación como una estrategia semántica discursiva (Merino, 2005).

El ombligo del mundo y las selvas del Manu

El Cusco imperial y la misteriosa ciudadela de Machu Picchu nos hacen retornar a nuestro antepasado glorioso y, a la distancia, el lago sagrado, el Titicaca, aún recuerda a Manco Cápac y Mama Ocllo saliendo de sus aguas para fundar el Ombligo del Mundo: Cusco, la capital del Tawantinsuyo (*C (1), T (8), P(2)*; MED, 2004a:60).

En los *textos* (12) y (13) se refieren a una de las prácticas sociales fundamentales de la cultura andina: la *minka*. Esta práctica social andina viene a ser “el trabajo cooperativo gratuito, cuyo propósito es el bien colectivo” (Flores 2011: 88) y que su vigencia en la actualidad es innegable. Sin embargo, en estos textos se representa esta práctica andina como parte del pasado y que corresponden a “los antiguos peruanos del imperio incaico” y no a los actores sociales andinos de estos tiempos. Excluir esta práctica colectiva andina del presente y promover el individualismo responde a una visión occidental, y se opone a la cultura andina la cual tiene como “primacía el sentido de lo social como tendencia organizativa de la vida en común” (Silva, s/f: 146-147). En este sentido, esta representación es deshonesta porque reduce a la cultura andina al silencio a partir de la negación de su existencia en el presente.

La solidaridad como costumbre

Los antiguos peruanos del imperio incaico tenían como una de las bases fundamentales de su organización la ejemplar costumbre del trabajo colectivo y la solidaridad, la cual, en quechua, se denominaba *minka* (C (1), T (12), P (1); MED, 2004a:115).

Los valores (Ciro Alegría)

(...) los incas nos dejaron un gran legado: la Ley de la Hermandad; trabajar unidos por el bienestar común. Al trabajo colectivo destinado a legar las obras necesarias para el desarrollo de la colectividad ellos lo llamaban *minka* (...) (C (1), T (13), P (5); MED, 2004a:172).

Así, en el *texto* (12), se utiliza el pretérito imperfecto “tenían” para situar la práctica social andina, “*minka*” como un trabajo colectivo realizado por “Los antiguos peruanos del imperio incaico”.

Es decir, según este texto, esta práctica social andina no corresponde a estos tiempos sino a tiempos incaicos. No obstante, en la cultura andina, la minka, es una práctica social vigente y considerada, según Flores (2011), un valor que forma parte del *allinkawsay*, fundamento axiológico de la filosofía andina, y cambia “más lentamente que otros aspectos de la cultura” (Enríquez, 2005: 37); por lo tanto, en base a este fundamento situamos en tiempos actuales a la “minka” como práctica social de la cultura andina. Del mismo modo, en el *texto (13)*, se utilizan los verbos en tiempo pasado como “dejaron” y “llamaban”, que hacen referencia al trabajo colectivo y a la denominación, respectivamente, para situar la práctica social andina, la *minka*, como parte del pasado que corresponde a los tiempos incaicos. Este hecho de asociar al pasado esta práctica colectiva excluye no únicamente a esta, sino a quienes la practican y por ende a la cultura andina. En suma, en los *textos (31), (8), (12) y (13)* las prácticas sociales andinas son excluidas del presente a partir de la asociación al pasado.

En cambio, en los *textos (49) y (23)* se reconoce las prácticas sociales andinas en la actualidad, por ende a los actores sociales, pero se las considera como prácticas que corresponde al pasado, y por consiguiente quienes la practican viven “atrasados”, disonantes a los tiempos actuales. Esta manera de ver a la cultura andina responde a una perspectiva evolucionista, por lo que se considera a esta cultura “una especie de vestigios del pasado, como fósiles vivos” (Pichardo, 2002: 33) que perdura en tiempos “modernos”.

Reconocer a la cultura andina de este modo es una clara muestra de racismo y superioridad que deviene de una concepción occidental etnocéntrica.

En el *texto (49)* se utiliza, en la primera oración, la estrategia discursiva de predicación (Martín, 2003; Zárate, 2011) para argumentar que las prácticas sociales andinas situadas en el presente, con el verbo “conviven”, corresponde al pasado, con lo cual se las minoriza y margina. Además, los verbos “admiramos” y “conviven” en esta oración responden a una estrategia discursiva de oposición pronominal nosotros-ellos (Poblete, 2011: 170), “nosotros los modernos”, admiran a “ellos” los atrasados y exóticos. En suma, en este texto se busca situar a la cultura andina como inferior respecto a la cultura hegemónica a partir de la asociación al pasado.

A los pobladores de esta comunidad les admiramos porque conviven con su pasado y le valoran de una manera muy especial. También les agradecemos por esta valiosa muestra de su arte (C (6), T (49); Norma, 2006b:144).

En el siguiente caso, *texto (23)*, se reconoce la práctica de la danza Cashua en la actualidad, pero se la atribuye a una cultura abolida. En otras palabras, se representa a la cultura andina como extinta y que sus manifestaciones artísticas son solamente rezagos de esta cultura, que es, además, considerada “hermética”, cuando las investigaciones demuestran lo contrario, pues consideran que la vigencia de la cultura andina se debe a su apertura a la diversidad cultural (Enríquez, 2005; Flores, 2011; Silva, s/f).

Mariano Iberico Rodríguez: un gran admirador de la cashua

Bailan los bailarines transfigurados por la danza, desde los confines de un pasado abolido, desconocido, que viene desde lejos, desde las entrañas de una vida hermética, desde Dios sabe qué fatales predestinaciones de la raza y el alma (C (3), T (23), P (3); MED, 2008a: 28).

Finalmente, asociar a la cultura andina al pasado es conminarla a una muerte lenta y responde a una postura occidental cuyo fin es excluirla del presente y silenciarla, en pro de una sociedad monocultural en un país donde la diversidad cultural es una realidad.

4.2.1.2. Los andes un potencial minero

La cultura andina y la occidental divergen en cuanto a su pensamiento en torno a la geografía. La primera cultura concibe al medio geográfico como un ser vivo y la segunda como un espacio inerte. Considerando estas visiones seguimos el planteamiento de Said, quien sostiene que los hombres pueden conocer “aquello que han hecho, y debemos extenderla al ámbito de la geografía: esos lugares, regiones y sectores geográficos (...) en tanto que entidades geográficas y culturales (...), son creación del hombre” (1990: 23).

Desde una perspectiva occidental los andes, siempre, han sido y son considerados zonas ricas en recursos naturales (flora, fauna y los minerales), el cual debe ser explotado en beneficio económico y social del hombre “moderno” neoliberal. Con razón, afirma Enríquez que para la cultura occidental

el medio natural andino solo está considerado como un gran depósito de recursos materiales disponibles no solo minerales, sino también

vegetales, biológicos, y otros, los cuales deben ser explotados considerando la rentabilidad y la ganancia que pueda dar cada recurso. Por este motivo para esta visión, la vocación productiva de los Andes es eminentemente minera (2005: 67).

En cambio, la cultura andina tiene una visión ecológica y considera a la naturaleza como un ser vivo con el que convive en constante interrelación armónica y reciprocidad. Así, “en la racionalidad del hombre andino, *Pacha* es el mundo como una totalidad (espacio-tiempo, naturaleza y realidad), a la vez que es concebida como la fuerza creadora, el fundamento de todo cuanto existe y ha de existir, fuente de donde emerge y a donde va la vida” (Flores, 2011: 61).

De este modo, lejos de representar con pertinencia la racionalidad de la cultura andina, en los discursos de los textos escolares del MED, se representa una racionalidad prominera que legitima y naturaliza la explotación minera en el Perú. Así, el *texto* (43), con “riqueza escondida en los cerros” se refiere a los recursos minerales que se encuentran en el espacio geográfico andino, los cuales deben ser explotados. En este texto, se muestra a “los cerros” como una zona agreste e inhóspita, pues se omiten a los otros elementos constituyentes de este espacio geográfico como son las lagunas, ríos, ojos de agua, los animales y las plantas, y a los propios pobladores andinos.

Riqueza escondida en los cerros (C (4), T (43); MED, 2008b:140).

En el *texto (44)* se fundamenta las bondades de la minería. En este texto se utiliza la argumentación como estrategia discursiva con el fin de persuadir al interlocutor la aceptación de la explotación minera arguyendo que esta actividad es beneficiosa. Además, se utiliza una pregunta dirigida que busca en el interlocutor la aceptación de la minería y respuestas positivas hacia esta actividad.

Los recursos del canon minero pueden ser utilizados exclusivamente para favorecer proyectos en obras de impacto regional o local. ¿Qué proyectos u obras consideras que podría financiar el canon minero en tu región (si es zona minera) o en otra (si no vives en una región minera)?(C (4), T (44); MED, 2008b:140).

En el *texto (2)*, la cultura andina está representada sutilmente con lexías como “minas” y “barro”, además, este texto tiene como fondo una imagen infantilizada⁵⁴ (Torres, 2008) que ilustra la geografía andina donde aparecen niños, minerales y restos arqueológicos. En este texto la temática fundamental es la educación como fuente de todo éxito.

¡Somos el oro del Perú!

- P1: El oro auténtico del Perú no se encuentra en las minas ni en los museos.
- P2: El oro real del Perú hay que buscarlo en el alma de nuestra niñez y nuestra juventud.
- P3: Unamos fuerzas para que no se transforme en barro el alma de oro de lo mejor de nuestro país (C (1), T (2), P (1, 2 y 3); MED, 2004a:4).

En este texto, en el *párrafo (1)*, se utiliza la negación como estrategia discursiva (Zárate, 2011) para negar la existencia del oro

⁵⁴ En esta imagen se muestra un grupo de niños situados en los andes, así como cerámicas, metales preciosos y restos arqueológicos de donde suponemos la relación a la cultura andina.

en las minas y los museos a partir del adverbio de negación “no”. En este sentido, negar la existencia del recurso mineral oro elimina en el interlocutor su capacidad crítica y reflexiva en torno a la explotación minera y el desinterés e indiferencia por los impactos ambientales que pueda ocasionar esta actividad. En el *párrafo (2)*, se enfatiza que el “oro real” se encuentra en la niñez y la juventud, afianzando nuevamente la negación de la existencia real del oro en las minas. Y en el *párrafo (3)*, se representa el término barro (elemento importante en la cultura andina para la construcción de viviendas, juego de los niños, uso medicinal y otros) de manera peyorativa, desvalorizando sus distintos usos. En cambio, en los *párrafos (1) y (2)*, a la palabra “oro” se le añade los adjetivos “real” y “auténtico” con los que adquiere una connotación distinta a su significado primigenio para referirse a la educación como el verdadero oro que se debe perseguir de manera individual. En suma, este texto se utiliza la estrategia discursiva de atenuación (Merino, 2005), que atenúa y desvía la reflexión crítica del interlocutor con respecto a la minería.

En este sentido, considerar a la cultura andina, únicamente, asociada a la minería es dejar de lado a otros productos culturales como los conocimientos, manifestaciones artísticas, prácticas agropecuarias, etcétera. Por ejemplo, en el texto (14), a través de una narración descriptiva se representa a “la sierra central” asociada a la minería exaltándola como los mayores atractivos de estas regiones andinas y señalan a los yacimientos mineros “la Oroya” y

“Cerro de Pasco”; para describir al primero utiliza el adjetivo “enorme” que lo magnifica. Entendida así, la minería sería la principal actividad de los pobladores andinos, omitiéndose sus producciones agrícolas, ganaderas y otras.

Ingresamos a la región de los mukis: la sierra central

Salimos de Lima a la sierra del centro. Ascendimos por la cordillera y, después de Ticlio, nos recibió la Oroya con su enorme fundición de minerales. Más allá nos esperaba el valle de Mantaro y los yacimientos mineros de Cerro de Pasco (C (1), T (14); MED, 2004a:194).

Es de notar que en los textos escolares del MED se asocia constantemente la actividad minera como práctica social de la cultura andina, esta representación naturaliza a la minería como la única fuente de ingreso económico, debido a que no se mencionan otras actividades productivas.

Así, en el *texto (45)* es notoria esta naturalización que deviene desde el propio título “Huancavelica: nuestra histórica región minera”. Además, en este texto, se entiende que Huancavelica es una zona minera por excelencia, por lo tanto una región que goza de grandes ingresos económicos. Sin embargo, esta región andina es una de las más pobres del Perú.

Huancavelica: nuestra histórica región minera

P10: Actualmente, Huancavelica sigue siendo una región, en buena medida, minera, pues son los ingresos por esta actividad los que le proporcionan sus recursos. Pero además de la plata y el mercurio, también se puede encontrar en su subsuelo otros minerales, como oro, plomo, zinc y, sobre todo, cobre.

P11: Huancavelica posee tres distritos mineros por excelencia: Santa Bárbara, donde se explotan ricos yacimientos de mercurio; y Julcani y Castrovirreyna, conocidos por sus reservas de plata. A la riqueza de estos distritos se suma el descubrimiento en 1996 de la veta de Antapite, que se ha constituido en el primer yacimiento aurífero (de oro) hallado en la región (C (4), T (45), P (10, 11); MED, 2008b:161).

En el *párrafo (10)*, se expone la actual explotación minera y en el *párrafo (11)* se describe a los distritos de “Santa Bárbara”, “Julcani”, “Castrovirreyna” y “Antapite” como espacios mineros, pero se obvia a los actores sociales andinos de estos lugares; con estos discursos se pretende naturalizar la minería y concienciar al interlocutor acerca de sus bondades económicas, lejos de toda reflexión de las ventajas y desventajas de esta actividad.

En los textos anteriores se hace referencia a la minería, pero se omite a las empresas que las administran. Ocurre lo mismo en los *textos (17) y (19)*, pero se señala como dueño al *muki*, personaje mítico de las narraciones orales, con afirmaciones como “es el dueño de los tesoros de la tierra”, “Él es el dueño y señor de las minas, con poderes mágicos para hacer el bien o el mal”. Entonces, este personaje mitológico es el que gobierna las minas, y todo lo que acontece dentro de ella corresponde al *muki*. Esta representación atenúa la responsabilidad que tienen las empresas mineras transnacionales con los mineros y los pobladores de estas regiones. En otras palabras, el dueño de las minas es el *muki* y los acontecimientos que ocurren dentro de ellas corresponden a él; sin embargo, los “dueños” de las minerías son las empresas

transnacionales que con la venia del Estado explotan las minas en beneficio propio, no importándoles el impacto ambiental que pueda ocasionar, mucho menos la vida de los habitantes de las zonas mineras.

El muki (Alfonsina Barrionuevo)

- P 1: El muki es el espíritu de las minas. Es el dueño de los tesoros de la tierra. Su pequeño guardián. No se sabe si los antiguos peruanos conocieron con este nombre al mágico personaje. (...)
- P 4: En los nefastos tiempos de las mitas, durante el virreinato, los indios que eran arrancados de los campos para ser conducidos a las minas, de donde pocos volvían, alcanzaron a difundir la existencia del muki.
- P 5: Su existencia, vinculada con casi todas las zonas mineras del Perú, ha dado lugar a numerosos relatos inverosímiles. En Cerro de Pasco (...) Morococha (...) Huancavelica (...) (C (1), T (17), P (1, 4, 5); MED, 2004a:196).

En cerro de Pasco, el principal centro minero de la sierra, existe la creencia de que dentro de las minas habita un duende pequeño de color negro llamado Muqui. Él es el dueño y señor de las minas, con poderes mágicos para hacer el bien o el mal. Si los mineros no quieren ser víctimas de maleficios, deben pactar con Muqui para extraer el mineral (C (2), T (19), P (1); MED, 2004b: 109).

En el *texto (16)*, se naturaliza la explotación en las minas de los niños andinos y responsabilizan a la naturaleza de sus vicisitudes o sufrimientos. Esta es una justificación muy sutil para desligar responsabilidades a las empresas mineras y al Estado por estos sucesos.

¿Sabían que un gran número de muchachos de la edad de ustedes trabajan en muchos asentamientos mineros, a veces soportando temperaturas bajo cero?” (C (1), T (16); MED, 2004a: 194).

En el *texto (37)*, nos muestra al “campamento minero” como un espacio idóneo y acogedor para vivir. Además, se presenta a un actor social andino (niño) que aprecia al campamento minero como un espacio propicio para la actividad del juego, habiendo en la zona andina otros espacios más pertinentes.

Pasco: Pablo Huaypa, nuestro amigo de un campamento minero

Lo que me gusta del campamento minero es jugar con mis amigos. Yo prefiero jugar siempre con Eduardo y Mabel. Ellos son mis mejores amigos (...) (C (3), T (37), P (4); MED, 2008a: 161).

Finalmente, en los textos escolares del MED se presentan discursos promineros que tiene por finalidad concienciar la aceptación de la minería en la población educativa (estudiantes y profesores), más allá de una reflexión crítica. Así, con estos discursos se busca que el interlocutor acepte la explotación minera porque supone que genera mayores ingresos económicos y posibilita una “mejor” condición de vida, hecho que en la realidad es totalmente distinto, puesto que “toda minería es peligrosa y es difícil que los mineros se ganen la vida y a la vez protejan su salud y el medio ambiente” (Guía comunitaria para la salud ambiental, 2011: 471).

4.2.1.3. Los andes, escenario de industrias turísticas

Esta subcategoría refiere que en los discursos de los textos escolares la cultura andina está representada desde una visión mercantil; es decir, desde una mirada que expresa la idea de que el espacio geográfico, su arqueología y todo lo que se produce ahí, incluso, sus actores sociales son artefactos turísticos.

De otro lado, no se olvide que la cultura andina se desarrolla configurada bajo sus propios principios, conocimientos, artes, literatura y entre otros elementos culturales a pesar de la globalización y tiempos desfavorables que se mueven en sintonía con el sistema neoliberal. En el escenario andino actual existen manifestaciones culturales andinas que avanzan dinámicamente buscando, desde su exclusión, un lugar promisorio que desde siglos atrás le fue negado. En este sentido, representar a los productos culturales andinos en los textos escolares como parte del pasado y mostrarlos como artefactos turísticos devienen de una política educativa neoliberal que no tiene otro fin que legitimar la extinción de la cultura andina. Así, en estos textos escolares orientados desde una política neoliberal se considera la cultura andina como escenario de industrias turísticas y un medio importante de ingresos económicos, por lo mismo deben promoverse en las esferas nacionales e internacionales.

En el *texto* (39), se menciona a “Machu Picchu” como una de las “siete maravillas del mundo moderno” pero no se menciona a los actores sociales andinos que forjaron esta obra arquitectónica. El fin

de este texto informativo es promocionar los sitios arqueológicos del Perú como espacios turísticos. Además, se promueve la valoración de lo nuestro a partir de una valoración externa, proceso que se suscita con el uso del conector consecutivo “por ello” que “introduce el efecto de una causa o enunciación anterior” (Fuentes, 2009: 268), es decir valorar nuestro legado arqueológico a partir de una declaración internacional.

La ciudad de Machu Picchu fue declarada, en el 2007, una de las siete maravillas del mundo moderno. Por ello, nos sentimos orgullosos. ¿Qué podemos hacer para conservar nuestro patrimonio cultural?” (C (4), T (39), P (2); MED, 2008b:8).

En el *texto (15)*, por ejemplo, se invita a conocer los “lugares turísticos” enfatizándose su valor turístico con el adjetivo “atractivos”; por otro lado, al referirse a la pobreza de la “sierra central” no se especifica el lugar, sino que se generaliza, siendo esta una forma de atenuar y naturalizar las desigualdades sociales. Con el operador argumentativo “sobre todo” refiere que la peor parte recae en los niños andinos pero no se menciona qué o quién genera esta *vida dura*, omitiéndose la responsabilidad del Gobierno. El mensaje implícito de esta representación es la promoción del turismo como forma de contrarrestar la pobreza.

La sierra central tiene lugares turísticos muy atractivos, pero también zonas en donde la lucha por la vida es muy dura, sobre todo para los niños (C (1), T (15); MED, 2004a:194).

En el *texto (40)*, se plantea el turismo vivencial como una oportunidad económica e intercultural. En este texto se utiliza la

estrategia semántica discursiva de presuposición (Merino, 2005; Zárate, 2011), pues el adjetivo “amables” hace referencia de que hay campesinos que no lo son. Y con “turismo vivencial” plantea la inserción de “extranjeros” en las familias andinas, lo cual vendría a ser una forma sutil de occidentalización.

La fotografía anecdótica

En el pueblo de Vicos (Áncash) se promueve el turismo vivencial: viajeros nacionales y extranjeros conviven con amables campesinos y comparten con ellos tareas cotidianas (C (4), T (40), L (1); MED, 2008b:21).

En el *texto (46)* se asocia a los actores sociales andinos con la pobreza, considerándola natural en los andinos. Así, para salir de la “ancestral pobreza” tienen que desarrollar y promover espacios turísticos. De otro lado, con el operador argumentativo “casi” se atenúa la responsabilidad que el Estado tiene con sus regiones. Aquí se utiliza la estrategia semántica discursiva de atenuación (Merino, 2005).

La esperanza cayó del cielo

Los pobladores de Carancas iniciaron sus trabajos comunales para hacer del cráter un nuevo atractivo turístico altiplánico/ Primero fue el terror que provocó el impacto del meteorito. Luego sería el temor a la posibilidad de contraer alguna extraña enfermedad por los efluvios que salían del enorme forado. Pero el miedo se acabó y dejó paso a la esperanza de convertir al cráter de Carancas en un medio para paliar la ancestral pobreza de los pastores y agricultores altiplánicos de esta zona casi olvidada del departamento de Puno (C (4), T (46), P (1); MED, 2008b:194).

En los *textos (41) y (56)*, la promoción de la producción cultural andina se circunscribe al turismo. Es como si la cultura andina fuera

solamente escenario de industrias turísticas que genera ingresos económicos. Con esta representación se silencia y omite la racionalidad andina (los conocimientos, los valores, la lengua, etc.).

Impresionante muestras de nuestro pasado

En esta unidad que hemos visto la riqueza de nuestro pasado, vamos a conocer cuatro lugares emblemáticos: las chullpas de Sillustani (Puno), el templo de Kotosh (Huánuco), la fortaleza de Choquequirao (Cusco) y los sarcófagos de Carajía (Amazonas)” (C (4), T (41), P (1); MED, 2008b:26).

Camino a Choquequirao

Las agencias de viajes ofrecen diversas rutas para llegar al santuario. Los puntos de partida son Mollepata o Cachora.

Recomendaciones:

Es indispensable llevar un buen equipo para acampar que incluya: carpa y bolsa de dormir para climas fríos o linternas. Además, llevar consigo varias mudas de ropa, un buen par de zapatillas para *trekking* y varios pares de medias y camisetas. Lleve alimentos energizantes como chocolates y bebidas hidratantes. En el complejo hay una zona acondicionada especialmente para acampar. La mejor época para visitar la región es durante la temporada seca, de mayo a noviembre (C (8), T (56); Santillana, 2007b:149).

En suma, en estos discursos se evidencia al turismo como una fuente vital de ingresos económicos que permite el desarrollo de los pueblos andinos, al mismo tiempo se omiten sus producciones culturales y su racionalidad andina, limitando la posibilidad de un mayor desarrollo cultural, porque las élites racistas “siguen viendo a las culturas indígenas como residuos anacrónicos o simples supervivencias de interés folclórico y turístico” (García, 1995: 152). Así, en estos discursos se reproduce la idea de la cultura andina como artefactos turísticos. Con razón, Ortiz menciona que “los

pueblos indígenas y los pueblos amazónicos se niegan a aparecer solo en las postales, en los diarios, en los medios de comunicación, en las empresas turísticas o en los libros como algo exótico, como un producto a vender, tal como suele mostrarse a Machu Picchu” (2010: 247).

4.2.1.4. La pobreza, estigma del hombre andino

Esta subcategoría explica que en los discursos de los textos escolares la cultura andina se presenta asociada a la pobreza. Así, en estos discursos se denota al fenómeno social de la pobreza como si esta fuera natural e inherente al hombre andino.

Al respecto, entiéndase que la pobreza no es un fenómeno natural sino un fenómeno social que ocurre debido a una inadecuada organización política, económica y social del país; y es el resultado de un conjunto de procesos históricos de exclusión acaecidos desde la invasión de los españoles a la cultura andina donde se irrumpe su sistema de organización y se implanta “la legitimidad colonial y la dominación total [que] tienen una historia y ella comienza en Cajamarca, escenario de la captura del Inca Atahualpa, del primer contacto significativo entre españoles e indios en la región andina” (Portocarrero, 2009: 54). En este sentido, asociar a la cultura andina (y a las otras culturas del Perú) a la pobreza no persigue otro fin que excluirla y marginarla, a partir de un “argumento tautológico por cuanto equivale a decir que las cosas son así –y deben seguir siéndolo– porque siempre han sido así” (ibíd. 52), de este modo, se

estigmatiza a los actores sociales andinos como pobres naturalmente y que no se puede hacer nada; con estas ideas lo único que se busca es evadir la responsabilidad del Gobierno.

En el *texto (42)* al sustantivo “campesinas” se le atribuye el adjetivo “humildes” no en su sentido axiológico sino como una condición social de pobreza inherente al actor social andino. Este texto es la leyenda de una fotografía que muestra a mujeres andinas recibiendo enseres de abrigo. Esta fotografía afianza el sentido del texto porque muestra la desigualdad social donde unos son los que dan y otros los que reciben.

Nos damos la mano, hermano

Humildes campesinas reciben apoyo (C (4), T (42), L (2); MED, 2008b: 114).

En este texto el término “humildes” denota que los actores sociales andinos son pobres y que su condición de pobreza es connatural, por lo que están destinados a recibir apoyo siempre. Estas representaciones discursivas antes que generar, en el interlocutor, una reflexión de la realidad social en la que vivimos promueven el asistencialismo como solución a la pobreza, y aumenta la brecha que nos separa entre un “nosotros” (los que ayudan) y un “ellos” (los que reciben). Así, cuando se abarcan “las injusticias y los problemas sociales, como (...) la pobreza (...) se hace de modo sensacionalista optando por alternativas que producen «compasión» y «pena»” (Torres, 2008: 104).

En el *texto (11)* se refiere al trabajo infantil y al abandono de la escuela por muchos de los niños en la etapa escolar, e invita a una

reflexión a partir de tres preguntas que nos parecen muy loables por su carácter reflexivo.

Diálogo

Muchos niños del Perú deben trabajar para poder vivir y abandonan la escuela. Algunos muchachos de la sierra sur, por ejemplo, recolectan y venden flores, entre otras ocupaciones. ¿Es justo que sea así? ¿Por qué? ¿Cómo debería ser? (C (1), T (11), D (7); MED, 2004a: 99).

Sin embargo, en este texto subyace el tema de la pobreza y se la atribuye como su razón de ser (razón ontológica) a los niños andinos, “muchachos de la sierra sur”, quienes tienen que trabajar a costa de abandonar la escuela, pues la pobreza no les permite acceder a una educación. Aquí, al mismo tiempo se asocia a los niños andinos a la pobreza y se naturaliza el trabajo infantil.

En el *texto (35), párrafo (8)*, se argumenta que la educación es una posibilidad de progreso. Aquí, la asociación a la pobreza es implícita y subyace en el enunciado “sacar adelante a mi familia y mi comunidad”. Es decir, se representa el deseo de salir de la pobreza accediendo a estudios superiores (universidad), pues se considera a la educación “como dinamizador de la movilidad individual entre la población campesina” (Ames, 2001: 360) y quienes no optan por la educación están conminados al fracaso.

Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas

Los profesores que tenemos son muy buenos; suelen contar muy buenas historias y están preocupados por que aprendamos. Sé que debo estudiar mucho para luego sacar adelante a mi familia y mi comunidad. “De ustedes depende que vivamos mejor”, dice uno de mis maestros más viejos y al cual quiero mucho. “Ustedes deben ir a

la universidad para sacar a esta bella ciudad adelante” (C (3), T (35), P (8); MED, 2008a:158).

Este texto, fundamentalmente, “trata de buscar las explicaciones de las situaciones de marginalidad basándose en análisis que tiene como centro de estudio a la persona individualmente considerada o las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras sociales” (Torres, 2008: 100). Es decir, el fracaso de los estudiantes de no acceder a estudios superiores es única y exclusivamente responsabilidad de ellos, esto se deduce del siguiente enunciado: “de ustedes depende que vivamos mejor”.

En suma, en estos discursos de los textos escolares se naturaliza o se vuelve inherente al hombre andino el problema social de la pobreza, en base a “la costumbre sacralizada y naturalizada, esto es, vista y sentida como fundamental y eterna” (Portocarrero, 2009: 52).

4.2.2. Cultura andina, entre la aceptación y la tergiversación

En los discursos de los textos escolares se considera la producción cultural andina de modo tergiversado. Es decir, en estos discursos la cultura andina oscila entre la aceptación y la tergiversación, que viene a ser un modo manipulado de representarla. Pues, “cuando no se puede silenciar lo diferente y minoritario, la opción conservadora y discriminadora es optar por argumentar su inferioridad” (Torres, 2008: 95). Además, en palabras de este mismo autor, la tergiversación “es una de las estrategias didácticas más inmorales, injustas y peligrosas, pues

se trata de presentar sólo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico” (Ibíd.).

4.2.2.1. Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas

En su sentido amplio “por conocimiento debe entenderse todos los tipos de contenidos que dan forma a la conciencia o todo los tipos de significados utilizados por diferentes personas históricas, con el fin de interpretar y moldear la realidad circundante. Las personas obtienen este «conocimiento» a partir de los respectivos contextos discursivos en los que han nacido y en los que su entera existencia se halla implicada (Jäger, 2003: 61).

Así, para la cultura andina, el conocimiento es uno de los elementos importantes de la cultura andina y está compuesto por toda información organizada y acumulada a través de la experiencia y aprendizaje del hombre andino en interrelación con la naturaleza y la sociedad (Enríquez, 2005). Este conocimiento se ha sistematizado a lo largo del proceso histórico formativo de la cultura andina, que implica aproximadamente veinte etnias y culturas desde Caral hasta la actualidad (Flores, 2011).

En el *texto (6)* se representa los conocimientos de la cultura andina de manera tergiversada. Pues, se señala que “los pobladores andinos utilizan, con gran frecuencia, los refranes en sus

conversaciones”. Según esta idea estos refranes vendrían a ser conocimientos sistematizados por los pobladores andinos y que refieren a su entorno sociocultural, y transmitidos de una generación a otra. Sin embargo, en este texto nos presentan refranes que no corresponden a la cultura andina, porque en los refranes que aparecen se representa la racionalidad del mundo occidental, en cuanto sostienen experiencias de la vida occidental, además, los animales representados pertenecen al mundo occidental.

Refranes campesinos

Los pobladores andinos utilizan, con gran frecuencia, los refranes en sus conversaciones.

Analicemos los siguientes refranes de origen campesino, a fin de descifrar su significado.

1. A caballo regalado no se le mira el diente. / 2. Ir por lana y volver trasquilado. / 3. La cabra tira al monte. / 4. Del árbol caído todos hacen leña. / 5. Donde camotes se asaron, cenizas quedaron. / 6. Perro del hortelano no come ni deja comer. / 7. No es amor al chanco, sino a los chicharrones. / 8. Cada gallo canta en su corral. / 9. No cuentes tus pollos, antes de empollar. / 10. Perdió sogas y cabra (C (1), T (6); MED, 2004a:45).

Otra de las formas de tergiversación es desvalorizar el trabajo como valor (en su aspecto axiológico) y como práctica. En el *texto* (35), a partir del actor social andino “Pablo Vilca” (niño) de Apurímac se enuncia la indiferencia al trabajo como práctica social a partir de una visión occidental.

Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas

Mi padre me dice que cada persona siempre tiene una historia que contar. En mi casa no nos aburrimos nunca porque mis hermanos son muy habladores y siempre durante la cena o el almuerzo están contando lo que les ha pasado durante el día. Aunque el único

problema es que mi papá y mis dos hermanos mayores tienen que trabajar mucho para que no falte la comida (C (3), T (35), P (2); MED, 2008a:157).

En este texto, el trabajo se muestra como un “problema” que debe ser rechazado. Este argumento es opuesto a la visión de la cultura andina porque para esta cultura el trabajo es el eje fundamental de su existencia y no se lo considera “como sufrimiento y humillación vergonzante, por el contrario, el trabajo es dignidad, es satisfacción, es alegría y es fin en sí mismo” (Enríquez, 2005: 139-140). Por ello, considerar este importante valor como un problema es desvirtuar y atropellar la concepción andina, su amor al trabajo y laboriosidad. También, para Rivera (2010) “el trabajo (...) es –aparte del juego– la forma más excelsa y humana de actuar en la naturaleza” (citado en Flores, 2011: 98). Queda claro que, desde una postura occidental, en este discurso testimonial se tergiversa el trabajo como valor fundamental de la cultura andina, cuando para el hombre andino el trabajo “es el único camino para poder conseguir los medios suficientes que permitan buscar el bienestar de la persona, la familia y la comunidad en general” (Enríquez, 2005: 139) y es “una actividad productiva y un culto sagrado a través del cual el hombre se relaciona con el mundo” (van Kessel y Condori, 1992 citado en Silva, s/f: 161).

El *texto (52)* es un discurso argumentativo en el que se fundamenta que “comer perros” corresponde a las prácticas sociales andinas actuales, cuando esto no es así. En este texto se utiliza la estrategia discursiva de oposición pronominal nosotros-ellos

(Poblete, 2011) para minorizar y denigrar a los actores sociales andinos con valoraciones estereotipadas, en las que subyacen un nosotros (modernos) y ellos (retrógrados) (Torres, 2008).

Adorados y pelados

Existe un amplio registro de convivencia canina con chimúes y mochicas. Increíblemente, en algunos pueblos aún se comen a estos perros. (C (7), T (52), L (2); Santillana, 2007a: 149).

(...) De los últimos que se supo que comían perros sin pelo fue de los wankas. Hay que ver cuánto de ancestrales y cuanto de animales aún tenemos” (C (7), T (52), P (12); Santillana, 2007a: 149).

Así, en este texto, *leyenda* (2), el adverbio “increíblemente” manifiesta un hecho inusual el de comerse a un perro; además, se sitúa en el tiempo presente, cuando estas prácticas sociales corresponden a un contexto y tiempo diferentes. Y con el conector indefinido “algunos” se refieren a espacios indeterminados con el que se justifica que existen pueblos donde se desarrollan estas prácticas sociales. Sin embargo, a partir del uso de la indeterminación “algunos” nos da cuenta que tales prácticas no se realizan y que es producto del subjetivismo y discriminación hacia la cultura andina, valiéndose, además, de palabras como “ancestrales” y “animales”. Todo ello, es una forma de tergiversación ya que sirve para juzgar, desde la actualidad, prácticas realizadas en culturas y contextos distintos.

4.2.2.2. Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca

La hoja de coca que hoy es estigmatizada y satanizada por las culturas hegemónicas a través de diferentes medios masivos de comunicación ha gozado de una amplia difusión en tiempos incaicos porque “no sólo se utilizaba en el masticatorio, sino, también, en los aspectos sociales, religiosos, medicinales y económico-políticos” (Quispe, 2004: 44). Así, en la actualidad, estas prácticas sociales andinas están vigentes por su valor simbólico y cultural. Sin embargo, la visión occidental y neoliberal desvaloriza la hoja de coca asociándola “solo a la cocaína, dejando de lado los trece alcaloides restantes y los demás contenidos alimenticios” (Ibíd.42) que las investigaciones científicas han demostrado. En este sentido, no se debe estigmatizar la hoja de coca como un mal social sino, más bien, aprovechar sus demás propiedades alimenticias y medicinales, además de respetarse los usos simbólicos en las diferentes prácticas sociales andinas.

Así, los textos escolares del MED buscan desvalorizar y silenciar los distintos usos y simbolizaciones que la hoja de coca ha adquirido en la cultura andina, asociándola a problemas sociales como el narcotráfico, como en el *texto (25)*.

Junín: El problema de la coca y el éxito del café.

La mayor cantidad de hoja de coca que se produce en Junín va a parar a manos del narcotráfico. Felizmente, en los últimos años, un grupo de campesinos ha decidido apostar por cultivos alternativos que traen progreso y desarrollo (*UA 29: C (3), T (25), P (1); MED, 2008a:53*).

En este texto, *párrafo (1)*, se desvaloriza la hoja de coca porque se asocia con el “narcotráfico” y se la minoriza comparándola a partir de sustantivos antagónicos “problema” y “éxito”, y con el adverbio modal “felizmente” se enfatiza el valor económico de los cultivos alternativos.

Juan Sedano: “La hoja de coca es un demonio verde”. Yo vivo en El Tambo, en la provincia de Concepción. En mi chacra sembrábamos alcachofa, choclo, y también hoja de coca. Yo quería ganar dinero para que mis hijos estudiaran. Por eso, vendía la hoja de coca a buen precio. Un día, unos hombres extraños me pidieron sembrar coca en toda mi chacra. Me ofrecieron una buena suma de dinero. Era una cantidad que me resultaba sorprendente y atractiva. De inmediato acepté. Hice pacto con el demonio verde de la coca (...) (C (3), T (25), P (2); MED, 2008a: 53).

En este texto, *párrafo (2)*, se utiliza un discurso testimonial para referirse a la hoja de coca y la metáfora “demonio verde” como estrategia discursiva para satanizarla a través de esta connotación negativa. Este “rechazo a la hoja de coca por la civilización occidental y los problemas generados en su entorno, tienen sus causas enmarcadas en los prejuicios raciales y sociales (...), ya que, por lo general, los pueblos dominantes tienden a estigmatizar los valores de los dominados. Así, el rechazo a la hoja de coca es un problema de dominio cultural” (Quispe, 2004: 18 - 19).

En el *texto (26)*, se sigue asociando a la hoja de coca como un problema social que conlleva a la pobreza. Así, con este texto testimonial se tergiversa la dimensión cultural de la coca.

San Martín: el éxito del palmito

Para los agricultores de la Región San Martín, la hoja de coca ha dejado de ser la única manera de obtener ganancias. “La hoja de coca solo ha producido retraso en nuestra región. Con el cultivo de palmito, cacao y café, nuestra comunidad está creciendo”, dice Amadeo Espinoza, un hombre que ha dedicado casi 15 años de su vida al trabajo del campo en la ceja de selva (C (3), T (26), P (2); MED, 2008a: 55).

En suma, en los textos escolares del MED se tergiversan los conocimientos en torno a la hoja de coca porque se la asocia solamente con el narcotráfico, por ello plantea una política de erradicación de la hoja de coca como una solución a los problemas sociales, cuando, en sí, “la industrialización de la coca (...) y la expansión de la demanda serían metas fáciles de alcanzar si al convencimiento académico le siguiera la decisión política” (Quispe, 2004: 58). Así, esta planta originaria de la cultura andina está estigmatizada en estos discursos, porque en ellos subyacen ideologías de poder.

4.2.2.3. La lengua quechua minorizada e invisibilizada

La lengua quechua y sus hablantes son minorizados e invisibilizados en el ámbito educativo y social del Perú, a pesar de la oficialización de la lengua quechua el 27 de mayo de 1975 mediante la ley 21156⁵⁵ y su reconocimiento por el MED. Además, desde el campo académico y político, antes que fomentar y promover el uso

⁵⁵ Ley que promueve su práctica en el Perú y “a partir de abril de 1976 su enseñanza ha sido obligatoria en todos los niveles de educación de la República; también fijó 1977 como plazo para que el Poder Judicial adopte el quechua cuando las partes sólo hablan quechua” (Powers, 1983: 152).

de la lengua quechua, y otras lenguas del Perú, se la margina y excluye. Esta idea se ilustra muy bien en las afirmaciones de Powers: “el quechua sí es símbolo del pasado incaico del Perú, pero, ¿qué tiene que ver eso con la realidad moderna de Lima?” (1983: 155) o de la Congresista de la República del Perú, Hildebrand: “yo soy lingüista y por eso respeto todas las lenguas. Pero, desde el punto de vista social, vale más la lengua que tiene muchos millones de hablantes que la lengua que se está extinguiendo”⁵⁶ (2007: 284); así, estas ideas dan cuenta que vivimos en un país fragmentado. Pues, el discurso de Powers muestra a la lengua quechua asociada al pasado con sentido de marginación, y el de Hildebrand la desvaloriza y la minoriza. Este suceso muestra que vivimos en un país donde el silenciamiento de las lenguas del Perú y de sus hablantes, desde las esferas académicas y del Gobierno, es permitido y hasta lícito.

El MED desde una política educativa enmarcada en la diversidad cultural realiza esfuerzos por promoverla, sin embargo, tiene sus dificultades. Así, con el texto escolar Talento 1 (MED, 2004a) desarrolla una propuesta con mayor apertura a la diversidad lingüística del Perú, puesto que en él encontramos el uso frecuente de palabras quechuas (en variantes regionales Ayacucho Chanka y Wanka) y lenguas amazónicas; en esta propuesta se visibiliza la emergencia de las culturas silenciadas, hecho que destacamos, sin embargo, se las presentan de manera tergiversada. En cambio, en

⁵⁶Discurso emitido por Martha Hildebrand el 6 de setiembre de 2007, en pleno del Congreso, en oposición al Proyecto de Ley para La Preservación, Uso y Difusión de las Lenguas Aborígenes del Perú.

los demás textos escolares analizados no se visibiliza con pertinencia la diversidad lingüística del Perú, o ni siquiera aparecen. Estas representaciones discursivas responden a ideologías lingüísticas⁵⁷.

En el *texto (2)*, se explica que la educación es fundamental para formar a los jóvenes del Perú, y, para referirse a este último, se utiliza un enunciado exclamativo con su respectiva traducción en quechua. En este enunciado quechua no se respeta su construcción gramatical.

¡Somos el oro del Perú!

El libro Talento forma parte de esa alquimia espiritual, porque la EDUCACIÓN es la única vara mágica que nos permitirá forjar:

¡Las chicas y los muchachos de oro del Perú!

Qorimaqtakuna, qorisipaskuna

(C (1), T (2), P (4); MED, 2004a: 4).

En este texto, la traducción del español al quechua carece de una correspondencia semántica, pues se omite el modificador indirecto “del Perú” por lo que la idea no se concreta en la lengua quechua. En este sentido, una traducción pertinente al quechua sería: *Hatun suyupa quri sipaskunawan quri maqtankuna*⁵⁸.

En los textos (1), (3) y (5), la traducción difiere mucho del sentido de la lengua quechua. Así, en el *texto (1)* el sentido literario complejiza su traducción, sin embargo la traducción más coherente

⁵⁷ “Las ideologías lingüísticas son, en buena cuenta, las creencias sociales referidas al origen, valor, papel y uso de las lenguas o variedades de lengua dentro de una colectividad. Una muestra de estas en Perú tiene que ver con los distintos valores que se otorga al español y a las lenguas indígenas” (De los Heros, 2012: 23)

⁵⁸La traducción del español al quechua y viceversa corresponden al Mg. Máximo Orejón Cabezas, docente de la Lengua Quechua en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, abril 2014. A quien va nuestra mayor gratitud y agradecimiento.

sería: “Solo cuando la hermosa alba amanece ingresaríamos al país del conocimiento”.

Palabras de apertura

Sumaq achikyamullaptinmi/ yachay llaqtaman/ yaykunchikman

Sólo a través del alba/ de la Hermosura/ se puede ingresar/ al País del Conocimiento (C (1), T (1); MED, 2004a: 3).

Y en los *textos* (3) y (5) la escritura en quechua es pertinente, pero no así su traducción al español.

Ayacuchuta rini (Voy a Ayacucho) (C (1), T (3); MED, 2004a: 40)

Yanapay: aprender (C (1), T (5); MED, 2004a: 42).

Para el primer caso, *texto* (3), la traducción de *Ayacuchuta rini*, que está escrita en tiempo pasado, sería *Fui a Ayacucho* y no así *Voy a Ayacucho*, para este último una traducción al quechua sería *Ayacuchuta richkani*, en tiempo presente. Para el segundo caso, *texto* (5), la traducción de *Yanapay*, escrita en tiempo presente, sería *ayudar* y no así *aprender* que en quechua sería *yachay*.

En los *textos* (2), (9), (10) y (13), se utilizan “términos relexicalizados del quechua en el español (españolización forzada del quechua). Incluso, muchas de las palabras quechuas se rigen bajo las normas gramaticales del castellano. De esta manera, se incurre en una violencia simbólica en perjuicio del quechua ya que, al no haber equivalentes, lo normal es respetar la escritura de la lengua de origen” (Zárate, 2011: 347).

Así, en el *texto* (2), discurso de arenga al Perú, se representa la palabra “kausachum” en la que existe una concurrencia vocálica. Esto no ocurre en la lengua quechua debido a que la normativa del

quechua impide la formación de diptongos. En este caso, en lugar de la vocal “u” se debe utilizar la consonante “w”, considerando ello la escritura adecuada sería: *Llaqtanchikmi ¡Kawsachum Perú!*, y su traducción en el español *¡Qué viva nuestro pueblo Perú!*

¡Somos el oro del Perú!

(...) Llaqtanchikmi ¡Kausachum Perú! (C (1), T (2), P (5); MED, 2004a:5).

En el *texto (9)*, en la palabra “Rumiyoc” el morfema derivativo de posesión es inadecuado, pues se utiliza “yoc” en lugar de “yuq”, pues la escritura quechua es trivocálica (a, i, u). En este sentido, la escritura adecuada de “Hatun Rumiyoc” sería *Hatun rumiyuq* y su traducción: *poseedor de la piedra grande*.

Ángulos y tildes en Hatun Rumiyoc

Caminando nuevamente por la ciudad del Cusco, llegamos a la calle de Hatun Rumiyoc y quedamos admirados al observar la famosa piedra de los doce ángulos (C (1), T (9), P (1); MED, 2004a: 78).

En el *texto (10)*, la palabra “Sacsayhuaman” es inadecuada, pues utiliza las consonantes “c” y “h” que no corresponde a la lengua quechua, al igual que su traducción. La escritura más pertinente sería: *Saksaywaman* y su traducción *lugar donde se sacian los halcones*⁵⁹.

La ciudad puma

La cabecera de este felino habría estado conformada por la fortaleza de Sacsayhuaman, que en quechua –el *runa simi* imperial– significa la *torre de los halcones* (C (1), T (10), P (2); MED, 2004a: 82).

⁵⁹ Traducción nuestra.

Y el *texto (13)*, presenta los valores sociales andinos, por un lado, asociados al pasado y, por otro lado, distorsionando la escritura; así, en la palabra “sua” se produce un diptongo, cuando en el quechua no se da esta concurrencia vocálica; en cambio, en “quella” se produce error de escritura. La escritura pertinente sería: *Ama suwa, ama llulla, ama qillay* su traducción es *no robar, no mentir y no ser ocioso*, frase que corresponde al tiempo presente.

Los valores (intertextualidad: Inca Garcilaso)

(...) Los incas (...) nos dieron la más importante lección de valores: “ama sua, ama llulla, ama quella”, es decir: “no robarás, no mentirás, no serás ocioso” (...) (C (1), T (13), P (3); MED, 2004a: 172).

En el *texto (7)*, nos habla del uso de las máscaras en las diferentes festividades y trabajos en la región de Ayacucho. Así, en el *párrafo (3)* encontramos una práctica social andina: *yarqa aspiy*, que presenta errores de escritura.

Las máscaras ayacuchanas

En Ayacucho se usan, con ánimo y entusiasmo, durante las festividades de Navidad, Pascua de Reyes, Año Nuevo, Carnaval y el “Yayqa aspiy” o la “limpia de acequias” (C (1), T (7), P (3); MED, 2004a:50).

Así, en la palabra “yayqa” se utiliza el fonema /y/ en lugar de /r/ tergiversando su significado individual como contextual. Del mismo modo, presenta una traducción, “limpia de acequias”, que no equivale a *yarqa aspiy*, cuando en sí sería: *limpieza de acequia*. Aquí, se muestra la falta del rigor académico, pues no se registra adecuadamente, en la escritura, la lengua quechua, esto denota una desvalorización de esta lengua.

Una de las modalidades de silenciar una cultura es excluyendo su lengua. Así, con estos discursos de los textos escolares se busca la homogeneización en desmedro de la diversidad lingüística del Perú. En este dilema se encuentra la lengua quechua, pues su invisibilización generalizada en el campo educativo y social, a pesar de sus millones de hablantes, responde a las ideologías lingüísticas. La falta de rigor académico en la representación de la lengua quechua u otras lenguas del Perú, en estos medios educativos, es producto de una visión occidental que busca el monolingüismo, así como ilustra bien el *texto (50)*.

¿Por qué creen que hay tantas lenguas? ¿No sería mejor que existiera una sola? (C (7), T (50); Santillana, 2007a: 17).

En esta unidad de análisis encontramos dos preguntas referidas a la lengua. La primera pregunta busca una reflexión en torno a la diversidad cultural de Perú, sin embargo, la segunda pregunta dirigida busca en el interlocutor el asentimiento de la existencia de una sola lengua en el Perú. Estas preguntas, lejos de una reflexión de la realidad lingüística de nuestro país, buscan la aceptación del monolingüismo y responden a posturas de las ideologías dominantes. Es decir, la cultura occidental más allá de sus buenas intenciones alberga la visión de la extinción de las otras culturas.

4.2.2.4. Voces andinas, voces extrañas

Las voces de los actores sociales andinos han adquirido, en los textos escolares, un matiz occidental, de voces extrañas, que

tergiversan la representación de la realidad cultural andina. Así, en el discurso de los textos escolares se utiliza la voz de los actores sociales andinos para volver legítimos pensamientos tergiversados con respecto al espacio geográfico andino.

En este sentido, cabe señalar, que el hombre andino “no se concibe diferente ni superior a la naturaleza, sino parte de ella, entonces el *allin kawsay* (vivir bien) significa ‘vivir en armonía con la naturaleza y con sus pares’” (Flores, 2011: 76). Por lo que, representar la naturaleza como un mal social, así como en los textos escolares, no corresponde a los actores sociales andinos sino a una posición occidental. Otra idea fundamental al respecto es la de Enríquez, quien afirma que la *pacha* es

un macro-organismo que tiene vida, es dinámica, armoniosa, caprichosa, variada y fértil, donde todo es necesario para la integridad de la vida en la *pacha*, porque esta misma vida corre en todo el ser de la naturaleza, tanto flora y fauna, como cerros, ríos, piedras, lagunas, astros y fenómenos climáticos. Este cosmos animal, del cual forma parte el hombre mismo, le exige respeto, cariño y comprensión” (Enríquez, 2005: 72).

Estas razones bien fundadas permiten esclarecer que las representaciones discursivas en los textos escolares en torno a la naturaleza son tergiversadas, pues el actor social andino no reniega de los sucesos meteorológicos o de los espacios geográficos sino, más bien, le dan un sentido de acuerdo a cada época o estación del año. En los textos siguientes se presentan una concepción equivocada en la que se hiperboliza los fenómenos meteorológicos y

la geografía andina por lo que se la muestra como agreste e inhóspita, usando, para ello, las voces andinas.

Los *textos* (35) y (36) son argumentativos, en ellos se manifiesta la realidad educativa de los niños andinos y su realidad geográfica, a través de discursos testimoniales, escritos en primera persona gramatical para su mayor veracidad y credibilidad. Es decir, utilizan la voz de un niño y niña andina para proyectar una visión occidental de la cultura andina, lo que resulta ser una voz extraña, lejos de toda certeza, que tergiversa el pensamiento andino.

En el *texto* (35), *párrafo* (4), se le confiere al actor social andino: niño, una percepción sesgada y negativa del fenómeno meteorológico, “lo único malo son las lluvias y el frío”, lo que resulta falso desde todo punto de vista andino. Aquí, se presenta una voz extraña que dista mucho de la racionalidad andina. Lo que se busca con este texto es legitimar la percepción occidental, mas no así la de la cultura andina, pues solo la cultura occidental ve a la lluvia, el frío o las heladas como negativas o perjudiciales. En cambio, la cultura andina ve su mundo como una unidad de constante reciprocidad con la naturaleza y la considera como parte importante de su existencia; por eso, considera que “las precipitaciones pluviales son de vital importancia porque permiten el crecimiento y la fructificación de los cultivos alimenticios, así como el reverdecimiento de la diversidad de pastos naturales que sirven de alimento fundamental a las alpacas y otras especies animales” (Enríquez,

2005:65). En este sentido, esta voz extraña, que se representa en este texto, es una tergiversación del pensamiento andino.

Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas

Me gusta vivir en Abancay. Conozco otras ciudades como Cuzco y Ayacucho. Mi profesor dice que Abancay tiene un clima primaveral y eso es cierto. Lo único malo son las lluvias y el frío. Por eso yo disfruto más los meses de julio y agosto cuando el sol luce espléndido en la ciudad y la lluvia es tenue y delicada. En esos tiempos vuelo mis cometas con más gusto” (C (3), T (35), P (4); MED, 2008a:157).

De modo similar se presenta en el *texto (36), párrafo (7)*, el fenómeno meteorológico como un problema que imposibilita la vivencia. A través de esa voz, supuestamente andina, se representa a la zona geográfica como un lugar inhóspito, de caminos peligrosos, para lo cual se utiliza la metáfora como estrategia discursiva: “caen piedras de hielo del cielo”, “el camino se vuelve resbaladizo y endemoniado”.

Huancavelica: Juana Yancce, una amiga campesina

Yo quisiera ser doctora. Desde el momento en que fui por primera vez al doctor, se me metió la idea de ser doctora. Recuerdo que me gustó mucho el consultorio: lleno de diplomas y con un olor a limpio que daba ganas de quedarse ahí para siempre. Además, el doctor hablaba con tanta firmeza que no dejaba dudas. Por eso estudio bastante y trato de no faltar al colegio, incluso cuando llueve. Los únicos días que no voy son los días en los cuales graniza; entonces caen piedras de hielo del cielo y el camino se vuelve resbaladizo y endemoniado” (C (3), T (36), P (7); MED, 2008a:160).

Además, en este párrafo, se argumenta el rechazo a la condición social en la que está inmersa la niña andina y la aspiración a otra realidad. Así, en el enunciado “recuerdo que me gustó mucho el

consultorio: lleno de diplomas y con un olor a limpio que daba ganas de quedarse ahí para siempre”, se utiliza la estrategia semántica discursiva de implicatura (Merino, 2005) que busca en el interlocutor el rechazo a la realidad cultural andina, además, esta estrategia se encuentra en consonancia con la estrategia discursiva de presuposición (Zarate, 2011 y Merino, 2005) que enuncia, implícitamente, que los hogares andinos no poseen un “olor a limpio”, y a partir del uso del adverbio de tiempo “siempre” se induce a la aceptación de una cultura ajena. “Estas representaciones constituyen una estereotipación” (Zárate, 2011: 364).

El *texto (30)* aborda el tema de la migración, sus causas y el testimonio de Nicomedes Rodríguez. En el *párrafo (9)*, en la voz de un andino, se presenta una voz extraña que refiere al “frijaje” como la principal causa de su pobreza. Entonces, darle una carga negativa y hasta perjudicial únicamente a la naturaleza responde a una postura no andina. Pues, para el hombre andino el “frijaje” es la “estación de heladas (*hasa pacha, chirawa pacha*) (...) donde cotidianamente se hace presente la helada con toda su fuerza (...) que además es ingeniosamente aprovechada por las familias rurales para la transformación de la papa en chuño y tunta; y la carne, en charqui” (Enríquez, 2005:65). En este sentido, culpar al frijaje de la desocupación laboral y pobreza, como en el *párrafo (10)*, es atenuar la ineficiente política del Gobierno en los sectores más vulnerables del país, utilizándose la atenuación como una estrategia discursiva

semántica que opera sobredimensionando el aspecto climatológico. Además, los discursos en este texto solapan la irresponsabilidad del Gobierno con la cultura andina (y las demás culturas del Perú); pues una política agropecuaria acorde a la realidad de las zonas altoandinas permitiría la buena crianza y producción de los camélidos como la vicuña, llama, alpaca y guanaco, y otros animales de estas zonas.

Nicomedes Rodríguez: “Gracias a Tacna pude darles estudios a mis hijos”

P 9: Un día ocurrió algo terrible: el friaje mató a mi ganado. Cuando fui al campo y vi a mis bestias muertas, el corazón se me estremeció. Mi familia y yo prácticamente nos quedamos en la calle.

P 10: Fueron días inolvidablemente negros. Intenté trabajar como peón en algunas chacras, pero apenas sacaba para comer. Mis hijos por ese entonces, eran muy pequeños como para ayudarme. Pasamos hambre; parecía que nada podía cambiar nuestra suerte (C (3), T (30), P (9, 10); MED, 2008a:82).

De otro lado, existe una tergiversación cuando se menciona a sus animales como “bestias”, que además tiene un sentido despectivo propio de la cultura occidental. En la cultura andina se les denomina “uywas” y se configura parte de la familia. Esta es “una concepción humanista de la naturaleza, ya que el hombre andino piensa que la naturaleza nace, crece y muere al igual que él, y experimenta sentimientos también al igual que él. Un ejemplo de esta concepción se encuentra en el artículo de Lindo Revilla: ‘El nacimiento de cualquier animal en la casa es todo un acontecimiento’” (Flores,

2011: 104), y su muerte todo un ritual, pues, en la cultura andina es importante el

trato cariñoso y respetuoso, fundamento de la cosmovisión andina, tiene varias características, siendo algunas de ellas (...) e) (...) está considerado como un delito contra la vida y sancionado moralmente, las acciones de desprecio y mal trato a los animales (...) g) (...) Las plantas y especialmente las alpacas y llamas, al ser criadas en el contexto de un trato cariñoso, armonizado e igualitario con los seres humanos, se crían recíprocamente (Enríquez, 2005: 159-161).

En este sentido, en los discursos de los textos escolares se tergiversan los conocimientos andinos, exagerando las situaciones climatológicas como hostiles. Y para hacerlo más creíble y veraz se utilizan voces andinas. Al respecto, investigaciones como la de Enríquez desenmascaran estas visiones occidentales para que no se siga estereotipando “el medio natural andino, por sus características climatológicas variables y heterogéneas, con frecuentes heladas, granizadas, sequías e inundaciones (...) como un medio agreste, hostil y severo para la vida” (2005: 67). En suma, en los textos escolares, por un lado, se tergiversan los conocimientos andinos y, por otro, culpan a la naturaleza de los problemas sociales que acontecen en las regiones andinas, lo que conlleva a la evasión de las responsabilidades de los gobiernos.

4.2.3. Exclusión: nosotros y ellos

Esta categoría explica que en los discursos de los textos escolares existe la exclusión de los actores sociales andinos de los asuntos del país y de toda producción cultural actual, asimismo, se excluye a la cultura andina a partir de la minorización de sus aportes culturales. En ese sentido, es importante comprender que la exclusión “impide o quita el derecho a la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y niega la posibilidad de participación en la toma de decisiones a grandes grupos sociales, en especial a los que por factores culturales y por desventajas económicas (...) se encuentran más lejos del Estado y los centros de poder” (Pacheco, 2012: 19). Así, la cultura andina se ha visto excluida de la vida social del país, al igual que las otras culturas del Perú, debido a la acentuada hegemonía occidental en los diferentes ámbitos sociales (políticos, económicos, educativos, etcétera). La exclusión paulatina de los actores y prácticas sociales y, fundamentalmente, de las lenguas de la cultura andina responde a una ideología de dominación cultural que, más allá de reconocer la diversidad cultural del Perú, busca su homogeneización. En este sentido, ignorar las “culturas presentes en la sociedad” (Torres, 2008: 90) es una forma de exclusión social y de silenciamiento.

De otro lado, la cultura occidental insiste constantemente en establecer “una línea de demarcación entre un *nosotros* (...) y un *ellos*” (Martín, 2003: 171). Esta última etiqueta recae en los actores sociales andinos a quienes se los considera inferiores con respecto a “nosotros”. Así, quedaría establecido “nosotros somos los buenos, ellos los malos;

nosotros somos los listos, ellos los torpes; nosotros representamos la modernidad, ellos lo retrógrado, lo reaccionario; nosotros somos los pacíficos, ellos los violentos, etc.” (Torres, 2008: 95). Esta connotación de superioridad e inferioridad se presentan de manera explícita e implícita en los discursos de los textos escolares con fundamentos de una ideología racista que devienen del etnocentrismo.

Los *textos* (33) y (53) del MED y Santillana, respectivamente, presentan la misma narración de literatura oral andina, adaptada de los Manuscritos de Huarochirí, bajo el título: “El mito del diluvio” que representa la concepción andina con respecto al diluvio y que tiene su paralelo en el cristianismo. En este texto se muestra de manera evidente la polarización de “nosotros” y “ellos”.

El mito del diluvio

Entonces, la humanidad comenzó a multiplicarse de nuevo. Por eso existen todavía los seres humanos. Nosotros, los cristianos, consideramos que este relato se refiere al tiempo del diluvio. Ellos atribuyen su salvación a Huillcacoto (C (3), T (33), P (6); MED, 2008a: 125) y (C (7), T (53), P (6); Santillana, 2007a: 162).

Así, en el párrafo anterior se opta por nominalizar a “nosotros” con el sustantivo plural “cristianos”, lo que no ocurre con “ellos”, pero se refiere implícitamente a los andinos creando con esto una polarización cultural de hegemonía y subalternidad, para lo cual se utiliza la estrategia discursiva de oposición pronominal nosotros-ellos (Poblete, 2011: 170).

De este modo, en el discurso de los textos escolares del MED y de las editoriales privadas encontramos diferentes formas de exclusión de la cultura andina; por un lado, atenuando su participación de los actores sociales andinos en la vida actual de la nación y, por otro, mostrando su

producción cultural como parte del pasado, induciendo en el interlocutor a admirarla y preservarla como si fueran solo “artefactos arqueológicos” (Zavala, 2007: 6).

4.2.3.1. Migrantes, andinos excluidos

Cuando se habla de migrantes, generalmente, se entiende que son los andinos o los amazonenses los que migran, es decir, que el proceso de migración⁶⁰ solo se da de manera unidireccional del campo a la ciudad, cuando esto no es del todo cierto, y son ellos los que tienen que sufrir los embates occidentales en las “grandes” ciudades como si estas fueran otros países. Así, para los migrantes andinos “sobre todo quechuas y aimaras, la experiencia migratoria se confunde casi con la emigración, es decir, con salir del país para ir a otro” (Degregori, 2013: 295) debido a que se encuentran con un mundo hostil alejado de sus realidades culturales. Sin embargo, los migrantes andinos “combinando la organización gremial con sistemas andinos comunales de reciprocidad como la minka y el ayni” (Escárzaga et. al. 2002: 279) empezaron a construir “una existencia económica, social y cultural más allá de las formas de organización de la producción y de la vida planteadas en el modelo criollo” (Golte, 2001: 118). Pese a ello, en la actualidad, a los migrantes andinos se les sigue excluyendo y discriminando de la

⁶⁰La migración es “el desplazamiento de una persona o conjunto de personas desde su lugar habitual de residencia a otro, para permanecer en él más o menos tiempo, con la intención de satisfacer alguna necesidad o conseguir una determinada mejora” (Giménez , 2003 citado en Milcota, 2005: 61- 62).

vida de la nación en los discursos de los textos escolares del MED y de las editoriales privadas.

En el *texto (19), párrafo (2)*, se representa a los actores sociales andinos con el término “migrantes” que connota exclusión, pues “no categoriza a las personas en virtud de su ocupación (...), ni de sus origen étnico o geográfico (...), ni de su condición humana (...) sino que lo hace en función del hecho de haber venido o de tratar de instalarse” (Martín, 2003: 172) en las ciudades. Además, se minorizan sus prácticas sociales andinas a partir del uso del conector de oposición “sin embargo” con respecto al adjetivo “moderna”, que implica ver a la cultura andina como parte del pasado como si esta no fuera “el producto de un conjunto de transformaciones, contradicciones, de luchas, de un devenir histórico” (Degregori, 2013: 298).

P2: Los migrantes que van desde Puquio a Lima, por otro lado, creen y añoran los poderes mágicos de sus wamanis. Pueden vestir saco y corbata y haberse integrado perfectamente a la vida moderna. Sin embargo, en su cultura los wamanis son los símbolos del reencuentro con los seres queridos y la renovación.

P3: En general, en un gran sector de habitantes de ciudades del país persisten mitos y elementos mágicos del pensamiento andino”(C (2), T (19), P (2 y 3); MED, 2004b:109).

Además, en este texto persiste una visión esencialista de la cultura andina pues se considera a los migrantes como “portadores de esencias culturales incambiables, invariables, milenarias, eternas,

telúricas y (...) lo que hace es, de hecho, sacarlos de la historia, congelarlos en los tiempos” (Degregori, 2013: 297).

En el *texto (29)*, *párrafo (2)*, se legitima el fundamento discursivo de la migración a partir de una intertextualidad que es atribuido a “El estudioso de la migración: José Matos Mar”, pero el(los) enunciador(es) utilizando el operador modal “según” se exime(n) de los fundamentos del discurso respecto a la migración. Aquí, se enuncia dos cosas fundamentales: el aspecto positivo de los migrantes y la integración de los mismos a la nación; pero, se omite la cultura a la cual pertenecen señalando, solamente, su origen geográfico: “la sierra”. De otro lado, con el conector concesivo “de esta manera” se enfatiza, a modo de conclusión, la participación de los migrantes andinos en “los asuntos del país” e implícitamente se excluye de este proceso de participación a los andinos que no migran.

Según Matos Mar, la migración ha cambiado radicalmente al Perú. Este fenómeno provocó que las grandes ciudades, como Lima, Arequipa o Chiclayo se llenaran de personas creativas y trabajadoras provenientes de la sierra. De esta manera, las personas de la sierra empezaron a participar en los asuntos del país (C (3), T (29), P (2); MED, 2008a:78).

En el *texto (28)* se presenta el proceso de la migración como una integración de la sierra a la costa que, finalmente, desembocaría en la “cultura chicha”. Este término antes que generar una unidad cultural, más bien, refuerza la marginación y la exclusión social.

La cultura chicha: el mestizaje de la costa y la sierra

La cultura chicha es el resultado de la migración de la sierra a la costa. Hoy en día la mayoría de los estudiosos consideran que este fenómeno ha ayudado a integrar a la nación peruana, tan dividida por el racismo y la separación entre clases sociales (...) (C (3), T (28); MED, 2008a:78).

Además, en este texto con el término “mestizaje” se intenta explicar una síntesis cultural, donde andinos y costeños bajo emergentes presupuestos culturales construyen el nuevo Perú. Sin embargo, enfatizar la idea del mestizaje, “traerla a colación en la actualidad es intelectualmente poco honesto y descaradamente ideológico” (Tubino, 2003: 78), porque funciona “ocultando la jerarquización y fundamentado la construcción de una comunidad excluyente de los indígena y popular” (Huamann, et. al. 2003: 10). En otras palabras, en este texto, el uso del término “mestizaje no pasa, en realidad, de [ser] un discurso ideológico destinado a justificar la hegemonía de los grupos criollos” (Lienhard, 1996 citado en Tubino, 2003: 78). Pues, antes que reconocer la diversidad cultural del Perú los circunscribe solamente en “el mestizaje”, quedando fuera de toda participación la cultura andina (y las demás culturas del Perú), incluso, se omite a los actores sociales andinos para generalizarlos, solamente, como migrantes de origen de alguna parte de la sierra. En este sentido, no se acepta la presencia de la cultura andina y la existencia de esta en la urbe limeña. Así, con preguntas dirigidas, como en el *texto* (27), buscan en el(los) interlocutor(es) no una reflexión crítica de la realidad social sino tomar una postura básicamente negativa de este proceso migratorio y asumir la

existencia de una nueva cultura que tiene mayor valor social exenta de la cultura andina (y demás culturas del Perú).

(...) ¿La migración de los habitantes de la sierra a la costa es positiva o negativa? Además, a raíz de la migración, ¿qué tipo de cultura se ha generado en nuestra patria en estos últimos años? (...) (C (3), T (27), P (6); MED, 2008a:77).

En el *texto (55)*, con el título “país de todas las músicas” se reconoce la diversidad cultural del Perú. Sin embargo, se obvia la música de la cultura andina (y otras culturas del Perú). Así, en el *párrafo (3)*, se refiere de manera despectiva con el pronombre demostrativo “esos” a los actores sociales andinos y los minoriza y excluye de la “vida moderna” a partir de su condición campesina.

País de todas las músicas

P2: (...) en el vals hay un deseo de una afirmación criolla local, y esta identidad se dio también para diferenciarse de la cultura andina que llegaba (...)

P3: **La música chicha es como una avalancha que no se cansa de incorporar más elementos y más símbolos y no queda mal. ¿Por qué esa tendencia como a aceptar todo?**

La música chicha tiene su propia historia, y tiene esta cualidad de incorporar elementos de todos lados porque es la música de los migrantes, de esos, que se creían simplemente campesinos. Ese del “cholo soy y no me compadezcas”, el cholo que viene a Lima a ser moderno y coge guitarras eléctricas (...) (C (8), T (55), P (2, 3), Santillana, 2007b:146).

Finalmente, un país como el nuestro, heterogéneo por la diversidad cultural del Perú, antes que ser una desventaja, más bien,

representa una posibilidad de enriquecimiento mutuo; sin embargo, seguimos siendo “una comunidad todavía incapaz de constituir a sus sujetos como iguales entre sí” (Vich, 2003b: 348) y aceptar sus prácticas sociales y sus diferencias culturales. En este sentido, la migración es “una lucha de facto por el libre tránsito dentro del territorio nacional, un derecho tan básico que actualmente nos parece tan evidente y obvio” (Degregori, 2013: 297), por lo que las representaciones discursivas de la migración en los textos escolares del MED y las editoriales privadas, antes que promover una conciencia integradora de la nación peruana, genera en el(los) interlocutor(es) una posición segregadora y excluyente de la cultura andina (y de las demás culturas del Perú).

4.2.3.2. Cultura andina: prácticas sí, actores no

Machu Picchu sí, danzas sí, productos agrícolas sí,... indios no, indígenas no, andinos no. Esta mirada occidental acepta las prácticas sociales andinas pero omite a quienes los producen y, con ello, se construyen “imaginarios sociales” (Vich, 2003: 342) en torno a la cultura andina en los textos escolares del MED y de las editoriales privadas, visibles solo a través de generalizaciones como “nuestros antepasados”, “los agricultores” u omitiéndoselos por completo.

En el *texto* (32), por ejemplo, se aceptan las prácticas sociales de la diversidad cultural del Perú y a los actores sociales andinos, solamente, se los presenta con la generalización “nuestros

antepasados” situándolos en tiempo pasado lo que los excluye de la actualidad.

Los peruanos tenemos una rica tradición cultural heredada de nuestros antepasados. (C (3), T (32), P (1); MED, 2008a: 110).

El *texto (54)* refiere al producto andino de mayor consumo en el mundo: la papa. En este texto expositivo se considera las variedades, la temporalidad y su difusión, pero en ninguna parte se considera quiénes lo producen, en su lugar se considera la generalización “aporte del altiplano” lo cual es una forma de omisión y exclusión de los actores sociales andinos.

La papa

La papa es el principal aporte del Altiplano (el Perú y Bolivia) a la nutrición mundial. La mayor diversidad genética se encuentra en esa zona (unas 120 variedades silvestres). En general, hay unas cuatro mil variedades adaptadas a todas las condiciones climáticas, a todos los tipos de suelo y resistentes a todas las plagas.

Los restos más antiguos de papa silvestre datan de aproximadamente diez mil años. Esto demuestra que este tubérculo era una de las bases alimenticias de las antiguas culturas peruanas. En la segunda mitad del siglo XVI, la papa se consumía en la Península Ibérica como una curiosidad. En el siglo XVIII, su consumo se volvió masivo debido a las hambrunas que sufrieron distintos países europeos. La papa salvo la vida de millones de personas” (C (8), T (54); Santillana, 2007b: 137).

Del mismo modo, en el *texto (20)* se menciona el producto andino “la kiwicha” y su valor nutritivo pero en ninguna parte al productor andino. Más bien, se utiliza el sustantivo “astronautas” para darle mayor valor comercial y, así, pueda ser adquirido en el mercado. Pues, considerar al actor social andino como productor y

consumidor en la actualidad sería, desde esta perspectiva, dotarle de menos valor, lo que significa una clara muestra de marginación de los actores sociales andinos.

Los productos andinos, de ancestral origen, no solo tienen delicioso sabor, sino que también son altamente nutritivos. Por ejemplo, la kiwicha contiene calcio, hierro, fósforo, potasio y zinc. Tiene tantas propiedades nutritivas, que ha sido elegida como alimento de los astronautas en sus viajes espaciales” (C (3), T (20); MED, 2008a: 14).

En el *texto (18)*, la “comunidad campesina” (cultura andina) para salir del anonimato y del silenciamiento tiene que trascender las esferas nacionales; es decir, ninguna práctica social andina, que no sea legitimada por la cultura hegemónica, tendrá la posibilidad de visibilizarse, por lo que está conminada al silenciamiento. Por otro lado, son las prácticas sociales andinas las que atraviesan fronteras no los actores sociales, tampoco se habla de la creatividad o del arte de los andinos.

Los artistas de Sarhua

Sarhua es una comunidad campesina que se encuentra en el departamento de Ayacucho. Esta comunidad ha obtenido notoriedad nacional e internacional gracias a las hermosísimas tablas que allí se elaboran. (C (2), T (18), P (1); MED, 2004b: 29).

En el *texto (21)*, se refiere a uno de los productos artísticos muy importante de Ayacucho: el retablo. Se acepta esta práctica social andina pero se la margina con la categoría “artesanía” (Malo, 2006) y no se la considera como arte. Algo que ocurre, también, es

la omisión de los actores sociales andinos que son, en sí, los autores o los creadores de estas manifestaciones artísticas.

Una de las más importantes manifestaciones culturales del Perú es la riqueza de nuestra artesanía. Y de la gran variedad de artesanía peruana, el retablo ayacuchano tiene un lugar muy especial, por la riqueza y el colorido que presenta, y por todo aquello que simboliza (C (3), T (21), P (1); MED, 2008a: 20).

En el *texto (22)*, se ve claramente la omisión de los actores sociales andinos. Aquí, nos enfocaremos, más bien, en esclarecer qué subyace en la aceptación de las prácticas sociales andinas como las danzas. Primero, se las considera como una manifestación “popular” que no llega a la categoría de arte y segundo, con el adjetivo “popular”, se minoriza y margina estas manifestaciones artísticas de la cultura andina.

Bailes que traspasan fronteras

Entre las más bellas manifestaciones culturales del Perú están las danzas populares de cada región. Hay algunas tan famosas que atraviesan sus lugares de origen y se bailan en muchas partes del Perú. Por eso, (...) veremos tres danzas que atraviesan fronteras: la cashua (Cajamarca) la marinera (La Libertad) y el huayno (Ayacucho) (C (3), T (22); MED, 2008a: 27).

Finalmente, qué se busca con la aceptación de algunas prácticas sociales andinas y la omisión de quienes la producen. Qué se busca con la marginación o la exclusión de la cultura andina en los discursos de los textos escolares. Qué necesidad de minorizar con términos como “artesanía”, “danzas populares” u otros. En un país como el nuestro la diversidad cultural sí importa y merece respeto. Artesanía no, popular no. “Es arte simplemente. Ni siquiera

es necesario añadirle el calificativo “popular”, que tendería a hacerlo aparecer como un hermano menor del arte “culto” o erudito. Arte comprometido con su pueblo, sí; con su región y su país, también” (Degregori, 2013: 283).

4.2.3.3. Exotización de los actores sociales andinos

La cultura andina y las otras culturas del Perú, desde una visión occidental, son representadas como extrañas y exóticas en los discursos de los textos escolares. Reyero menciona que “la dimensión exótica es consustancial a las visiones que se configuran del mundo americano en Europa desde los primeros años posteriores al descubrimiento” (2004: 726). Cinco siglos después no hemos renunciado a esta forma de representación de las culturas diferentes. De otro lado, la exotización equivale, por decirlo así, a una forma de racismo, pues “se sustenta en una visión de superioridad de unos grupos sobre otros y se expresa en el trato diferenciado y excluyente de los sujetos que se consideran superiores sobre los grupos que son considerados inferiores por cuestiones de tipología física” (Pacheco, 2012: 17), o por su procedencia étnico-cultural.

En los textos escolares del MED y de las editoriales privadas existen representaciones discursivas que exotizan a los actores sociales andinos. La exotización sería una forma de exclusión. Así, la cultura andina (y las otras culturas del Perú) “pasan a ser contempladas, pero desde perspectivas de lejanía, como algo que

no tiene que ver con nosotros; como algo extraño, exótico o, incluso, problemático” (Torres, 2008:106). Ejemplo de ello se muestra en los siguientes textos.

El *texto (40)* es la leyenda de una fotografía. En esta imagen se muestra a dos hombres de estaturas contrarias y condiciones económicas marcadamente diferenciadas, esto último se deduce por los atuendos que llevan. En el discurso se representa a este hombre andino como si fuera un caso particular o una anomalía de la naturaleza a partir del adjetivo calificativo “gigante”.

Campesino gigante de Paruro (Cusco) (C (4), T (40), L (2); MED, 2008b: 21).

El *texto (47)*, está acompañado de una imagen infantilizada que hace más explícito la intención comunicativa. En la imagen se muestra a un grupo de adolescentes que proyectan su mirada a un niño andino, con gestos de admiración, debido a las particularidades de su vestido. En el plano discursivo la exotización se concreta con el enunciado “le tomé unas fotos”, lo que significa que el actor social andino es un ser extraño a quien solo se debe admirar o fotografiar. Así, con este discurso antes que fomentar, en el interlocutor, una actitud de respeto y de relaciones mutuas entre peruanos de una realidad cultural diversa, se genera la exclusión de los actores sociales de la cultura andina. En este sentido, este vendría a ser una representación basada en el etnocentrismo.

Querida abuelita:

Tú pensaste que me había olvidado pero no es así. Te escribo tal como lo prometí. El fin de semana pasado, todos nosotros armamos maletas para iniciar el viaje. Este nos llevaría al Cusco, la capital del

imperio incaico. Yo me sentía muy nervioso, pues era la primera vez que iba a esa ciudad. Les dije lo que sentía a mis amigos. Estos también estaban emocionados. Cuando llegamos, vi a un niño tocando una quena. Inmediatamente, le tomé unas fotos. Aquella fue una gran experiencia. Nunca la olvidaré (C (5), T (47); Norma, 2006a: 125).

En el *texto (51)*, se representa a los actores sociales andinos (aimaras) como si fueran “artefactos culturales” (Zavala, 2007). El adjetivo “atractivos” hace pensar que los “descendientes de los aimaras” son seres exóticos. En este sentido, exotizar al hombre andino es quitarle su condición social. Así, enfatizar en “las diferencias, aquellas características que nos separan, [nos] hace aparecer como raras e insólitas, y se ocultan las semejanzas, los comportamientos e ideales que nos igualan, lo que tenemos en común” (Torres, 2008: 106).

Lagos y lagunas del Perú

Lago Titicaca/ Se ubica entre el Perú y Bolivia, a 3 870 m.s.n.m. Es el lago navegable más alto del mundo. Forma parte de la Reserva Nacional Titicaca. Las islas flotantes de totora y las comunidades descendientes de los aimaras son sus atractivos (C (7), T (51), P (4); Santillana, 2007a: 60).

En el *texto (38)*, se exotiza al actor social andino a partir del uso de la denominación estereotipada “indio”. Aquí, a parte de su exotización es notoria su exclusión y su sentido racista, pues es consabido que el término “indio” contiene “significaciones peyorativas y envilecedoras” (Estrada, 2007) y hasta degradantes.

Un personaje característico de nuestra nación es el indio, el hombre de los andes. A inicios del siglo XX, pocos escritores se habían animado a mostrar la cultura indígena en novelas o cuentos. Sin

duda uno de los primeros en realizar ese trabajo fue Enrique López Albújar” (C (3), T (38), P (1); MED, 2008a: 207).

Además, en este texto, cuando se hace referencia al sustantivo “personaje” no se manifiesta como a un “personaje ilustre” sino a un personaje cuya existencia se circunscribe únicamente a la literatura, obviando, así, la participación y contribución social de los andinos en el Perú.

En suma, los discursos de los textos escolares presentan a los hombres andinos como seres exóticos y extraños con el fin de marginarlos y excluirlos como actores sociales que contribuyen al desarrollo social del Perú. Es notorio que estos discursos obedecen a ideologías racistas y no permiten integrar la nación peruana.

4.2.3.4. Minorización de lo andino

La minorización se produce a partir de “la desvalorización de las capacidades personales y sociales de los indígenas” (Zárate, 2011: 355). Así, en los textos escolares del MED y de las editoriales privadas la minorización se produce a partir de la desvalorización de las prácticas sociales y aportes culturales andinos. De otro lado, se considera a los actores sociales andinos incapaces de sistematizar su cultura y su lengua.

En el *texto (4)* se minoriza a partir de la omisión de los aportes culturales andinos.

La danza de los dioses (Renán Gorriti)

La danza de las tijeras es un bello baile de ágiles hombres con gran fuerza y extraordinaria elasticidad. Los incansables bailarines son llamados danzak.

El origen de esta mágica danza no se conoce con exactitud. Cuentan que en el antiguo imperio de los incas el danzak utilizaba misteriosos implementos y que, con la llegada de los españoles, le añadió a la danza las filudas tijeras, los extraños espejos y el melodioso acompañamiento del arpa y el violín. Es una danza mágica y extraordinaria, sobre todo, por las difíciles pruebas de valor a las que se someten los danzantes en exigentes competencias.

El danzak no es un bailarín común, es un *wamani* (un dios halcón) que atesora y resguarda esta milenaria creencia popular” (C (1), T (4); MED, 2004a: 41).

Así, en este texto informativo e intertextual (de Renán Gorriti) se representa a uno de los elementos de la cultura andina: la danza, en este caso “la danza de las tijeras”. En esta práctica social artística los actores sociales andinos “son representados en forma colectiva o se generaliza (...) No aparecen personalizados ni nominados” (Zárate, 2011: 360), con términos como “ágiles hombres”, “incansables bailarines” y “danzak”. En cambio, a los “los españoles” sí se les nomina a partir del uso de este gentilicio, atribuyéndosele además una “acción positiva” que es la de agregar elementos culturales a esta danza, con lo que se le da mayor importancia a los elementos occidentales en la configuración de esta práctica artística andina, puesto que se agrega a este enunciado un complemento con un verbo activo: “añadió”, que sobredetermina este hecho y minimiza los elementos artísticos de la cultura andina que quedan en la omisión.

El *texto (24)* refiere a la expresión artística andina, el huayno, como práctica cultural desarrollada, principalmente, en Ayacucho, Ancash, Cusco y Andahuaylas, así como de su influencia española y occidental.

Ayacucho: la poesía del huaino

Para algunos estudiosos, el huaino procede de la época de los incas. Sin embargo, es innegable la influencia de la cultura española y occidental en esta espléndida melodía. Por ello, combina instrumentos andinos, como la quena o la antara, con instrumentos occidentales, como la guitarra, el saxofón o el arpa” (C (3), T (24), P (2); MED, 2008a: 31).

En este texto, también, se minoriza la procedencia andina del huayno, argumentando su relevancia cultural a partir de la influencia extranjera. Aquí, prevalece la sobrevaloración de lo occidental y la minorización del aporte andino. Nótese que se utiliza el conector de oposición “sin embargo” para oponer a lo previamente anunciado, la procedencia andina, restándole así su importancia.

Otra de las formas de minorizar a la cultura andina es cuantificar a la población, como en el *texto (34)*.

Enlace con la lingüística

¿Sabías que el 20% de la población peruana habla quechua, aimara u otras lenguas nativas? (C (3), T (34), P (1); MED, 2008a:143).

Al respecto, Zárate señala que esta es “una estrategia típica de minorización a partir de los datos estadísticos” (2011: 355), pues con ello se afirma que los hablantes de lenguas originarias entre ellas el quechua corresponde solo el 20% de la población general.

Además, no se utiliza ninguna fuente para aseverar lo dicho y se asume como tal, utilizando la presuposición (Merino, 2005) como estrategia semántica discursiva que da por hecho estas cifras y por lo tanto minoriza a los andinos.

El *texto (48)* argumenta las luchas contra el yugo español emprendidas por José Gabriel Condorcanqui (1780) y José de San Martín (1820), dos personajes históricos.

Amamos a nuestro país

En 1780 se produjo una sublevación de 60 000 indígenas contra el poder español, acaudillada por José Gabriel Condorcanqui, cacique que había adoptado el nombre de uno de sus antepasados incas, Túpac Amaru. Aunque al comienzo cosechó algunas victorias, el levantamiento fue finalmente aplastado en 1781 y Túpac ejecutado. Sin embargo, la fuerza que liberaría a Perú del dominio español llegaría del exterior. En septiembre de 1820, el general José de San Martín, que había derrotado a las fuerzas españolas en Chile, desembarcó con su ejército en el puerto peruano de Pisco... (C (6), T (48); Norma, 2006b: 114).

En este texto se minoriza la rebelión de Túpac Amaru y de los indígenas participantes, con el adjetivo “aplastado”, dotándole, así, poca importancia a la resistencia cultural y social que ha primado siempre en los pueblos andinos. Con razón, Auroi señala que

los primeros años de la Conquista hubo de hecho una vigorosa resistencia armada frente a los españoles seguida de un largo periodo de sumisión aparente y de defensa de las magras tierras que los invasores habían dejado a los indígenas (...) A pesar de todas las vicisitudes, históricas, la combatividad de las comunidades se mantuvo latente resurgiendo en los momentos más duros: cuando los gobernantes buscaban disminuir los derechos de los indígenas o cuando se presentaba la ocasión de lograr algunas ventajas (1986: 110).

De otro lado, presentar dos hechos históricos que responden a dos realidades distintas no tiene otra intención que minorizar al otro, en este caso, la rebelión emprendida por Túpac Amaru contra los españoles en defensa de la cultura andina oprimida. Asimismo, se utiliza la estrategia discursiva de selección léxica (Poblete, 2011), que consiste en utilizar algunos términos en lugar de otros para atenuar su valor o, simplemente, para minorizarla, por ejemplo, el término “acaudillada” en vez de liderada, “aplastado” en lugar de interrumpido. En cambio, para sobrevalorar la fuerza liberadora del Sur se utiliza el conector de oposición “sin embargo” y atenúa lo emprendido por los andinos. En suma, se representa a la cultura andina como incapaz de realizar una resistencia cultural contra la opresión externa, a pesar de conocer históricamente que la independencia la debemos a cientos y miles de andinos que emprendieron esta lucha desigual.

4.3. Perspectivas ideológicas con las que se representa a la cultura andina

Los discursos de los textos escolares del MED y de las editoriales privadas Norma y Santillana se representan desde una perspectiva ideológica aparentemente neutral (Valdivieso, 2004; Ajagán y Turra, 2009); sin embargo, estas son ideologías dominantes que subyacen estratégicamente en estos discursos y tienen por objetivo hacer notar su hegemonía y buscar una homogeneización cultural. En este sentido, en el sistema educativo imperante en nuestra sociedad se “proclama una ‘falsa neutralidad’ que hoy en día se ha revelado imposible” (Diez, 2009: 20), es decir, “la cultura escolar no es neutral, sino que contiene una ideología determinada” (McLaren, 1994: 55), en este caso, una ideología neoliberal. La existencia de esta ideología en los textos escolares es muy visible, pues, es a través de ellos que “la educación oficial occidental enseña al alumnado a aceptar como algo normal, natural e inevitable las desigualdades de clase” (Diez, 2009: 193), que una cultura es superior a la otra y es normal que existan ricos y pobres.

Por otro lado, el neoliberalismo “no es sólo un conjunto de políticas de ajuste o una mera forma de organizar la economía, sino una ideología cuyo paradigma comprende una concepción de las ciencias sociales, una antropología, una teoría de la sociedad y una teoría de la política, y que se presenta con pretensiones cognoscitivas universales y reduccionistas” (Samour, 1998: 603). Esto quiere decir, que el neoliberalismo “no es sólo un sistema económico, sino y ante todo, un sistema ideológico que ‘penetra’ hasta el corazón del sentido común de la gente de manera tal que acaba

viendo el mundo existente como el único mundo posible” (Diez, 2009: 157). En suma, los textos escolares no son neutros y responden a una ideología neoliberalista que buscan silenciar, tergiversar y excluir a la cultura andina utilizando un conjunto de estrategias discursivas.

Ahora veamos las ideologías que dan forma a la representación de la cultura andina. Para explicar esta cuestión seguimos las secuencias de las categorías de análisis establecidas. La categoría *Asociación, una mirada occidental* comprende cuatro subcategorías: Cultura andina: ¿El pasado en el presente?; Los andes un potencial minero; Cultura andina, escenario de industrias turísticas; y La pobreza, estigma del hombre andino. La categoría principal explica que los discursos de los textos escolares en torno a la cultura andina son representados desde una visión o mirada occidental, es decir, desde una ideología occidental centrada fundamentalmente en la creencia de su hegemonía universal y eurocéntrica. Esta perspectiva ideológica está asentada en los discursos de los textos escolares en los que se manifiestan “seguir las pautas de la sociedad occidental” (Prado, 2011): silenciar la cultura andina a partir de la asociación al pasado, dominar a la naturaleza y los aspectos culturales en pro del capitalismo, y reproducir de manera estereotipada la pobreza como inherente al actor social andino. Ahora, nos centraremos en las subcategorías y visibilizaremos la ideología o ideologías subyacentes en los discursos de los textos escolares. En la primera subcategoría, *Cultura andina: ¿El pasado en el presente?*, fundamentamos que la cultura andina se representa en los textos escolares asociada al pasado, es decir, como una cultura que no ha trascendido en el tiempo, y que su presencia en la actualidad se resume a vestigios del

pasado o a una tenue luz de lo que fue en su auge. Esta mirada corresponde a una ideología dominante y esta es la occidental, pues, es propio de la ideología occidental negar la vigencia de las otras culturas y situarlas solo “como piezas de museo” (Prado, 2011). Asimismo, esta ideología “busca crear un nuevo ciudadano, una nueva ciudadana, liberados de cualquier obligación moral vinculada al sentimiento de solidaridad colectiva” (Díez, 2009: 82), por lo mismo, se pretende excluir en la representación discursiva de la cultura andina la práctica social colectiva: la *minka* a pesar de su vigencia en la actualidad. De otro lado, se muestra a esta cultura como inferior, lo cual responde a una ideología racista que busca una sociedad homogénea y menos solidaria, visión anhelada por occidente. En la segunda subcategoría, *Los andes un potencial minero*, planteamos que en los textos escolares del MED se representan a la cultura andina desde una perspectiva ideológica neoliberal, la misma que “trata de la gran privatización de todo cuanto concierne a la vida y a la naturaleza” (Díez, 2009: 22). Así, en estos textos escolares se reproducen la idea de que la minería es una práctica social netamente andina, que el dueño de las grandes empresas mineras es el *muki* (un personaje de la literatura oral), que esta actividad trae una mejor calidad de vida y que su explotación en el Perú no es perjudicial y trae desarrollo económico. Esta representación busca, en los estudiantes, la aceptación de la privatización de las zonas mineras del Perú por las empresas transnacionales y la idea de que los impactos medio ambientales que puedan causar no tienen mucha relevancia, puesto que no afecta a la población andina debido a que las explotaciones se realizan en lugares inhóspitos, eriazos. Empero, sabemos que a las empresas mineras no les

importa el bienestar de los pobladores andinos o la naturaleza, que guiados por su racionalidad occidental buscan el dinero al precio que sea, porque como sostiene Flores “la racionalidad instrumental del hombre moderno no tiene límites, porque guiado por su pasión por el lucro se erigió como soberano de la naturaleza, convirtió en sus servidores asalariados, no solo a los obreros y campesinos, sino también a los hombres de ciencia” (2011: 27). Entonces, representar a la cultura andina como un lugar geográfico que únicamente sirve para la explotación minera es negar su historia, su cultura y toda su producción cultural que la configuran, como se ha dicho esta representación responde a una ideología neoliberal. En la tercera subcategoría, *Cultura andina, escenario de industrias turísticas*, sostenemos que en los textos escolares del MED (Comunicación 2 y Talento 1) y de la editorial Santillana (Comunicación 2) se promueve el turismo desde una visión de mercado. Por ejemplo, en los textos del MED se muestra al turismo como una oportunidad de ingresos económicos para los actores sociales andinos y en el de la editorial Santillana como un espacio de disfrute donde acuden, se presupone, solo los que poseen una economía solvente. Los discursos de estos textos escolares están enfocados desde una perspectiva ideológica neoliberal, pues, nos enseñan a entender que el turismo va cambiar nuestra economía y nuestra calidad de vida, nos enseña a privatizar los espacios arqueológicos o zonas geográficas muy atractivas, las que, por supuesto, debemos vender. Nos enseñan, también, que los actores sociales andinos son una mercancía o un objeto estético de vender, por eso con frecuencia aparecen en las postales y los medios de comunicación. Y, finalmente, en la cuarta subcategoría, *La pobreza, estigma del hombre*

andino, sustentamos que en los textos escolares del MED (Comunicación 1 y 2; y Talento 1) se representa a la cultura andina asociada a la pobreza. Así, en estos textos escolares se reproducen la idea de que los actores sociales andinos son pobres como si esto fuera una cualidad inherente a ellos; y, además, manifiesta que su pobreza se debe a su pertenencia cultural, lo cual, imposibilitaría su integración a la sociedad “actual”, por lo mismo están confinados a recibir apoyo, a abandonar las escuelas para trabajar y sobrevivir o a perseguir el mito del progreso en una sociedad donde el terreno está preparado para quienes ostentan el poder económico. De este modo, en estos textos escolares la representación de la cultura andina responde a una perspectiva ideológica neoliberal asentada en el asistencialismo convenido, el mito del progreso y ocultamiento de las responsabilidades que tiene el Estado con sus habitantes; en ese sentido, se recurre a la naturalización de la pobreza en el actor social andino.

En la categoría *Cultura andina, entre la aceptación y la tergiversación*, se encuentran cuatro subcategorías: Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas; Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca; La lengua quechua minorizada e invisibilizada; y Voces andinas, voces extrañas. La categoría principal denota que en los discursos de los textos escolares existe una aparente aceptación y, sin embargo, una letal tergiversación de la cultura andina, esto significa que en estos discursos está asentada la perspectiva ideológica neoliberal cuyo fin es la manipulación y la tergiversación de toda su producción cultural. Así, en la primera subcategoría, *Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas*, sustentamos que en los textos escolares del MED (Talento 1 y

Comunicación 2) y de la editorial privada Santillana (Comunicación 1) se representa una idea tergiversada de los conocimientos, el valor axiológico del trabajo e historia de la cultura andina. Con esta representación se busca que el estudiante entienda que no existen conocimientos andinos, que debe rechazar el amor al trabajo y ver a sus congéneres como seres prehistóricos. Es notoria la presencia de la ideología neoliberal y una postura etnocéntrica, ambas, propias del occidentalismo depredador (McLaren, 1994). En la segunda subcategoría, *Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca*, sostenemos que en el texto escolar del MED (Comunicación 1) se estigmatiza y sataniza a la hoja de coca con argumentos de corte político e ideológico. En los discursos de este texto escolar se representa a la hoja de coca asociada al narcotráfico y como el principal mal social; cuando la hoja de coca vista desde una perspectiva científica tiene otras propiedades que bien pueden aprovecharse en beneficio de la humanidad, y desde la cultura andina tiene un valor simbólico, alimenticio y medicinal. De este modo, atender contra la hoja de coca desde diferentes ámbitos sociales y buscar su erradicación no es más que la proyección de una ideología neoliberal que busca sus propios beneficios, es decir, la privatización de las tierras, la presencia militarizada, entre otras. En la tercera subcategoría, *La lengua quechua minorizada e invisibilizada*, sostenemos que en los textos escolares del MED (Talento 1) y de la editorial privada Santillana (Comunicación 1) se busca la homogeneización lingüística, pues, “las corporaciones que controlan [la] globalización están obligando al mundo a hablar su idioma, a absorber su cultura” (Díez, 2009: 147), en este caso, primero, a partir de la tergiversación muestran a la lengua quechua como una lengua inferior e

inoperante y, segundo, desde la idea del rechazo a la diversidad lingüística. Es claro, que esta representación está enfocada desde la ideología neoliberal, cuya visión es promover una lengua universal que le permita mayor dominio en el mundo. En este sentido, no se respeta la lengua quechua, ni la diversidad lingüística del Perú, pues, solo se consideran a algunas de manera referencial y en los otros textos escolares seleccionados para esta investigación ni siquiera aparecen, esto quiere decir que la política educativa del Perú está muy lejos de entender su realidad cultural, por lo que se busca imponer a toda costa las recetas neoliberales. Y, finalmente, en cuarta subcategoría, *Voces andinas, voces extrañas*, planteamos que en el texto escolar del MED (Comunicación 1) desde unas voces extrañas, que no corresponden a los actores sociales andinos, se representa a la geografía andina como un problema que atenta contra el buen desarrollo social. En los discursos de estos textos escolares, por ejemplo, se representa a la geografía andina como agreste, inhóspita, de intensa lluvia, frío, granizada, entre otras que da la idea de un espacio inapropiado para la vida. Esta representación está fundada desde la perspectiva ideológica occidental que busca en el estudiante reproducir la idea de que su cultura no es un espacio propicio para que pueda desarrollarse. Así, insinúa que la vida es mejor en la ciudad y promueve la migración hacia la ciudad.

En la categoría *Exclusión, nosotros y ellos*, se encuentran cuatro subcategorías: Migrantes, andinos excluidos; Cultura andina: prácticas sí, actores no; Exotización de los actores sociales andinos; y Minorización de lo andino. La categoría principal expresa que en los textos escolares del MED y de las editoriales privadas prevalece la exclusión de la cultura andina por

considerársela una cultura inferior con respecto a la cultura occidental. En los discursos de estos textos escolares, generalmente, los actores sociales andinos aparecen como migrantes y omitidos de sus producciones culturales, seres exóticos e inferiores. Esta representación responde a una ideología occidental sustentada en su superioridad. Así, en la primera subcategoría, *Migrantes, andinos excluidos*, fundamentamos que en los textos escolares del MED (Lenguaje-Comunicación 2 y Comunicación 1) y de la editorial privada Santillana (Comunicación 2) se representa a los actores sociales andinos sin historia ni cultura y que van extinguiéndose en las grandes ciudades, en la sinuosa red de la cultura chicha, bajo la luz de la cultura occidental. Los discursos de los textos escolares proyectan en los estudiantes la idea de una cultura fragmentada y alienada que no tiene solución sino en el caos. Esta visión corresponde a la ideología occidental, sustentada en el etnocentrismo racial. En la segunda subcategoría, *Cultura andina: prácticas sí, actores no*, fundamentamos que en los discursos de los textos escolares del MED (Lenguaje-Comunicación 2 y Comunicación 1) y de la editorial privada Santillana (Comunicación 2) se aceptan la producción cultural andina pero se excluye a sus productores a partir de un conjunto de estrategias discursivas; así, quienes producen la papa, la *kiwicha*, las manifestación artísticas, simplemente, no existen. Esta representación responde a una ideología neoliberal cuya intención es apropiarse de toda producción cultural, y a quienes lo producen sencillamente se los silencia u omite, lo cual responde, también, a una visión etnocéntrica. En la tercera subcategoría, *Exotización de los actores sociales andinos*, fundamentamos que en los textos escolares del MED (Comunicación 1 y 2) y de las

editoriales privadas Norma y Santillana (Comunicándonos 1 y Comunicación 1) los actores sociales andinos son representados como seres exóticos y extraños, lo cual corresponde a una ideología racista. Desde esta perspectiva se considera a los andinos como seres inferiores, para lo cual se utiliza la etiqueta “indio” que, por cierto, encierra un sentido peyorativo; con todo esto se busca inferiorizar, marginar al hombre andino y excluirlo de los asuntos de la sociedad. Y, finalmente, en la subcategoría, *Minorización de lo andino*, fundamentamos que en los textos escolares del MED (Talento 1 y Comunicación 1) y de la editorial privada Norma (Comunicándonos 2), se mide a la cultura andina con la cultura occidental a partir de sus aportes culturales. En estos discursos se reproduce la idea de que es occidente quien ha aportado más en la configuración de la sociedad peruana, excluyendo de ella a la cultura andina, además, se la minoriza a partir de datos estadísticos o marginando la resistencia política y cultural andina. Así, esta representación deviene desde una perspectiva ideológica occidental.

4.4. Implicancias educativas de la representación discursiva de la cultura andina

En los textos escolares del MED y de las editoriales privadas se utilizan estrategias discursivas desde perspectivas ideológicas dominantes, con las cuales se representa a la cultura andina. Estas estrategias discursivas ocultan la visibilidad o la intención del enunciador o los enunciadores en los discursos; lo que quiere decir que los discursos en estos textos escolares no enuncian de manera explícita la tergiversación, la marginación, la exclusión o las ideologías sino encubiertas estratégicamente en la opacidad del

discurso, así, estos discursos operan en la mente y controlan las acciones de un individuo. En este sentido, los discursos de estos textos escolares configuran el conocimiento de los estudiantes, es decir, estos discursos forman a toda una generación de estudiantes del Perú. Pues, es sabido que “las personas incorporan en su inconsciente determinadas ideas y concepciones del mundo que mayormente no son de su propia creación, y asumen identidades que creen inmutables y naturales, dando por sentado que todo cuanto ocurre a su alrededor obedece a la ley natural” (Pruyn y Huertas-Charles, 2007: 28). Entonces, vale la pena preguntarse ¿con qué ideas se está formando al estudiante con respecto a la cultura andina?, ¿son ideas que permiten al estudiante reflexionar sobre la realidad cultural del Perú? En los siguientes párrafos exponemos las implicancias educativas de la inadecuada y tergiversada representación de la cultura andina en los textos escolares analizados en apartados anteriores de esta investigación.

Para mayor claridad y entendimiento utilizamos la estructura del apartado anterior (ver 4.3.). Así, la categoría *Asociación, una mirada occidental*, contiene cuatro subcategorías: Cultura andina: ¿El pasado en el presente?; Los andes un potencial minero; Cultura andina, escenario de industrias turísticas; y La pobreza, estigma del hombre andino. En ellas damos a conocer que en los textos escolares del MED y de las editoriales privadas se asocian continuamente la cultura andina al pasado, a la minería, al turismo y a la pobreza. Esta forma de representación, definitivamente, repercute en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes de Educación Secundaria de la EBR del Perú. En la primera subcategoría, *Cultura andina: ¿El pasado en el presente?*, se enuncia que la cultura andina (los actores

sociales y toda su producción cultural), en los textos escolares del MED y las editoriales privadas, forman parte del pasado y que en la actualidad su presencia se reduce a vestigios del pasado; en otras palabras, la cultura andina no existe en la actualidad y cualquier práctica social que devenga de ella es disonante con las prácticas actuales de la sociedad, sin embargo, la negación constante de la cultura andina del presente es una clara muestra de su vigencia. Esta reproducción discursiva implica en el estudiante el rechazo a su propia cultura por considerársela parte del pasado y no acorde a tiempos actuales. Esto quiere decir que los estudiantes apropiados de estos discursos construirán una cultura sin historia, con racionalidades ajenas a su realidad cultural, rechazando toda práctica social andina que promueva solidaridad como la *minka* o el *ayni*. En este sentido, los estudiantes verán la cultura andina como inferior y que solamente sirve para motivos turísticos. En la segunda subcategoría, *Los andes, un potencial minero*, exponemos que los textos escolares circunscriben a la cultura andina a cuestiones mineras, esto es, que la actividad prominente de esta cultura es la minería, por eso decimos que estos textos escolares son pro mineros. En esta razón, reproducir discursos que legitiman y naturalizan las actividades mineras en los andes como prácticas benéficas, y que permite una mejor calidad vida, no es más que un discurso político que busca en las jóvenes generaciones su aceptación lejos de una reflexión crítica, pues las ideologías neoliberales operan introduciendo sus ideas en el sentido común. Esto quiere decir que los estudiantes en tiempos muy próximos entenderán que las explotaciones mineras son propicias para el progreso de la sociedad, además, comprenderán que la privatización de las tierras donde yacen los minerales

obedece a una necesidad de desarrollo social y además se obtendrán buenas ganancias. Estos discursos de los textos escolares anulan de los estudiantes su sentido social y solidario. En la tercera subcategoría, *Cultura andina, escenario de industrias turísticas*, sostenemos que en los textos escolares se reproducen discursos que hacen manifiesto que la cultura andina es solo un espacio turístico, esto quiere decir, que esta cultura únicamente produce artefactos turísticos con un fin mercantil. Así, cuando se habla de cultura andina se habla de su “folclor”, de sus zonas arqueológicas y de sus zonas atractivas. Esta representación, más bien, responde a una ideología neoliberal que busca configurar en el sentido común de los estudiantes que la cultura andina se considere únicamente como un producto a vender, y a más de ello no cuenta con otras producciones culturales. Entonces, con estas ideas los estudiantes van comprendiendo que la cultura andina no produce ciencia, tecnología, teorías, etc. sino únicamente artefactos turísticos y muchos de ellos terminarán por entender que esta cultura es una isla exótica, extraña la cual debe “venderse”. Son discursos, que definitivamente van creando taras mentales con respecto a la cultura andina. Y, finalmente, en la cuarta subcategoría, *La pobreza, estigma del hombre andino*, fundamentamos que en los textos escolares se representan ideas racistas que consideran la pobreza inherente al hombre andino. En este sentido, reproducir discursos que refuerzan la marginación, asociando la pobreza a la cultura andina, es una forma de inferiorizarla. Así, estos discursos operan en los estudiantes de manera negativa, pues propicia en ellos considerar a los actores sociales andinos como pobres, que necesitan ayudas humanitarias. En este sentido, para ellos el hombre andino será siempre inferior económica y culturalmente.

Es de notar, además, que en estos textos escolares se omite la responsabilidad del Estado.

También, la categoría *Cultura andina, entre la aceptación y la tergiversación*, tiene cuatro subcategorías: Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas; Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca; La lengua quechua minorizada e invisibilizada; y Voces andinas, voces extrañas. En estas sostenemos que los textos escolares del MED y de las editoriales privadas tergiversan los conocimientos, las prácticas sociales, los productos andinos, la lengua y, en general, la racionalidad de la cultura andina. Estas representaciones orientadas por una ideología occidental y neoliberal no tienen otro fin que desmembrar el sentido identitario de los estudiantes. En la primera subcategoría, *Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas*, sostenemos que en los discursos de los textos escolares existe una tergiversación de los conocimientos, prácticas sociales e historia de la cultura andina desde la racionalidad occidental. Esto significa que los estudiantes van formándose con discursos que falsean la realidad cultural andina, en otras palabras, los estudiantes van nutriéndose con discursos e ideas que corresponden a la racionalidad occidental, puesto que estos discursos no reflejan con pertinencia la cultura andina. Entonces, con estos textos escolares, que reflejan discursivamente de manera tergiversada la cultura andina, se están formando a estudiantes que rechacen a esta cultura y sobrevaloren la cultura hegemónica. En ese sentido, no es pedagógicamente correcto (aunque sí para la política actual, que se ciñe al sistema capitalista inoperante para las grandes mayorías) reproducir discursos tergiversados de la cultura andina en una realidad multicultural y

multilingüe como la nuestra. En la segunda subcategoría, *Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca*, sostenemos que en los discursos de los textos escolares se argumenta, desde la perspectiva ideológica occidental, que la planta andina “coca” es la principal causante de los males sociales, argumento que por cierto refleja la ineptitud política actual de nuestra sociedad, porque utilizar discursos que satanizan a la hoja de coca responden a una política neoliberal y no tiene otro objetivo que implantar sistemas militarizados en espacios donde crecen estas plantas milenarias; así, a pesar de tener conocimiento de las propiedades alimenticias y medicinales se sigue circulando discursos estereotipados en torno a esta planta. Es claro que estos discursos de los textos escolares buscan que los estudiantes entiendan mecánicamente que la hoja de coca es un mal social y es el principal causante de la pobreza. En torno a esta planta milenaria no se encuentran ideas reflexivas sino argumentos direccionados para entenderlos de un modo único y no de otro, con razón van Dijk (1999), Fairclough (2003) afirman, que los discursos responden a una postura política e ideológica. En la tercera subcategoría, *La lengua quechua minorizada e invisibilizada*, sostenemos que en los discursos de los textos escolares se representa a la lengua quechua de manera tergiversada, lo que significa que es una seria marginación y una sutil exclusión. En estos textos escolares se representa a la lengua quechua (y a otras lenguas del Perú) por compromiso o añadidura, mostrándolas como inoperantes en la actualidad. Además, en estos medios educativos es escasa la representación de la lengua quechua con referente al español; en tal sentido, en estos textos escolares se denota una marginación hacia esta lengua porque no refleja la realidad lingüística del Perú. Estas

representaciones inevitablemente configuran la racionalidad de los estudiantes, es decir, estos discursos inducen a los estudiantes a pensar en la superioridad de las lenguas hegemónicas, y que estar a la “vanguardia” es mejor, porque a la lengua quechua se la considera infecunda en las diferentes interrelaciones sociales. En este sentido, los discursos de estos textos escolares conllevan a que los estudiantes rechacen a la cultura andina por considerársela limitante para acceder a “mejores condiciones de vida” en comparación a las otras culturas hegemónicas. Y, finalmente, en la cuarta subcategoría, *Voces andinas, voces extrañas*, sostenemos que en los textos escolares se reproducen discursos que no corresponden a la racionalidad andina a través de supuestas voces andinas, esto quiere decir que se utiliza, en los discursos, voces de los actores sociales andinos para tergiversar la visión andina acerca de la realidad social y geográfica. Estos discursos refieren a la realidad andina en primera persona o a modo testimonial vertida supuestamente por los mismos andinos, representación que se hace más creíble para los estudiantes y dan por hecho la fidelidad de estos discursos. Por ello, representar a la cultura andina con discursos que no reflejan su realidad cultural y utilizar la supuestas voces andinas, para que estas sean más creíbles, es una forma de generar en el estudiante rechazo hacia esta cultura, pues expresiones como “lo único malo son las lluvias y el frío” (C (3), T (35), P (4); MED, 2008a:157), “recuerdo que me gustó mucho el consultorio: lleno de diplomas y con un olor a limpio que daba ganas de quedarse ahí para siempre” (C (3), T (36), P (7); MED, 2008a:160), antes que reafirmar el pensamiento andino, afianzan la exclusión y el rechazo de la cultura andina.

Y, finalmente, la categoría *Exclusión, nosotros y ellos*, contiene cuatro subcategorías: Migrantes, andinos excluidos; Cultura andina: prácticas sí, actores no; Exotización de los actores sociales andinos; y Minorización de lo andino. En esta categoría sostenemos que en los textos escolares se excluye la realidad cultural andina a partir de ideas fundadas en el etnocentrismo. En la primera subcategoría, *Migrantes, andinos excluidos*, planteamos que en los discursos de los textos escolares se representa una exclusión de los andinos de la vida política y social del Perú a partir de la nominación “migrantes”. Con estos discursos se busca que los estudiantes se apropien del sentido de la exclusión y la marginación y de una idea etnocéntrica en torno a las culturas (que una cultura es superior a la otra); así, los estudiantes buscarán identificarse con la cultura dominante y excluirán la suya. En la segunda subcategoría, *Cultura andina: prácticas sí, actores no*, sostenemos que en los discursos de los textos escolares se aceptan las prácticas sociales andinas y no así a quienes las producen, es decir, se excluyen a los actores sociales andinos, utilizando estrategias discursivas que los silencian o simplemente ubicándolos en un plano inexistente. En estos discursos se omiten, y se silencian a los andinos. La reproducción de estos discursos busca que los estudiantes acepten y se enorgullezcan solo de los productos culturales andinos que trascienden fronteras pero no así de sus productores: los andinos, por considerárseles inferiores. Estas ideas antes que fomentar una educación de respeto a la diversidad cultural promueven una educación “depredadora” (McLaren, 1997). En la tercera subcategoría, *Exotización de los actores sociales andinos*, sostenemos que en los discursos de los textos escolares se reproducen la idea de inferioridad de los andinos, al

representarlos como seres extraños y exóticos que se han quedado estancados en el tiempo pasado y su presencia en la actualidad es una “rareza humana”. De esta manera, se sitúa a los actores sociales andinos como inferiores, disonantes con los tiempos actuales, lejos de toda innovación. Estas ideas representadas en los textos escolares son el claro reflejo de las realidades actuales en las que vivimos. Con esta forma de representación los estudiantes reafirmarán un etnocentrismo y rechazarán a los suyos al ver a los “otros” como superiores, buscando parecérseles. Y, finalmente, en la cuarta subcategoría, *Minorización de lo andino*, sostenemos que en los discursos de los textos escolares los aportes de la cultura andina en la configuración social del Perú es minorizada y excluida, pues en estos discursos su aporte no tiene nombre propio, simplemente, se representa de manera generalizada como “el danzak utilizaba misteriosos implementos” (C (1), T (4); MED, 2004a: 41), pero no se dice cuáles son. Esto quiere decir que la producción cultural de los andinos es reducida a su mínima expresión. Entonces, los estudiantes entienden que el aporte de la cultura andina es muy precario en comparación a la cultura occidental, induciéndose al desprestigio de la cultura andina y sobrevaloración de lo occidental.

En suma, los discursos de los textos escolares reproducen ideas etnocéntricas, pues a la cultura andina se la asocia al pasado, se la tergiversa y se la excluye. Estas ideas además están orientadas desde perspectivas ideológicas dominantes, por lo que generan en los estudiantes comprender que la racionalidad andina es irrelevante en los tiempos actuales; en este sentido, surge el rechazo, la marginación hacia esta cultura milenaria y una alienación cultural por parte de los estudiantes andinos. En esta desazón, nos

preguntamos ¿qué educación es la que consumimos?, ¿qué sucede con las políticas educativas del Perú?, ¿por qué se siguen reproduciendo ideas hegemónicas?, ¿por qué se enmascara al neoliberalismo? Son preguntas que no hallan respuestas sino en la reflexión de los educadores comprometidos con la educación liberadora, en pos de una sociedad igualitaria y más justa.

CONCLUSIONES

Las perspectivas teóricas como la teoría crítica y la pedagogía crítica asumidas en esta investigación, asimismo, la teoría del análisis crítico del discurso y el presupuesto teórico y la pertinencia de la metodología han permitido analizar y examinar de manera crítica la representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares del MED y de las editoriales privadas Norma y Santillana. En ese sentido, se ha llegado a la conclusión general de que en estos textos escolares existe una escasa representación de la cultura andina, además, en esta escasa reproducción discursiva se la tergiversa y se la excluye. Así, esta manera de representación responde a la utilización de las estrategias discursivas, orientadas desde las perspectivas ideológicas dominantes, las cuales tienen por finalidad el silenciamiento, la marginación y la exclusión de la cultura andina de la vida social y política del Perú.

En los textos escolares del MED y de las editoriales privadas Norma y Santillana se utiliza un conjunto de estrategias discursivas, entre ellas las más usuales en los textos escolares es la metáfora, oposición pronominal nosotros-ellos, seguido de la atenuación, presuposición y luego de las estrategias discursivas de predicación, argumentación, negación, implicatura

y selección léxica. En consecuencia, con estas estrategias discursivas insertas en los discursos de los textos escolares se representa a la cultura andina con el objetivo de silenciarla, marginarla y excluirla del presente y mostrarla arcaica, no acorde a los nuevos avances científicos y tecnológicos.

A continuación realizamos una conclusión más específica de los resultados de esta investigación. En esta razón, se abordará teniendo en cuenta tres apartados: Representación discursiva de la cultura andina, Perspectivas ideológicas con las que se representa la cultura andina e Implicancias educativas de la representación discursiva de la cultura andina.

En el primer apartado se considera tres categorías: Asociación, una mirada occidental; Cultura andina, entre la aceptación y la tergiversación y Exclusión, nosotros y ellos; y en este apartado sostenemos que en los discursos de los textos escolares la cultura andina está representada, generalmente, desde una postura occidental, por lo mismo, se aceptan unas prácticas sociales andinas y no otras, cuya aceptación concluye en la tergiversación y, por otro lado, en la exclusión de los actores sociales, de la cultura andina, de la vida social del Perú.

De *Asociación, una mirada occidental*, concluimos que en los discursos de los textos escolares la cultura andina se representa asociada al pasado y silenciada en el presente, asimismo, está asociada a la minería, pues, en los discursos se hace constante referencia a esta como una práctica social andina que mejora la economía y calidad de vida de la cultura andina, para lo cual se usan las estrategias discursivas de presuposición, cuando en sí estos discursos no reflejan la realidad paupérrima en la que viven quienes se

encuentran en la periferia de los centros mineros de las empresas transnacionales. Del mismo modo, en estos textos escolares se representa las prácticas culturales y los espacios andinos solo como una alternativa de explotación turística; así, es notoria la promoción de la idea de mercado, la cual obedece a una ideología neoliberal. Además, en los discursos de estos textos escolares se representa a la cultura andina asociada a la pobreza como si esta fuera parte inherente de esta cultura, así, en estos discursos se nota la presencia del etnocentrismo que busca la marginación de la cultura andina.

De *Cultura andina, entre la aceptación y la tergiversación*, concluimos que en los discursos de los textos escolares se aceptan algunas producciones culturales y ciertas prácticas sociales de la cultura andina pero de manera tergiversada. Clara muestra de ellos es que, en estos discursos, a la hoja de coca se la representa de manera negativa como la principal causante de la pobreza y males sociales ocultándose su sentido simbólico, así como, sus propiedades medicinales y alimenticias. De otro lado, la lengua quechua está representada escasamente en algunos textos escolares y en los otros se la omite, además, a esta lengua se la tergiversa en los aspectos gramaticales como en las traducciones. Asimismo, en estos discursos se representan la racionalidad andina desde unas voces que no corresponden a los actores sociales andinos, es decir, se tergiversan la racionalidad andina tanto del espacio geográfico como de sus prácticas sociales. En esta representación es notoria, además, la presencia de las ideologías occidentales.

De *Exclusión, nosotros y ellos*, concluimos que en los discursos de los textos escolares los actores sociales andinos son marginados con la

nominación de la etiqueta “migrantes” que les quita su procedencia cultural. Además, solo se aceptan algunas prácticas sociales andinas que traspasan las fronteras nacionales mas no así a quienes los producen, conminándolos al silencio; más bien se considera a los actores sociales andinos como seres extraños, exóticos a quienes hay que admirarlos como si fueran productos a vender o artefactos arqueológicos. Finalmente, en estos discursos se minoriza los aportes de la cultura andina con respecto a la cultura occidental mostrándolos como intrascendentes, en esta representación se muestra una postura etnocéntrica con respecto a la cultura andina.

En el segundo apartado se expone que en los textos escolares se representa a la cultura andina desde las ideológicas dominantes: occidental, neoliberal y racista. La primera ideología direcciona los discursos de los textos escolares a favor de la cultura occidental como la más desarrollada y a la cultura andina menos desarrollada, anclada en el pasado; la segunda ideología orienta los discursos en el sentido capitalista de ver a la cultura andina, solamente, como un mercado de donde se puede sacar buenas ganancias económicas; y la tercera ideología expresa la idea de superioridad de la cultura hegemónica a partir dela cual se margina e inferioriza a la cultura andina.

En el tercer apartado argumentamos que los discursos de los textos escolares repercuten en la racionalidad de los estudiantes del Perú, instituyendo en ellos la superioridad de cultura occidental y la inferioridad de la cultura andina. Esta idea permite que los estudiantes andinos comprendan que la cultura ajena es mejor que la propia, lo que conlleva a una alienación cultural y el rechazo a su propia cultura porque para el “sentido común fruto

de las ideologías dominantes” (Torres, 2008: 95) vivir en la cultura andina es vivir en el mundo de la “pobreza social”.

RECOMENDACIONES

El MED y las editoriales privadas están en la obligación de elaborar textos escolares acordes a la realidad cultural del Perú. En este sentido, los autores de estos textos escolares deben asumir una responsabilidad intercultural y, desde esta perspectiva, representar a la cultura andina con pertinencia debido a que están dirigidos a estudiantes que conviven en una realidad cultural diversa. Y, por otro lado, los contenidos de los discursos en torno a la cultura andina deben ser más coherentes con la racionalidad andina, fundamentados desde la pedagogía crítica y teorías sociales acordes a la realidad social; al mismo tiempo, en estos medios educativos, no deben reproducirse discursos de marginación, exclusión e inferiorización de la cultura andina (u otras culturas del Perú). Por ello, sugerimos que los textos escolares deben elaborarse por regiones y que respondan a su realidad cultural, sin que ello signifique obviar los conocimientos generales.

Los actores sociales de la educación deben tener plena conciencia que los textos escolares no son medios educativos elaborados en la neutralidad sino que responden a intereses de grupos e ideologías dominantes que tienen por objetivo mantener una cultura hegemónica y silenciar a las otras. Al respecto la mejor forma de esclarecer estas desigualdades sociales y

culturales es asumir una línea crítica y nutrirse de teorías sociales que están a favor de quienes más lo necesitan.

Los profesores de la EBR debemos asumir teorías sociales como el análisis crítico del discurso, Pedagogía crítica, entre otras desarrolladas en esta investigación porque esclarecen las desigualdades e injusticias sociales que subyacen en los discursos de los textos escolares (y otros medios educativos), además, porque permiten una mayor reflexión en torno a ellos.

Finalmente, en esta investigación se ha abordado la representación discursiva de la cultura andina en los textos escolares, que viene a ser solo una pequeña muestra de la real dimensión por investigarse en torno a estos medios educativos. En este sentido, se pueden realizar otras investigaciones que aborden temas como “la representación de la literatura oral”, “la representación de la migración”, “la representación de la mujer”, “la representación de la lengua quechua”, entre otras. En suma, estas investigaciones posibles pueden aclarar las dudas pedagógicas y didácticas que por muchos años se ha reproducido en la EBR del Perú.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Kuper (2001). *La cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- AJAGAN, Luis y TURRA, Omar (2009). "El texto escolar: hacia una didáctica crítica". En *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción. Vol.8, Núm. 16, pp. 87-89.
- ALTAMIRANO, Federico (2011). "Epistemología de la didáctica de las lenguas". En *Glotodidacta, revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Ayacucho: Instituto de Estudios Mijail Bajtín. Año 1, Núm. 1, pp. 17-73.
- ALZATE, María et. al. (2005). "El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas". *Informe del proyecto "Uso de los libros de texto de ciencias sociales e historia en grado 7° de la educación básica secundaria en Colombia"*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. En <http://blog.utp.edu.co>, obtenido el 27 de julio de 2012.
- AMES, Patricia (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: CIES-IEP.
- APPLE, Michael (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, MEC.
- (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- ARAYA, Sandra (2002). "Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión". En *Cuadernos de ciencias sociales 127*. Costa Rica: FLACSO, pp. 1-83.

- AUROI, Claude (1986). "Las frustraciones de la participación agraria en el Perú". En Briggs L.T. et al., *Identidades andinas lógicas del campesinado*. Lima: Mosca Azul Editores.
- BENAVIDES, Martín y RODRÍGUEZ, José (2006). *Investigación y política educativa en el Perú*. Lima: CIES.
- BONß, Wolfgang (2005). "¿Por qué es crítica la teoría crítica? Observaciones en torno a viejos y nuevos proyectos". En Gustavo Leyva (Ed.), *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 47-83.
- BUSQUET, Jordi (2006). "Reflexiones en torno a la concepción humanista y antropológica de la cultura". En *Questiones Publicitarias*. Vol. I, N° 11, pp. 95-109. En <http://www.maecei.es>, obtenido 25 de mayo de 2012.
- CAVERO, Ranulfo (1992). "La respuesta indígena frente a la agresión española: la cultura de la resistencia". En Ranulfo Caveró et. al., *Ayacucho a 500 años de la conquista de América*. Ayacucho: UNSCH, pp. 148-156.
- (2000). *Antropología de la educación*. Ayacucho: UNSCH.
- CHARAJA, Francisco (2011). *El MAPIC en la metodología de la investigación*. Puno: Sagitario Impresores.
- CHOPPIN, Alain (2001). "Pasado y presente de los manuales escolares". En *Revista educación y pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, número 29-30, pp. 209-229.
- CRUDER, Gabriela (2008). *La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos aires: La Crujía.
- DE LOS HEROS, Susana (2012). "Las ideologías lingüísticas en el currículo y los textos escolares peruanos: ¿Desarticulación o incongruencias ideológicas?". En Susana de los Heros, *Utopía y realidad: nociones sobre*

el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana. Lima: IEP.

DE LOS SANTOS, Ernesto (2003). *Análisis del discurso del docente de secundaria*. Dirigido por Lidia Rodríguez, Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras.

DEGREGORI, Carlos (1991). "Educación y mundo andino". En Madeleine Zuñiga et. al. (Eds.), *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS, pp. 13-26.

——— (2013). *Del mito de Inkarrí al mito del progreso. Migración y cambios culturales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DEL CID, Alma et. al. (2007). *Investigación. Fundamentos y metodología*. México: Pearson Educación.

DÍEZ, Enrique (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

EAGLETON, Terry (1997). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.

——— (2001). *La idea de la cultura*. Barcelona, Paidós.

ENCINAS, Irma (1991). *Teoría y técnicas en la investigación educativa*. Lima: AVE S.A.

ENRÍQUEZ, Porfirio (2005). *Cultura andina*. Puno: CARE PERÚ.

ESCÁRZAGA, Fabiola et. al. (2002). *Migración, guerra interna e identidad andina en Perú Política y Cultura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Núm. 18, pp. 278-298.

ESPINO, Gonzalo et. al. (2009). "El texto escolar y el tema de la interculturalidad: Aproximaciones para un acercamiento a las imágenes y los discursos". En Gonzalo Espino et. al. *Los textos escolares y la interculturalidad*. A

propósito de los libros de comunicación de primer año de secundaria. Lima: TAREA, UNMSM, pp. 97-153.

ESTRADA, Alejandro (2007). *¿Indio o indígena? Cuestionamiento al uso indebido de la palabra indio en nuestro tiempo*. En <http://www.minedu.gob.pe>, obtenido el 10 de junio de 2014.

FAIRCLOUGH, Norman (2003). "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales". En Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 179-203.

FAIRCLOUGH, Norman y WODAK, Ruth (2008 [2000]). "Análisis crítico del discurso". En Teun A. van Dijk, *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, pp. 367-404.

FLORES, María (2011). *Filosofía andina. EL humanismo ecológico*. Lima: Editorial San Marcos.

FREIRE, Paulo (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

——— (1997 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

FUENTES, Catalina (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Editorial Arco/Libros.

FULLER, Norma (2003). "Las vicisitudes del concepto de cultura". En Santiago López et. al. (Eds.), *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

GALEANO, María (2008 [2004]). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- (2010 [2004]). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta.
- GARCÍA, Adriana (2005). "Introducción". En Gustavo Leyva (Ed.), *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 17-24.
- GARCÍA, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Editorial Grijalbo.
- GEERTZ, Clifford (2003 [1973]). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- (1995). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- (2004). "Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa del neoliberalismo". En *Educación crítica: Retos y Aportes para que otro Mundo sea Posible*. Centro Cultural Poveda. ANUARIO PEDAGÓGICO (8), pp. 21-34. En <http://www.centropoveda.org>, obtenido el 12 de julio de 2014.
- (2013). "La pedagogía crítica en tiempos oscuros". En *Revista Praxis Educativa*. Argentina: Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Vol. XVII, Nº 1 y 2, pp. 13-26.
- GOLTE, Jürgen (2001). *Cultura, racionalidad y migración andina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- GÓMEZ, José (2004). "Las unidades léxicas en español". En *Carabela* 56, pp. 27-50. En <http://www.linguas.net>, obtenido el 13 de abril de 2014.
- GÓMEZ, Miguel (2005). "Transposición didáctica: historia de un concepto". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 1, pp. 83-115.

GRANDA, Sebastián (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

GUÍA COMUNITARIA PARA LA SALUD AMBIENTAL (2011). *La minería y la salud*. En www.español.hesperian.org, obtenido el 12 mayo de 2014.

HALL, Stuart (1997). "El trabajo de la representación". En Stuart Hall, *Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Lima: Enviñón ed.; Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar; Universidad Andina Simón Bolívar; IEP, pp. 445-480.

HARRIS, Marvin (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza editorial.

——— (2007 [1989]). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.

HERNÁNDEZ, Roberto (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

HILDEBRANDT, Martha (2007). "La señora Hildebrandt Pérez Treviño". En *Diario de Debates del Congreso, 6 de septiembre*. Lima: Congreso de la República del Perú, pp. 280-284.

HONNETH, Axel (2005). "Una patología social de la razón. Acerca del legado intelectual de la teoría crítica". En Gustavo Leyva (Ed.), *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 444-468.

HOWARD, Rosaleen (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los andes*. Lima: IEP, IFEA, PUCP.

HUAMANN, Marita et. al. (2003). "Urgencia de memoria". En Marita Huamann et. al. (Eds.), *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana*. Lima: Red para el desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú, pp. 9-10.

- HUAYLUPO, Juan (2008). "La relatividad y significación de los datos". En *Cinta Moebio* 32, pp 127-152. En www.moebio.uchile.cl, obtenido el 02 de agosto de 2014.
- HUNTINGTON, Samuel (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- IBÁÑEZ, Tomás (2003). "El giro lingüístico". En Lupicinio Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial OUC, pp. 21-42.
- ÍÑIGUEZ, Lupicinio (2003). "El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica". En Lupicinio Íñiguez (Ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial OUC, pp. 83-123.
- JÄGER, Siegfried (2003). "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos". En Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 61-100.
- JODELET, Denise (1984). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problema social*. Barcelona: Paidós.
- KOTTAK, Conrad (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: MCGRAW-HILL.
- (2007). *Introducción a la antropología cultural. Espejo para la humanidad*. Madrid: MCGRAW-HILL.
- LEYVA, Gustavo (2005). "Pasado y presente de la teoría crítica. Tres vertientes de reflexión para la crítica en el presente". En Gustavo Leyva (Ed.), *La*

teoría crítica y las tareas actuales de la crítica. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 84-125.

——— (2005). “Presentación”. En Gustavo Leyva (Ed.), *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 7-11.

LÓPEZ, Fernando (2002). “Análisis de contenido como método de investigación”. En *Revista de Educación*, Universidad de Huelva, Núm. 4, pp.167-179.

MALO, Claudio (2006). *Arte y cultura popular*. Ecuador: Universidad del Azuay-Ecuador, CIDAP.

MARQUÉS, Pere (2000). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. En <http://peremarques.pangea.org>, obtenido el 24 de julio de 2012.

MARTÍN, Luisa (2003): “El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas”. En Lupicinio Íñiguez (Ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial OUC, pp.157-191.

MARTÍNEZ, Jaume (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid:Morata.

——— (2008). “Los libros de texto como práctica discursiva”. En *Revista de la asociación de sociología de la educación*, vol. 1, Núm. 1, pp. 62-73.

MARTÍNEZ, Miguel (2004). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.

MCLAREN, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social, Rei Argentina, Aique Grupo Editor.

——— (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

- MCLAREN, Peter y FARAHMANDPUR, Ramin (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. Madrid: Editorial Popular.
- MEDINA, Adrián (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: McGraw-Hill.
- MENESES, Alejandra (2008). "Leer y escribir en una escuela chilena: Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar". En *Revista signos*, vol.41, Núm. 67, Valparaíso-Chile, pp. 257-278.
- MERINO, María (2005). "Prejuicio étnico en el habla cotidiana de los chilenos acerca de los mapuches en la ciudad de Temuco, Chile". En *Lenguas e identidades en los andes: perspectivas ideológicas y culturales*. Quito: Editorial Abya Yala.
- MEYER, Michael (2003). "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD". En Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 35-59.
- MISIRLIS, Graciela, (2003). *La selección de textos escolares como parte de la gestión curricular*. Buenos Aires: Coordinadora de Capacitación de EGB, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- MOLANO, Olga (2008). "Identidad cultural un concepto que evoluciona". *Revista Ópera*, Nº 7, pp. 69-84. En <http://redalyc.uaemex.mx>, obtenido el 24 de mayo de 2012.
- MONTOYA, Rodrigo (1986). "Identidad étnica y luchas agrarias en los andes peruanos". En L.T. Briggs et al. *Identidades andinas y lógicas del campesinado*. Lima: Mosca Azul, pp. 247-278.

- (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: Mosca Azul.
- MORALES, Gladis et. al. (2006), “El libro de texto escolar como interventor socio cultural en la construcción de la identidad cultural”. En *Impulso*, Piracicaba, 17(42), pp. 21-28.
- MOSTERÍN, Jesús (1993). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- MOYA, Constanza (2008). “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar”. En *Cuadernos de Lingüística Hispánica* N° 11, pp. 133-172.
- MURILLO, Paulino. *El currículum oculto*. En <http://www.uhu.es>, obtenido el 27 de julio de 2012.
- NEGRÍN, Marta (2009). *Los manuales escolares como investigación*. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. VI. N° 6
- NOCERA, Pablo (2009). “Discurso, escritura e historia en L'idéologie de Destutt de Tracy”. En *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 21. En <http://pendientedemigracion.ucm.es>, obtenido el 21 de mayo de 2014.
- ORTIZ, Carolina (2010). “Cultura, género, interculturalidad y colonialidad del poder en los textos escolares de comunicación”. En *Investigaciones sociales*. Lima: UNMSM/IIHS, Vol. 14, Núm. 24, pp. 245-258.
- OSSENBACH, Gabriela. (2010). “Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo”. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28, Núm. 2, pp. 115-132
- PACHECO, Karina (2012). *Racismo, discriminación y exclusión en el Cusco. Tareas pendientes, retos urgentes*. Cusco: Centro Guamán Poma de Ayala.

- PICHARDO, José (2002). *Reflexiones en torno a la cultura: una apuesta por el interculturalismo*. Madrid: DYKINSON.
- PIÑUEL, José (2002). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido". En *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 1-42.
- POBLETE, Claudia (2011). "Estrategias de legitimación del discurso de los diputados en la Acusación Constitucional en contra de la Ministra de Educación de Chile". En *Revista Signos*, Chile: PUCV, 44(76), pp. 168-182.
- PORTOCARRERO, Gonzalo (2009). *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- PORTOLÉS, José (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Editorial Síntesis
- POWERS, Michael (1983). "Estudio sociolingüístico de la oficialización del quechua en el Perú". En *THESAURUS*. Tomo XXXVIII, Núm. 1, pp. 152-158.
- PRADO, Abdennur (2011). *Occidente, la ideología dominante*. En <http://www.webislam.com>, obtenido el 07 de julio de 2014.
- PRUYN, Marc y HUERTAS-CHARLES, Luis (2007). "Introducción. Comprendiendo a Peter McLaren: el académico y este volumen". En Luis Huestas-Charles y Marc Pruyin, *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. México: Siglo XXI Editores.
- PUCP (2008). *Métodos y técnicas de investigación educativa. Programa especial del diploma de segunda especialidad. Formación Magisterial*. Lima: PUCP.
- QUICENO, Humberto (2001). "El manual escolar: pedagogía y formas narrativas". En *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, Núm. 29-30, pp. 53-67.

- QUIROZ, Ruth E, y DÍAZ, Juliana (2011). “Ámbitos de investigación de los textos escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En *Revista Unipluriversidad* Medellín: Facultad de Educación- Universidad de Antioquia, Vol.11 Núm.1. En <http://aprendeonline.udea.edu.co>, obtenido el 23 de enero de 2012.
- QUISPE, Ulpiano (2004). *Coca: cultura y política*. Lima: INDOAGRO, Fondo para el desarrollo de proyectos.
- RAMÍREZ, Tulio et. al. (2005). “La Cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela”. En *Revista de Pedagogía*, Vol. XXVI, Núm., pp. 31-62.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid: España, Autor.
- RENGIFO, Grimaldo (2009). *La cultura educativa de la comunidad. Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico*. En <http://tarea.org.pe>, obtenido el 24 de mayo de 2012.
- RESTREPO, Eduardo (2009). *Escuelas de Pensamiento Antropológico 1*. En <http://www.ram-wan.net>, obtenido el 22 de abril de 2012.
- REYERO, Carlos (2004). “Pasivos, exóticos, vencidos, víctimas. El indígena americano en la cultura oficial española del siglo XIX”. En *Revista de Indias*, Vol. LXIV, Núm. 232, pp. 721-748.
- RICHARD, Susanne (2009). “El análisis de contenido en la investigación sobre didáctica de la literatura”. En *Enunciación*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 145-164.
- RODRÍGUEZ, Tania (2003). “El debate de las representaciones sociales en la psicología social”. En *Relaciones, revista de El Colegio de Michoacán*, Zamora-México, Vol. 24, Núm. 93, pp. 51-80.

- (2009). “Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación”. En *Revista, Nueva época*, Guadalajara-México, Núm. 11, pp. 11-36.
- SAID, Edwar (1990). *Orientalismo*. Madrid: Libertarias.
- SAMOUR, Héctor (1998). “Aspectos ideológicos del paradigma neoliberal”. En *revista, Realidad, Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades*, El salvador, Núm. 66, pp. 603 – 618.
- SANTANDER, Pedro (2011). “Por qué y cómo hacer análisis de discurso”. En *Cinta moebio 41*, pp. 207-224. En www.moebio.uchile.cl, obtenido el 16 de abril de 2014.
- SAYAGO, Sebastián (2014). “El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales”. En *Cinta moebio 49*, pp. 1-10. EN www.moebio.uchile.cl, obtenido 16 de agosto de 2014.
- SCHAEFER, Richard (2006). *Introducción a la sociología*. Madrid: MCGRAW-HILL, sexta edición.
- SELANDER, Staffan (1990). “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”. En *Revista de Educación*, Núm. 293, pp. 345-354.
- SERRANO, Enrique (2005). “Kant y el proyecto de una teoría crítica de la sociedad”. En Gustavo Leyva (Ed.), *La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 126-142.
- SILVA, Fernando (S/F). *Occidente y el mundo andino*. En <http://sisbib.unmsm.edu.pe>, obtenido el 22 de abril de 2012.

SOLARTE, María (2006). "Los conceptos científicos presentados en los textos escolares: son consecuencia de la transposición didáctica". En *Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación*, Vol.1, Núm. 4. En <http://revista.iered.org>, obtenido el 24 de enero de 2012.

SOLER, Sandra (2004). "La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación". En *Revista Sociedad y Discurso*, Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg. En www.discurso.aau.dk, Núm. 15, pp. 107-124.

——— (2006). "Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia". En *Revista de Investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle, pp. 255-260.

——— (2008). "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia". En *Discurso & Sociedad*, 2(3), pp. 642-678.

STOREY, John (2002). *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro-EUB.

TABOADA, María. B. (2009). "Libros de texto en la enseñanza de la lengua: recorridos críticos y construcción de identidades". En *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. En <http://www.fhuc.unl.edu.ar>, obtenido el 27 de julio de 2012.

TIANA, Alejandro (1999). *La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: El proyecto manes*. En <http://hum.unne.edu.ar>, obtenido el 23 de enero de 2012.

TORRES, Jurjo (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

- (2008). “Diversidad cultural y contenidos escolares”. En *Revista de Educación*, 345, pp. 83-110.
- TORRES, Yuri y MORENO, Raúl (2008). “El texto escolar, evolución e influencias”. *Laurus, Revista de Educación*, Vol. 14, Núm. 27, pp. 53-75.
- TUBINO, Fidel (2003). “La recuperación de las memorias colectivas en la construcción de las identidades”. En MaritaHuamann et. al. (Eds.), *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana*. Lima: Red para el desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.
- URIBE, Richard (S/F). Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en américa latina. En <http://www.cerlalc.org>, obtenido el 22 de enero de 2012.
- VALDIVIESO, Eyra (2004). “La ideología y su inserción / proyección en el discurso pedagógico no teórico”. En *Revista de Pedagogía*, Caracas, Vol. 25, Núm. 74. En <http://www.scielo.org.ve>, obtenido el 30 de junio de 2014.
- VAN DIJK, Teun A. (2003). “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad”. En Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 143-177.
- (2005). “Ideología y análisis del discurso”. En *utopía y praxis Latinoamericana/Afio* 10. N° 29, pp. 9-36.
- (2006 [1999]). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa S.A.
- (2007). “¿Un estudio lingüístico de la ideología?” En Giovanni Parodi Sweis (Ed.). *Discurso, Cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker*. Chile: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso, pp. 27-42.

- (2008 [2000]). “El discurso como interacción en la sociedad”. En Teun A. van dijk. *El discurso como interacción social. Estudio sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- (2008). “Semántica del discurso e ideología”. En *Discurso y Sociedad*, Vol. 2(1), pp. 201-261.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2006). “La investigación cualitativa”. En Irene Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. pp. 23-64.
- VÁSQUEZ, José (2007). “Enfoque Intercultural Para una Educación Básica Regular Intercultural y Bilingüe”. En *Revista cultural electrónica, Construyendo nuestra interculturalidad*, N°4. En <http://interculturalidad.org>, obtenido el 15 de mayo de 2012.
- VICH, Víctor (2001). *El discurso de la calle. Los cómicos ambulantes y las tensiones de la modernidad en el Perú*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- (2003a). “Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia”. En Santiago López et. al. (Eds.), *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- (2003b). “‘Borrachos de amor’ Las luchas por la ciudadanía en el cancionero popular peruano”. En Marita Huamann et. al. (Eds.), *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.
- VILLALAÍN, José (2001). “El Proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX”. En *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, pp. 85-91.

VIVAS, Johnny (s/f). "Los estudios sobre libros de texto de historia". En <http://cununo.univalle.edu.co/articulos/articulo%20johnny.pdf>, obtenido el 23 de enero de 2012.

WODAK, Ruth (2003). "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos". En Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 17-34.

YUNI, José y URBANO, Claudio (2006a). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, Volumen 1*. Córdoba: Brujas.

——— (2006b). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, Volumen 2*. Córdoba: Brujas.

——— (2006c). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, Volumen 3*. Córdoba: Brujas.

ZÁRATE, Adolfo (2010). *La lectura crítica de los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Dirigido por Daniel Cassany, Tesis de Maestría inédita. Universidad Pompeu Fabra, Departamento de traducción y ciencias del lenguaje.

——— (2011). "Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú". En *Discurso & Sociedad*, Vol. 5(2), 333-375.

ZAVALA, Virginia (2007). "Lenguas sí, hablantes no. Apuntes sobre la discriminación lingüística". En *Dominical, El Comercio*, 23 de setiembre, p. 6.

ZÚÑIGA, Madeleine y ANSIÓN, Juan (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

ANEXOS

ANEXO Nº 01

CORPUS Y UNIDADES DE ANÁLISIS

Los ocho textos escolares, denominados corpus, están enumerados independientemente del 1 al 8. En la codificación empleamos lo siguiente:

UA	: unidad de análisis
C	: Corpus
T	: texto
P	: párrafo
t	: título
L	: leyenda
D	: Diálogo

C (1): TALENTO 1. LENGUAJE - COMUNICACIÓN (MED, 2004)

Texto 1: Palabras de apertura

UA 1: C (1), T (1) Sumaq achikyamullaptinmi/ yachay llaqtaman/ yaykunchikman
Sólo a través del alba/ de la Hermosura/ se puede ingresar/ al
País del Conocimiento (MED, 2004a:3).

Texto 2: ¡Somos el oro del Perú!

UA 2: C (1), T (2), P (1, 2, 3) El oro auténtico del Perú no se encuentra en las
minas no en los museos.
El oro real del Perú hay que buscarlo en el alma
de nuestra niñez y nuestra juventud.
Unamos fuerzas para que no se transforme en
barro el alma de oro de lo mejor de nuestro país
(MED, 2004a:4).

UA 3: C (1), T (2), P (4) El libro Talento forma parte de esa alquimia espiritual,
porque la EDUCACIÓN es la única vara mágica que
nos permitirá forjar
¡Las chicas y los muchachos de oro del Perú!
Qori maqtakuna, qori sipaskuna”

(C (1), T (2), P (4), MED, 2004a: 4).

UA 4: C (1), T (2), P (5) (...) Llaqtanchikmi ¡Kausachum Perú! (MED, 2004a:5).

Texto 3: Texto bilingüe

UA 5: C (1), T (3) Ayacuchuta rini (Voy a Ayacucho) (MED, 2004a:40)

Texto 4: La danza de los dioses (Renán Gorriti)

UA 6: C (1), T (4) La danza de las tijeras es un bello baile de ágiles hombres con gran fuerza y extraordinaria elasticidad. Los incansables bailarines son llamados danzak.

El origen de esta mágica danza no se conoce con exactitud. Cuentan que en el antiguo imperio de los incas el danzak utilizaba misteriosos implementos y que, con la llegada de los españoles, le añadió a la danza las filudas tijeras, los extraños espejos y el melodioso acompañamiento del arpa y el violín. Es una danza mágica y extraordinaria, sobre todo, por las difíciles pruebas de valor a las que se someten los danzantes en exigentes competencias.

El danzak no es un bailarín común, es un *wamani* (un dios halcón) que atesora y resguarda esta milenaria creencia popular” (MED, 2004a:41).

Texto 5: Texto bilingüe

UA 7: C (1), T (5) Yanapay: aprender (MED, 2004a:42).

Texto 6: Refranes campesinos

UA 8: C (1), T (6) Los pobladores andinos utilizan, con gran frecuencia, los refranes en sus conversaciones.

Analicemos los siguientes refranes de origen campesino, a fin de descifrar su significado

1. A caballo regalado no se le mira el diente. / 2. Ir por lana y volver trasquilado. / 3. La cabra tira al monte. / 4. Del árbol caído todos hacen leña. / 5. Donde camotes se asaron, cenizas quedaron. / 6. Perro del hortelano no come ni deja

comer. / 7. No es amor al chancho, sino a los chicharrones. / 8. Cada gallo canta en su corral. / 9. No cuentes tus pollos, antes de empollar. / 10. Perdió sogas y cabra (MED, 2004a:45).

Texto 7: Las máscaras ayacuchanas

UA 9: C (1), T (7), P (3) En Ayacucho se usan, con ánimo y entusiasmo, durante las festividades de Navidad, Pascua de Reyes, Año Nuevo, Carnaval y el “Yayqa aspiy” o la “limpia de acequias” (MED, 2004a:50).

Texto 8: El ombligo del mundo y las selvas del Manu

UA 10: C (1), T (8), P (2) El Cusco imperial y la misteriosa ciudadela de Machu Picchu nos hacen retornar a nuestro antepasado glorioso y, a la distancia, el lago sagrado, el Titicaca, aún recuerda a Manco Cápac y Mama Ocllo saliendo de sus aguas para fundar el Ombligo del Mundo: Cusco, la capital del Tawantinsuyo (MED, 2004a:60).

Texto 9: Ángulos y tildes en Hatun Rumiyoc

UA 11: C (1), T (9), P (1) Caminando nuevamente por la ciudad del Cusco, llegamos a la calle de Hatun Rumiyoc y quedamos admirados al observar la famosa piedra de los doce ángulos (MED, 2004a:78).

Texto 10: La ciudad puma

UA 12: C (1), T (10), P (2) La cabecera de este felino habría estado conformada por la fortaleza de Sacsayhuaman, que en quechua –el *runa simi* imperial– significa *la torre de los halcones* (MED, 2004a:82).

Texto 11: Diálogo

UA 13: C (1), T (11), D (7) Muchos niños del Perú deben trabajar para poder vivir y abandonan la escuela. Algunos muchachos de la sierra sur, por ejemplo, recolectan y venden flores, entre otras ocupaciones. ¿Es justo que sea así? ¿Por qué? ¿Cómo debería ser? (MED, 2004a: 99).

Texto 12: La solidaridad como costumbre

UA 14: C (1), T (12), P (1) Los antiguos peruanos del imperio incaico tenían como una de las bases fundamentales de su organización la ejemplar costumbre del trabajo colectivo y la solidaridad, la cual, en quechua, se denominaba *minka* (MED, 2004a:115).

Texto 13: Los valores (intertextualidad: Inca Garcilaso y Ciro Alegría)

UA 15: C (1), T (13), P (3) (...) Los incas (...) nos dieron la más importante lección de valores: “ama sua, ama llulla, ama quella”, es decir: “no robarás, no mentirás, no serás ocioso” (...) (MED, 2004a:172).

UA 16: C (1), T (13), P (5) (...) los incas nos dejaron un gran legado: la Ley de la Hermandad; trabajar unidos por el bienestar común. Al trabajo colectivo destinado a legar las obras necesarias para el desarrollo de la colectividad ellos lo llamaban *minka* (...) (MED, 2004a:172).

Texto 14: Ingresamos a la región de los mukis: la sierra central

UA 17: C (1), T (14) Salimos de Lima a la sierra del centro. Ascendimos por la cordillera y, después de Ticlio, nos recibió la Oroya con su enorme fundición de minerales. Más allá nos esperaba el valle de Mantaro y los yacimientos mineros de Cerro de Pasco (MED, 2004a:194).

Texto 15: texto informativo

UA 18: C (1), T (15) La sierra central tiene lugares turísticos muy atractivos, pero también zonas en donde la lucha por la vida es muy dura, sobre todo para los niños (MED, 2004a:194).

Texto 16: texto interrogativo

UA 19: C (1), T (16) ¿sabían que un gran número de muchachos de la edad de ustedes trabajan en muchos asentamientos mineros, a veces soportando temperaturas bajo cero?” (MED, 2004a:194).

Texto 17: El muki (Alfonsina Barrionuevo)

UA 20: C (1), T (17), P (1, 4, 5) El *muki* es el espíritu de las minas. Es el dueño de los tesoros de la tierra. Su pequeño guardián. No se sabe si los antiguos peruanos conocieron con este nombre al mágico personaje. (...)

En los nefastos tiempos de las mitas, durante el virreinato, los indios que eran arrancados de los campos para ser conducidos a las minas, de donde pocos volvían, alcanzaron a difundir la existencia del muki.

Su existencia, vinculada con casi todas las zonas mineras del Perú, ha dado lugar a números relatos inverosímiles. En Cerro de Pasco (...) Morococha (...) Huancavelica (...)

(MED, 2004a:196).

C (2): LENGUAJE-COMUNICACIÓN 2 (MED, 2004)

Texto 18: Los artistas de Sarhua

UA 21: C (2), T (18), P (1) Sarhua es una comunidad campesina que se encuentra en el departamento de Ayacucho. Esta comunidad ha obtenido notoriedad nacional e internacional gracias a las hermosísimas tablas que allí se elaboran. (MED, 2004b:29).

Texto 19: Texto argumentativo

UA 22: C (2), T (19), P (1) En cerro de Pasco, el principal centro minero de la sierra, existe la creencia de que dentro de las minas habita un duende pequeño de color negro llamado Muqui. Él es el dueño y señor de las minas, con poderes mágicos para hacer el bien o el mal. Si los mineros no quieren ser víctimas de maleficios, deben pactar con Muqui para extraer el mineral (MED, 2004b:109).

UA 23: C (2), T (19), P (2, 3) Los migrantes que van desde Puquio a Lima, por otro lado, creen y añoran los poderes mágicos de sus wamanis. Pueden vestir saco y corbata y haberse integrado perfectamente a la vida moderna. Sin embargo, en su cultura los wamanis son los símbolos del reencuentro con los seres queridos y la renovación. En general, en un gran sector de habitantes de ciudades del país persisten mitos y elementos mágicos del pensamiento andino” (MED, 2004b:109)

C (3): COMUNICACIÓN 1 (MED, 2008)

Texto 20: texto expositivo

UA 24: C (3), T (20) Los productos andinos, de ancestral origen, no solo tienen delicioso sabor, sino que también son altamente nutritivos. Por ejemplo, la kiwicha contiene calcio, hierro, fósforo, potasio y zinc. Tiene tantas propiedades nutritivas, que ha sido elegida como alimento de los astronautas en sus viajes espaciales” (MED, 2008a:14).

Texto 21: La infografía

UA 25: C (3), T (21), P (1) Una de las más importantes manifestaciones culturales del Perú es la riqueza de nuestra artesanía. Y de la gran variedad de artesanía peruana, el retablo ayacuchano tiene un lugar muy especial, por la riqueza y el colorido que presenta, y por todo aquello que simboliza (MED, 2008a:20).

Texto 22: Bailes que traspasan fronteras

UA 26: C (3), T (22) Entre las más bellas manifestaciones culturales del Perú están las danzas populares de cada región. Hay algunas tan famosas que atraviesan sus lugares de origen y se bailan en muchas partes del Perú. Por eso, (...) veremos tres danzas que atraviesan fronteras: la cashua (Cajamarca) la marinera (La Libertad) y el huayno (Ayacucho) (MED, 2008a:27).

Texto 23: Mariano Iberico Rodríguez: un gran admirador de la cashua

UA 27: C (3), T (23), P (3) Bailan los bailarines transfigurados por la danza, desde los confines de un pasado abolido, desconocido, que viene desde lejos, desde las entrañas de una vida hermética, desde Dios sabe qué fatales predestinaciones de la raza y el alma (MED, 2008a:28).

Texto 24: Ayacucho: la poesía del huaino

UA 28: C (3), T (24), P (2)

Para algunos estudiosos, el huaino procede de la época de los incas. Sin embargo, es innegable la influencia de la cultura española y occidental en esta espléndida melodía. Por ello, combina instrumentos andinos, como la quena o la antara, con instrumentos occidentales, como la guitarra, el saxofón o el arpa” (MED, 2008a:31).

Texto 25: Junín: El problema de la coca y el éxito del café.

UA 29: C (3), T (25), P (1) Junín: El problema de la coca y el éxito del café. /

La mayor cantidad de hoja de coca que se produce en Junín va a parar a manos del narcotráfico. Felizmente, en los últimos años, un grupo de campesinos ha decidido apostar por cultivos alternativos que traen progreso y desarrollo (MED, 2008a:53).

UA 30: C (3), T (25), P (2) Juan Sedano: “La hoja de coca es un demonio verde”.

Yo vivo en El Tambo, en la provincia de Concepción. En mi chacra sembrábamos alcachofa, choclo, y también hoja de coca. Yo quería ganar dinero para que mis hijos estudiaran. Por eso, vendía la hoja de coca a buen precio. Un día, unos hombres extraños me pidieron sembrar coca en toda mi chacra. Me ofrecieron una buena suma de dinero. Era una cantidad que me resultaba sorprendente y atractiva. De inmediato acepté. Hice pacto con el demonio verde de la coca (...) (MED, 2008a:53).

Texto 26: San Martín: el éxito del palmito

UA 31: C (3), T (26), P (2) Para los agricultores de la Región San Martín, la hoja de coca ha dejado de ser la única manera de obtener ganancias. “La hoja de coca solo ha producido retraso en nuestra región. Con el cultivo de palmito, cacao y café, nuestra comunidad está creciendo”, dice Amadeo Espinoza, un hombre que ha dedicado casi 15 años de su vida al trabajo del campo en la ceja de selva (MED, 2008a:55).

Texto 27: Arequipa: la ciudad blanca

UA 32: C (3), T (27), P (6) (...) ¿La migración de los habitantes de la sierra a la costa es positiva o negativa? Además, a raíz de la migración, ¿qué tipo de cultura se ha generado en nuestra patria en estos últimos años? (...) (MED, 2008a:77).

Texto 28: La cultura chicha: el mestizaje de la costa y la sierra

UA 33: C (3), T (28) La cultura chicha: el mestizaje de la costa y la sierra/ La cultura chicha es el resultado de la migración de la sierra a la costa. Hoy en día la mayoría de los estudiosos consideran que este fenómeno ha ayudado a integrar a la nación peruana, tan dividida por el racismo y la separación entre clases sociales (...) (MED, 2008a:78).

Texto 29: El estudioso de la migración: José Matos Mar

UA 34: C (3), T (29), P (2) Según Matos Mar, la migración a cambiado radicalmente al Perú. Este fenómeno provocó que las grandes ciudades, como Lima, Arequipa o Chiclayo se llenaran de personas creativas y trabajadoras provenientes de la sierra. De esta manera, las personas de la sierra empezaron a participar en los asuntos del país (MED, 2008a:78).

Texto 30: Tacna: la Ciudad Heroica

UA 35: C (3), T (30), P (9, 10) Nicomedes Rodríguez: “Gracias a Tacna pude darles estudios a mis hijos” / Un día ocurrió algo terrible: el friaje mató a mi ganado. Cuando fui al campo y vi a mis bestias muertas, el corazón se me estremeció. Mi familia y yo prácticamente nos quedamos en la calle.

Fueron días inolvidablemente negros. Intenté trabajar como peón en algunas chacras, pero apenas sacaba para comer. Mis hijos por ese entonces, eran muy pequeños como para ayudarme. Pasamos hambre; parecía que nada podía cambiar nuestra suerte (MED, 2008a:82).

Texto 31: El pasado en el presente

UA 36: C (3), T (31), t (1) El pasado en el presente (MED, 2008a:110).

UA 37: C (3), T (31), L (1, 2) Ceremonia ritual de pago a la tierra/ preparación de la pachamanca. (MED, 2008a:110).

Texto 32: texto informativo

UA 38: C (3), T (32), P (1) Los peruanos tenemos una rica tradición cultural heredada de nuestros antepasados. (MED, 2008a:110).

Texto 33: El mito del diluvio (Adaptación de los Manuscritos de Huarochirí)

UA 39: C (3), T (33), P (6) Entonces, la humanidad comenzó a multiplicarse de nuevo. Por eso existen todavía los seres humanos. Nosotros, los cristianos, consideramos que este relato se refiere al tiempo del diluvio. Ellos atribuyen su salvación a Huillcacoto (MED, 2008a: 125).

Texto 34: Enlace con la lingüística

UA 40: C (3), T (34), P (1) ¿Sabías que el 20% de la población peruana habla quechua, aimara u otras lenguas nativas? (MED, 2008a:143).

Texto 35: Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas

UA 41: C (3), T (35), P (2) Mi padre me dice que cada persona siempre tiene una historia que contar. En mi casa no nos aburrimos nunca porque mis hermanos son muy habladores y siempre durante la cena o el almuerzo están contando lo que les ha pasado durante el día. Aunque el único problema es que mi papá y mis dos hermanos mayores tienen que trabajar mucho para que no falte la comida (MED, 2008a:157).

UA 42: C (3), T (35), P (4) Me gusta vivir en Abancay. Conozco otras ciudades como Cuzco y Ayacucho. Mi profesor dice que Abancay tiene un clima primaveral y eso es cierto. Lo único malo son las lluvias y el frío. Por eso yo disfruto más los meses de julio y agosto cuando el sol luce espléndido en la ciudad y la lluvia es tenue y delicada. En esos tiempos vuelo mis cometas con más gusto” (MED, 2008a:157).

UA 43: C (3), T (35), P (8) Los profesores que tenemos son muy buenos; suelen contar muy buenas historias y están preocupados por que aprendamos. Sé que debo estudiar mucho para luego sacar adelante a mi familia y mi comunidad. “De ustedes depende que vivamos mejor”, dice uno de mis maestros más viejos y al cual quiero mucho. “ustedes deben ir a la universidad para sacar a esta bella ciudad adelante” (MED, 2008a:158).

Texto 36: Huancavelica: Juana Yancce, una amiga campesina

UA 44: C (3), T (36), P (7) Yo quisiera ser doctora. Desde el momento en que fui por primera vez al doctor, se me metió la idea de ser doctora. Recuerdo que me gustó mucho el consultorio: lleno de diplomas y con un olor a limpio que daba ganas de quedarse ahí para siempre. Además, el doctor hablaba con tanta firmeza que no

dejaba dudas. Por eso estudio bastante y trato de no faltar al colegio, incluso cuando llueve. Los únicos días que no voy son los días en los cuales graniza; entonces caen piedras de hielo del cielo y el camino se vuelve resbaladizo y endemoniado” (MED, 2008a:160).

Texto 37: Pasco: Pablo Huaypa, nuestro amigo de un campamento minero

UA 45: C (3), T (37), P (4) Lo que me gusta del campamento minero es jugar con mis amigos. Yo prefiero jugar siempre con Eduardo y Mabel. Ellos son mis mejores amigos (...) (MED, 2008a:161).

Texto 38: Huánuco: Enrique López Albújar

UA 46: C (3), T (38), P (1) Un personaje característico de nuestra nación es el indio, el hombre de los andes. A inicios del siglo XX, pocos escritores se habían animado a mostrar la cultura indígena en novelas o cuentos. Sin duda uno de los primeros en realizar ese trabajo fue Enrique López Albújar” (MED, 2008a:207).

C (4): COMUNICACIÓN 2 (MED, 2008)

Texto 39: Texto informativo

UA 47: C (4), T (39), P (2) La ciudad de Machu Picchu fue declarada, en el 2007, una de las siete maravillas del mundo moderno. Por ello, nos sentimos orgullosos. ¿Qué podemos hacer para conservar nuestro patrimonio cultural?" (MED, 2008b:8).

Texto 40: la fotografía anecdótica

UA 48: C (4), T (40), L (1) En el pueblo de Vicos (Áncash) se promueve el turismo vivencial: viajeros nacionales y extranjeros conviven con amables campesinos y comparten con ellos tareas cotidianas (MED, 2008b:21).

UA 49: C (4), T (40), L (2) Campesino gigante de Paruro -muestra una imagen-(Cusco). (MED, 2008b:21).

Texto 41: Impresionante muestras de nuestro pasado

UA 50: C (4), T (41), P (1) Impresionantes muestras de nuestro pasado/ En esta unidad que hemos visto la riqueza de nuestro pasado, vamos a conocer cuatro lugares emblemáticos: las chullpas de Sillustani (puno), el templo de Kotosh (Huánuco), la fortaleza de Choquequirao (cusco) y los sarcófagos de Carajía (Amazonas)" (MED, 2008b:26).

Texto 42: Nos damos la mano, hermano

UA 51: C (4), T (42), L (2) Humildes campesinas reciben apoyo (MED, 2008b:114).

Texto 43: Riqueza escondida en los cerros

UA 52: C (4), T (43) Riqueza escondida en los cerros (MED, 2008b:140).

Texto 44: Texto informativo

UA 53: C (4), T (44)

Riqueza escondida en los cerros/ Los recursos del canon minero pueden ser utilizados exclusivamente para favorecer proyectos en obras de impacto regional o local. ¿Qué proyectos u obras consideras que podría financiar el canon minero en tu región (si es zona minera) o en otra (si no vives en una región minera)? (MED, 2008b:140).

Texto 45: Huancavelica: nuestra histórica región minera

UA 54: C (4), T (45), P (10, 11)

Actualmente, Huancavelica sigue siendo una región, en buena medida, minera, pues son los ingresos por esta actividad los que le proporcionan sus recursos. Pero además de la plata y el mercurio, también se puede encontrar en su subsuelo otros minerales, como oro, plomo, zinc y, sobre todo, cobre.

Huancavelica posee tres distritos mineros por excelencia: Santa Bárbara, donde se explotan ricos yacimientos de mercurio; y Julcani y Castrovirreyna, conocidos por sus reservas de plata. A la riqueza de estos distritos se suma el descubrimiento en 1996 de la veta de Antapite, que se ha constituido en el primer yacimiento aurífero (de oro) hallado en la región (MED, 2008b:161).

Texto 46: La esperanza cayó del cielo

UA 55: C (4), T (46), P (1)

Los pobladores de Carancas iniciaron sus trabajos comunales para hacer del cráter un nuevo atractivo turístico altiplánico/ Primero fue el terror que provocó el impacto del meteorito. Luego sería el temor a la posibilidad de contraer alguna extraña enfermedad por los efluvios que salían del enorme forado. Pero el miedo se acabó y dejó paso a la

esperanza de convertir al cráter de Carancas en un medio para paliar la ancestral pobreza de los pastores y agricultores altiplánicos de esta zona casi olvidada del departamento de Puno (MED, 2008b:194).

C (5): COMUNICÁNDONOS 1 (NORMA, 2006)

Texto 47: Texto Epistolar

UA 56: C (5), T (47)

Querida abuelita:

Tú pensaste que me había olvidado pero no es así. Te escribo tal como lo prometí. El fin de semana pasado, todos nosotros armamos maletas para iniciar el viaje. Este nos llevaría al Cusco, la capital del imperio incaico. Yo me sentía muy nervioso, pues era la primera vez que iba a esa ciudad. Les dije lo que sentía a mis amigos. Estos también estaban emocionados. Cuando llegamos, vi a un niño tocando una quena. Inmediatamente, le tomé unas fotos. Aquella fue una gran experiencia. Nunca la olvidaré (Norma, 2006a:125).

C (6): COMUNICÁNDONOS 2 (NORMA, 2006)

Texto 48: Amamos a nuestro país

UA 57: C (6), T (48), P (1, 2) En 1780 se produjo una sublevación de 60 000 indígenas contra el poder español, acaudillada por José Gabriel Condorcanqui, cacique que había adoptado el nombre de uno de sus antepasados incas, Túpac Amaru. Aunque al comienzo cosechó algunas victorias, el levantamiento fue finalmente aplastado en 1781 y Túpac ejecutado.

Sin embargo, la fuerza que liberaría a Perú del dominio español llegaría del exterior. En septiembre de 1820, el general José de San Martín, que había derrotado a las fuerzas españolas en Chile, desembarcó con su ejército en el puerto peruano de Pisco... (Norma, 2006b:114).

Texto 49: Texto expositivo

UA 58: C (6), T (49)

A los pobladores de esta comunidad les admiramos porque conviven con su pasado y le valoran de una manera muy especial. También les agradecemos por esta valiosa muestra de su arte (norma, 2006b:144).

C (7): COMUNICACIÓN 1 (SANTILLANA, 2007)

Texto 50: Texto interrogativo

UA 59: C (7), T (50) ¿Por qué creen que hay tantas lenguas? ¿No sería mejor que existiera una sola? (Santillana, 2007a: 17).

Texto 51: Lagos y lagunas del Perú

UA 60: C (7), T (51), P (4) Lago Titicaca/ Se ubica entre el Perú y Bolivia, a 3 870 m.s.n.m. Es el lago navegable más alto del mundo. Forma parte de la Reserva Nacional Titicaca. Las islas flotantes de totora y las comunidades descendientes de los aimaras son sus atractivos” (Santillana, 2007a: 60).

Texto 52: Adorados y pelados

UA 61: C (7), T (52), L (2) Existe un amplio registro de convivencia canina con chimúes y mochicas. Increíblemente, en algunos pueblos aún se comen a estos perros.

UA 62: C (7), T (52), P (12) (...) De los últimos que se supo que comían perros sin pelo fue de los wankas. Hay que ver cuánto de ancestrales y cuanto de animales aún tenemos” (Santillana, 2007a: 149).

Texto 53: El mito del diluvio (Manuscritos de Huarochirí)

UA 63: C (7), T (53), P (6) Entonces, la humanidad comenzó a multiplicarse de nuevo. Por eso existen todavía los seres humanos. Nosotros, los cristianos, consideramos que este relato se refiere al tiempo del diluvio. Ellos atribuyen su salvación a Huillcacoto (Santillana, 2007a: 162).

C (8): COMUNICACIÓN 2 (SANTILLANA, 2007)

Texto 54: La papa

UA 64: C (8), T (54)

La papa es el principal aporte del Altiplano (el Perú y Bolivia) a la nutrición mundial. La mayor diversidad genética se encuentra en esa zona (unas 120 variedades silvestres). En general, hay unas cuatro mil variedades adaptadas a todas las condiciones climáticas, a todos los tipos de suelo y resistentes a todas las plagas.

Los restos más antiguos de papa silvestre datan de aproximadamente diez mil años. Esto demuestra que este tubérculo era una de las bases alimenticias de las antiguas culturas peruanas.

En la segunda mitad del siglo XVI, la papa se consumía en la Península Ibérica como una curiosidad. En el siglo XVIII, su consumo se volvió masivo debido a las hambrunas que sufrieron distintos países europeos. La papa salvo la vida de millones de personas” (Santillana, 2007b:137).

Texto 55: país de todas las músicas

UA 65: C (8), T (55), P (2, 3) (...) en el vals hay un deseo de una afirmación

criolla local, y esta identidad se dio también para diferenciarse de la cultura andina que llegaba (...)

La música chicha es como una avalancha que no se cansa de incorporar más elementos y más símbolos y no queda mal. ¿Por qué esa tendencia como a aceptar todo?

La música chicha tiene su propia historia, y tiene esta cualidad de incorporar elementos de todos lados porque es la música de los migrantes, de esos, que se creían simplemente campesinos. Ese del “cholo soy y no me compadezcas”, el cholo que

viene a Lima a ser moderno y coge guitarras eléctricas (...) (Santillana, 2007b:146).

Texto 56: Choquequirao: refugio de rebeldes

UA 66: C (8), T (56)

Camino a Choquequirao. / Las agencias de viajes ofrecen diversas rutas para llegar al santuario. Los puntos de partida son Mollepata o Cachora.

Recomendaciones:

Es indispensable llevar un buen equipo para acampar que incluya: carpa y bolsa de dormir para climas fríos o linternas. Además, llevar consigo varias mudas de ropa, un buen par de zapatillas para *trekking* y varios pares de medias y camisetas. Lleve alimentos energizantes como chocolates y bebidas hidratantes. En el complejo hay una zona acondicionada especialmente para acampar. La mejor época para visitar la región es durante la temporada seca, de mayo a noviembre. (Santillana, 2007b:149).

ANEXO Nº 02

DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS EN CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

I. ASOCIACIÓN: UNA MIRADA OCCIDENTAL

1.1. Cultura andina: ¿El pasado en el presente?

Texto 31: El pasado en el presente

UA 36: C (3), T (31), t (1) El pasado en el presente (MED, 2008a: 110).

UA 37: C (3), T (31), L (1, 2) Ceremonia ritual de pago a la tierra/ preparación de la pachamanca. (MED, 2008a: 110).

Texto 8: El ombligo del mundo y las selvas del Manu

UA 10: C (1), T (8), P (2) El Cusco imperial y la misteriosa ciudadela de Machu Picchu nos hacen retornar a nuestro antepasado glorioso y, a la distancia, el lago sagrado, el Titicaca, aún recuerda a Manco Cápac y Mama Ocllo saliendo de sus aguas para fundar el Ombligo del Mundo: Cusco, la capital del Tawantinsuyo (MED, 2004a: 60).

Texto 12: La solidaridad como costumbre

UA 14: C (1), T (12), P (1) Los antiguos peruanos del imperio incaico tenían como una de las bases fundamentales de su organización la ejemplar costumbre del trabajo colectivo y

la solidaridad, la cual, en quechua, se denominaba *minka* (MED, 2004a: 115).

Texto 13: Los valores (intertextualidad: Ciro Alegría)

UA 16: C (1), T (13), P (5) (...) los incas nos dejaron un gran legado: la Ley de la Hermandad; trabajar unidos por el bienestar común. Al trabajo colectivo destinado a legar las obras necesarias para el desarrollo de la colectividad ellos lo llamaban *minka* (...) (MED, 2004a: 172).

Texto 49: Texto expositivo

UA 58: C (6), T (49) A los pobladores de esta comunidad les admiramos porque conviven con su pasado y le valoran de una manera muy especial. También les agradecemos por esta valiosa muestra de su arte (norma, 2006b: 144).

Texto 23: Mariano Iberico Rodríguez: un gran admirador de la cashua

UA 27: C (3), T (23), P (3) Bailan los bailarines transfigurados por la danza, desde los confines de un pasado abolido, desconocido, que viene desde lejos, desde las entrañas de una vida hermética, desde Dios sabe qué fatales predestinaciones de la raza y el alma (MED, 2008a: 28).

1.2. Los andes un potencial minero

Texto 43: Riqueza escondida en los cerros

UA 52: C (4), T (43) Riqueza escondida en los cerros (MED, 2008b: 140).

Texto 44: Texto informativo

UA 53: C (4), T (44) Los recursos del canon minero pueden ser utilizados exclusivamente para favorecer proyectos en obras de impacto regional o local. ¿Qué proyectos u obras consideras que podría financiar el canon minero en tu región (si es zona minera) o en otra (si no vives en una región minera)? (MED, 2008b: 140).

Texto 2: ¡Somos el oro del Perú!

UA 2: C (1), T (2), P (1, 2 y 3) El oro auténtico del Perú no se encuentra en las minas no en los museos.

El oro real del Perú hay que buscarlo en el alma de nuestra niñez y nuestra juventud.

Unamos fuerzas para que no se transforme en barro el alma de oro de lo mejor de nuestro país.

El libro TALENTO forma parte de esa alquimia espiritual, porque la EDUCACIÓN es la única vara mágica que nos permitirá forjar: ¡las chicas y los muchachos de oro del Perú! (MED, 2004a: 4).

Texto 14: Ingresamos a la región de los mukis: la sierra central

UA 17: C (1), T (14)

Salimos de Lima a la sierra del centro. Ascendimos por la cordillera y, después de Ticlio, nos recibió la Oroya con su enorme fundición de minerales. Más allá nos esperaba el valle de Mantaro y los yacimientos mineros de Cerro de Pasco (MED, 2004a: 194).

Texto 45: Huancavelica: nuestra histórica región minera

UA 54: C (4), T (45), P (10, 11) Actualmente, Huancavelica sigue siendo

una región, en buena medida, minera, pues son los ingresos por esta actividad los que le proporcionan sus recursos. Pero además de la plata y el mercurio, también se puede encontrar en su subsuelo otros minerales, como oro, plomo, zinc y, sobre todo, cobre.

Huancavelica posee tres distritos mineros por excelencia: Santa Barbara, donde se explotan ricos yacimientos de mercurio; y Julcani y Castrovirreyna, conocidos por sus reservas de plata. A la riqueza de estos distritos se suma el descubrimiento en 1996 de la veta de Antapite, que se ha constituido en el primer yacimiento aurífero (de oro) hallado en la región (MED, 2008b: 161).

Texto 17: El muki (Alfonsina Barrionuevo)

UA 20: C (1), T (17), P (1, 4, 5) El *muki* es el espíritu de las minas. Es el

dueño de los tesoros de la tierra. Su pequeño guardián. No se sabe si los

antiguos peruanos conocieron con este nombre al mágico personaje. (...)

En los nefastos tiempos de las mitas, durante el virreinato, los indios que eran arrancados de los campos para ser conducidos a las minas, de donde pocos volvían, alcanzaron a difundir la existencia del muki.

Su existencia, vinculada con casi todas las zonas mineras del Perú, ha dado lugar a números relatos inverosímiles. En Cerro de Pasco (...) Morococha (...) Huancavelica (...) (MED, 2004a: 196).

Texto 19: Texto argumentativo

UA 22: C (2), T (19), P (1)

En cerro de Pasco, el principal centro minero de la sierra, existe la creencia de que dentro de las minas habita un duende pequeño de color negro llamado Muqui. Él es el dueño y señor de las minas, con poderes mágicos para hacer el bien o el mal. Si los mineros no quieren ser víctimas de maleficios, deben pactar con Muqui para extraer el mineral (MED, 2004b: 109).

Texto 16: texto interrogativo

UA 19: C (1), T (16)

¿sabían que un gran número de muchachos de la edad de ustedes trabajan en muchos asentamientos mineros, a veces soportando temperaturas bajo cero?" (MED, 2004a: 194).

Texto 37: Pasco: Pablo Huaypa, nuestro amigo de un campamento minero

UA 45: C (3), T (37), P (4)

Lo que me gusta del campamento minero es jugar con mis amigos. Yo prefiero jugar siempre con Eduardo y Mabel. Ellos son mis mejores amigos (...) (MED, 2008a: 161).

1.3. Los andes, escenario de industrias turísticas

Texto 39: Texto informativo

UA 47: C (4), T (39), P (2)

La ciudad de Machu Picchu fue declarada, en el 2007, una de las siete maravillas del mundo moderno. Por ello, nos sentimos orgullosos. ¿Qué podemos hacer para conservar nuestro patrimonio cultural?" (MED, 2008b: 8).

Texto 15: texto informativo

UA 18: C (1), T (15)

La sierra central tiene lugares turísticos muy atractivos, pero también zonas en donde la lucha por la vida es muy dura, sobre todo para los niños (MED, 2004a: 194).

Texto 40: la fotografía anecdótica

UA 48: C (4), T (40), L (1)

En el pueblo de Vicos (Áncash) se promueve el turismo vivencial: viajeros nacionales y extranjeros conviven con amables campesinos y comparten con ellos tareas cotidianas (MED, 2008b: 21).

Texto 46: La esperanza cayó del cielo

UA 55: C (4), T (46), P (1)

Los pobladores de Carancas iniciaron sus trabajos comunales para hacer del cráter un nuevo atractivo turístico altiplánico/ Primero fue el terror que provocó el impacto del meteorito. Luego sería el temor a la posibilidad de contraer alguna extraña enfermedad por los efluvios que salían del enorme forado. Pero el miedo se acabó y dejó paso a la esperanza de convertir al cráter de Carancas en un medio para paliar la ancestral pobreza de los pastores y agricultores altiplánicos de esta zona casi olvidada del departamento de Puno (MED, 2008b: 194).

Texto 41: Impresionante muestras de nuestro pasado

UA 50: C (4), T (41), P (1)

Impresionantes muestras de nuestro pasado/ En esta unidad que hemos visto la riqueza de nuestro pasado, vamos a conocer cuatro lugares emblemáticos: las chullpas de Sillustani (Puno), el templo de Kotosh (Huánuco), la fortaleza de Choquequirao (Cusco) y los sarcófagos de Carajía (Amazonas)” (MED, 2008b: 26).

Texto 56: Choquequirao: refugio de rebeldes

UA 66: C (8), T (56)

Camino a Choquequirao. / Las agencias de viajes ofrecen diversas rutas para llegar al santuario. Los puntos de partida son Mollepata o Cachora.

Recomendaciones:

Es indispensable llevar un buen equipo para acampar que incluya: carpa y bolsa de dormir para climas fríos o linternas. Además, llevar consigo varias mudas de ropa, un buen par de zapatillas para *trekking* y varios pares de medias y camisetas. Lleve alimentos energizantes como chocolates y bebidas hidratantes. En el complejo hay una zona acondicionada especialmente para acampar. La mejor época para visitar la región es durante la temporada seca, de mayo a noviembre. (Santillana, 2007b: 149).

1.4. La pobreza, estigma del hombre andino

Texto 42: Nos damos la mano, hermano

UA 51: C (4), T (42), L (2) Humildes campesinas reciben apoyo (MED, 2008b: 114).

Texto 11: Diálogo

UA 13: C (1), T (11), D (7) Muchos niños del Perú deben trabajar para poder vivir y abandonan la escuela. Algunos muchachos de la sierra sur, por ejemplo, recolectan y venden flores, entre otras ocupaciones. ¿Es justo que sea así? ¿Por qué? ¿Cómo debería ser? (MED, 2004a: 99).

Texto 35: Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas

UA 43: C (3), T (35), P (8)

Los profesores que tenemos son muy buenos; suelen contar muy buenas historias y están preocupados por que aprendamos. Sé que debo estudiar mucho para luego sacar adelantes a mi familia y mi comunidad. “De ustedes depende que vivamos mejor”, dice uno de mis maestros más viejos y al cual quiero mucho. “Ustedes deben ir a la universidad para sacar a esta bella ciudad adelante” (MED, 2008a: 158).

II. CULTURA ANDINA, ENTRE LA ACEPTACIÓN Y LA TERGIVERSACIÓN

2.1. Conocimientos y prácticas sociales andinas tergiversadas

Texto 6: Refranes campesinos

UA 8: C (1), T (6)

Los pobladores andinos utilizan, con gran frecuencia, los refranes en sus conversaciones.

Analicemos los siguientes refranes de origen campesino, a fin de descifrar su significado

1. A caballo regalado no se le mira el diente. / 2. Ir por lana y volver trasquilado. / 3. La cabra tira al monte. / 4. Del árbol caído todos hacen leña. / 5. Donde camotes se asaron, cenizas quedaron. / 6. Perro del hortelano no come ni deja comer. / 7. No es amor al chancho, sino a los chicharrones. / 8. Cada gallo canta en su corral. / 9. No cuentes tus pollos, antes de empollar. / 10. Perdió soga y cabra (MED, 2004a: 45).

Texto 35: Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas

UA 41: C (3), T (35), P (2) Mi padre me dice que cada persona siempre tiene una historia que contar. En mi casa no nos aburrimos nunca porque mis hermanos son muy habladores y siempre durante la cena o el almuerzo están contando lo que les ha pasado durante el día. Aunque el único problema es que mi papá y mis dos hermanos mayores tienen que trabajar mucho para que no falte la comida (MED, 2008a: 157).

Texto 52: Adorados y pelados

UA 61: C (7), T (52), L (2) Existe un amplio registro de convivencia canina con chimúes y mochicas. Increíblemente, en algunos pueblos aún se comen a estos perros.

UA 62: C (7), T (52), P (12) (...) De los últimos que se supo que comían perros sin pelo fue de los wankas. Hay que ver cuánto de ancestrales y cuanto de animales aún tenemos” (Santillana, 2007a: 149).

2.2. Desimbolización y desvalorización de la hoja de coca

Texto 25: Junín: El problema de la coca y el éxito del café.

UA 29: C (3), T (25), P (1) Junín: El problema de la coca y el éxito del café. /

La mayor cantidad de hoja de coca que se produce en Junín va a parar a manos del narcotráfico. Felizmente, en los últimos años, un grupo de campesinos ha decidido apostar por cultivos alternativos

que traen progreso y desarrollo (MED, 2008a: 53).

UA 30: C (3), T (25), P (2)

Juan Sedano: “La hoja de coca es un demonio verde”. Yo vivo en El Tambo, en la provincia de Concepción. En mi chacra sembrábamos alcachofa, choclo, y también hoja de coca. Yo quería ganar dinero para que mis hijos estudiaran. Por eso, vendía la hoja de coca a buen precio. Un día, unos hombres extraños me pidieron sembrar coca en toda mi chacra. Me ofrecieron una buena suma de dinero. Era una cantidad que me resultaba sorprendente y atractiva. De inmediato acepté. Hice pacto con el demonio verde de la coca (...) (MED, 2008a: 53).

Texto 26: San Martín: el éxito del palmito

UA 31: C (3), T (26), P (2)

Para los agricultores de la Región San Martín, la hoja de coca ha dejado de ser la única manera de obtener ganancias. “La hoja de coca solo ha producido retraso en nuestra región. Con el cultivo de palmito, cacao y café, nuestra comunidad está creciendo”, dice Amadeo Espinoza, un hombre que ha dedicado casi 15 años de su vida al trabajo del campo en la ceja de selva (MED, 2008a: 55).

2.3. La lengua quechua minorizada e invisibilizada

Texto 2: ¡Somos el oro del Perú!

UA 3: C (1), T (2), P (4)

El libro Talento forma parte de esa alquimia espiritual, porque la EDUCACIÓN es la única vara mágica que nos permitirá forjar

¡Las chicas y los muchachos de oro del Perú!

Qori maqtakuna, qori sipaskuna”

(MED, 2004a: 4).

Texto 1: Palabras de apertura

UA 1: C (1), T (1)

Sumaq achikyamullaptinmi/ yachay llaqtaman/ yaykunchikman

Sólo a través del alba/ de la Hermosura/ se puede ingresar/ al País del Conocimiento (MED, 2004a: 3).

Texto 3: Texto bilingüe

UA 5: C (1), T (3)

Ayacuchuta rini (Voy a Ayacucho) (MED, 2004a: 40)

Texto 5: Texto bilingüe

UA 7: C (1), T (5)

Yanapay: aprender (MED, 2004a: 42).

Texto 2: ¡Somos el oro del Perú!

UA 4: C (1), T (2), P (5)

(...) Llaqtanchikmi ¡Kausachum Perú!
(MED, 2004a: 5).

Texto 9: Ángulos y tildes en Hatun Rumiyoq

UA 11: C (1), T (9), P (1)

Caminando nuevamente por la ciudad del Cusco, llegamos a la calle de Hatun

Rumiyoc y quedamos admirados al observar la famosa piedra de los doce ángulos (MED, 2004a: 78).

Texto 10: La ciudad puma

UA 12: C (1), T (10), P (2)

La cabecera de este felino habría estado conformada por la fortaleza de Sacsayhuaman, que en quechua –el *runa simi* imperial– significa la torre *de los halcones* (MED, 2004a: 82).

Texto 13: Los valores (Inca Garcilaso)

UA 15: C (1), T (13), P (3)

(...) Los incas (...) nos dieron la más importante lección de valores: “ama sua, ama llulla, ama quella”, es decir: “no robarás, no mentirás, no serás ocioso” (...) (MED, 2004a: 172).

Texto 7: Las máscaras ayacuchanas

UA 9: C (1), T (7), P (3)

En Ayacucho se usan, con ánimo y entusiasmo, durante las festividades de Navidad, Pascua de Reyes, Año Nuevo, Carnaval y el “Yayqa aspiy” o la “limpia de acequias” (MED, 2004a: 50).

Texto 50: Texto interrogativo

UA 59: C (7), T (50)

¿Por qué creen que hay tantas lenguas?
¿No sería mejor que existiera una sola?
(Santillana, 2007a: 17).

2.4. Voces andinas, voces extrañas

Texto 35: Apurímac: Pablo Vilca, el niño de las cometas

UA 42: C (3), T (35), P (4) Me gusta vivir en Abancay. Conozco otras ciudades como Cuzco y Ayacucho. Mi profesor dice que Abancay tiene un clima primaveral y eso es cierto. Lo único malo son las lluvias y el frío. Por eso yo disfruto más los meses de julio y agosto cuando el sol luce espléndido en la ciudad y la lluvia es tenue y delicada. En esos tiempos vuelo mis cometas con más gusto” (MED, 2008a: 157).

Texto 36: Huancavelica: Juana Yancce, una amiga campesina

UA 44: C (3), T (36), P (7) Yo quisiera ser doctora. Desde el momento en que fui por primera vez al doctor, se me metió la idea de ser doctora. Recuerdo que me gustó mucho el consultorio: lleno de diplomas y con un olor a limpio que daba ganas de quedarse ahí para siempre. Además, el doctor hablaba con tanta firmeza que no dejaba dudas. Por eso estudio bastante y trato de no faltar al colegio, incluso cuando llueve. Los únicos días que no voy son los días en los cuales graniza; entonces caen piedras de hielo del cielo y el camino se vuelve resbaladizo y endemoniado” (MED, 2008a: 160).

Texto 30: Tacna: la Ciudad Heroica

UA 35: C (3), T (30), P (9, 10) Nicomedes Rodríguez: “Gracias a Tacna pude darles estudios a mis hijos” / Un día

ocurrió algo terrible: el friaje mató a mi ganado. Cuando fui al campo y vi a mis bestias muertas, el corazón se me estremeció. Mi familia y yo prácticamente nos quedamos en la calle.

Fueron días inolvidablemente negros. Intenté trabajar como peón en algunas chacras, pero apenas sacaba para comer. Mis hijos por ese entonces, eran muy pequeños como para ayudarme. Pasamos hambre; parecía que nada podía cambiar nuestra suerte (MED, 2008a: 82).

III. LA EXCLUSIÓN, NOSOTROS Y ELLOS

Texto 33: El mito del diluvio (Adaptación de los Manuscritos de Huarochirí)

UA 39: C (3), T (33), P (6)

Entonces, la humanidad comenzó a multiplicarse de nuevo. Por eso existen todavía los seres humanos. Nosotros, los cristianos, consideramos que este relato se refiere al tiempo del diluvio. Ellos atribuyen su salvación a Huillcacoto (MED, 2008a: 125).

Texto 53: El mito del diluvio (Manuscritos de Huarochirí)

UA 63: C (7), T (53), P (6)

Entonces, la humanidad comenzó a multiplicarse de nuevo. Por eso existen todavía los seres humanos. Nosotros, los cristianos, consideramos que este relato se refiere al tiempo del diluvio. Ellos atribuyen su salvación a Huillcacoto (Santillana, 2007a: 162).

3.1. Migrantes: andinos excluidos

Texto 19: Texto argumentativo

UA 23: C (2), T (19), P (2, 3) Los migrantes que van desde Puquio a Lima, por otro lado, creen y añoran los poderes mágicos de sus wamanis. Pueden vestir saco y corbata y haberse integrado perfectamente a la vida moderna. Sin embargo, en su cultura los wamanis son los símbolos del reencuentro con los seres queridos y la renovación.

En general, en un gran sector de habitantes de ciudades del país persisten mitos y elementos mágicos del pensamiento andino (MED, 2004b: 109)

Texto 29: El estudioso de la migración: José Matos Mar

UA 34: C (3), T (29), P (2) Según Matos Mar, la migración a cambiado radicalmente al Perú. Este fenómeno provocó que las grandes ciudades, como Lima, Arequipa o Chiclayo se llenaran de personas creativas y trabajadoras provenientes de la sierra. De esta manera, las personas de la sierra empezaron a participar en los asuntos del país (MED, 2008a: 78).

Texto 28: La cultura chicha: el mestizaje de la costa y la sierra

UA 33: C (3), T (28) La cultura chicha: el mestizaje de la costa y la sierra/ La cultura chicha es el resultado de la migración de la sierra a la costa. Hoy en día la mayoría de los estudiosos consideran que este fenómeno

ha ayudado a integrar a la nación peruana, tan dividida por el racismo y la separación entre clases sociales (...) (MED, 2008a: 78).

Texto 27: Arequipa: la ciudad blanca

UA 32: C (3), T (27), P (6) (...) ¿La migración de los habitantes de la sierra a la costa es positiva o negativa? Además, a raíz de la migración, ¿qué tipo de cultura se ha generado en nuestra patria en estos últimos años? (...) (MED, 2008a: 77).

Texto 55: País de todas las músicas

UA 65: C (8), T (55), P (2, 3) (...) en el vals hay un deseo de una afirmación criolla local, y esta identidad se dio también para diferenciarse de la cultura andina que llegaba (...)

La música chicha es como una avalancha que no se cansa de incorporar más elementos y más símbolos y no queda mal. ¿Por qué esa tendencia como a aceptar todo?

La música chicha tiene su propia historia, y tiene esta cualidad de incorporar elementos de todos lados porque es la música de los migrantes, de esos, que se creían simplemente campesinos. Ese del “cholo soy y no me compadezcas”, el cholo que viene a Lima a ser moderno y coge guitarras eléctricas (...) (Santillana, 2007b: 146).

3.2. Cultura andina: actores no, prácticas sí

Texto 32: texto informativo

UA 38: C (3), T (32), P (1)

Los peruanos tenemos una rica tradición cultural heredada de nuestros antepasados. (MED, 2008a: 110).

Texto 54: La papa

UA 64: C (8), T (54)

La papa es el principal aporte del Altiplano (el Perú y Bolivia) a la nutrición mundial. La mayor diversidad genética se encuentra en esa zona (unas 120 variedades silvestres). En general, hay unas cuatro mil variedades adaptadas a todas las condiciones climáticas, a todos los tipos de suelo y resistentes a todas las plagas.

Los restos más antiguos de papa silvestre datan de aproximadamente diez mil años. Esto demuestra que este tubérculo era una de las bases alimenticias de las antiguas culturas peruanas.

En la segunda mitad del siglo XVI, la papa se consumía en la Península Ibérica como una curiosidad. En el siglo XVIII, su consumo se volvió masivo debido a las hambrunas que sufrieron distintos países europeos. La papa salvo la vida de millones de personas (Santillana, 2007b: 137).

Texto 20: texto expositivo

UA 24: C (3), T (20)

Los productos andinos, de ancestral origen, no solo tienen delicioso sabor, sino que también son altamente nutritivos.

Por ejemplo, la kiwicha contiene calcio, hierro, fósforo, potasio y zinc. Tiene tantas propiedades nutritivas, que ha sido elegida como alimento de los astronautas en sus viajes espaciales” (MED, 2008a: 14).

Texto 18: Los artistas de Sarhua

UA 21: C (2), T (18), P (1)

Sarhua es una comunidad campesina que se encuentra en el departamento de Ayacucho. Esta comunidad ha obtenido notoriedad nacional e internacional gracias a las hermosísimas tablas que allí se elaboran (MED, 2004b: 29).

Texto 21: La infografía

UA 25: C (3), T (21), P (1)

Una de las más importantes manifestaciones culturales del Perú es la riqueza de nuestra artesanía. Y de la gran variedad de artesanía peruana, el retablo ayacuchano tiene un lugar muy especial, por la riqueza y el colorido que presenta, y por todo aquello que simboliza (MED, 2008a: 20).

Texto 22: Bailes que traspasan fronteras

UA 26: C (3), T (22)

Entre las más bellas manifestaciones culturales del Perú están las danzas populares de cada región. Hay algunas tan famosas que atraviesan sus lugares de origen y se bailan en muchas partes del Perú. Por eso, (...) veremos tres danzas que atraviesan fronteras: la cashua (Cajamarca) la marinera (La

Libertad) y el huayno (Ayacucho) (MED, 2008a: 27).

3.3.Exotización de los actores sociales andinos

Texto 40: La fotografía anecdótica

UA 49: C (4), T (40), L (2) Campesino gigante de Paruro -muestra una imagen-(Cusco). (MED, 2008b: 21).

Texto 47: Texto Epistolar

UA 56: C (5), T (47) Querida abuelita:
Tú pensaste que me había olvidado pero no es así. Te escribo tal como lo prometí. El fin de semana pasado, todos nosotros armamos maletas para iniciar el viaje. Este nos llevaría al Cusco, la capital del imperio incaico. Yo me sentía muy nervioso, pues era la primera vez que iba a esa ciudad. Les dije lo que sentía a mis amigos. Estos también estaban emocionados. Cuando llegamos, vi a un niño tocando una quena. Inmediatamente, le tomé unas fotos. Aquella fue una gran experiencia. Nunca la olvidaré (Norma, 2006a: 125).

Texto 51: Lagos y lagunas del Perú

UA 60: C (7), T (51), P (4) Lago Titicaca/ Se ubica entre el Perú y Bolivia, a 3 870 m.s.n.m. Es el lago navegable más alto del mundo. Forma parte de la Reserva Nacional Titicaca. Las islas flotantes de totora y las comunidades descendientes de los aimaras son sus atractivos” (Santillana, 2007a: 60).

Texto 38: Huánuco: Enrique López Albújar

UA 46: C (3), T (38), P (1)

Un personaje característico de nuestra nación es el indio, el hombre de los andes. A inicios del siglo XX, pocos escritores se habían animado a mostrar la cultura indígena en novelas o cuentos. Sin duda uno de los primeros en realizar ese trabajo fue Enrique López Albújar (MED, 2008a: 207).

3.4. Minorización de lo andino

Texto 4: La danza de los dioses (Renán Gorriti)

UA 6: C (1), T (4)

La danza de las tijeras es un bello baile de ágiles hombres con gran fuerza y extraordinaria elasticidad. Los incansables bailarines son llamados danzak.

El origen de esta mágica danza no se conoce con exactitud. Cuentan que en el antiguo imperio de los incas el danzak utilizaba misteriosos implementos y que, con la llegada de los españoles, le añadió a la danza las filudas tijeras, los extraños espejos y el melodioso acompañamiento del arpa y el violín. Es una danza mágica y extraordinaria, sobre todo, por las difíciles pruebas de valor a las que se someten los danzantes en exigentes competencias.

El danzak no es un bailarín común, es un *wamani* (un dios halcón) que atesora y resguarda esta milenaria creencia popular (MED, 2004a: 41).

Texto 24: Ayacucho: la poesía del huaino

UA 28: C (3), T (24), P (2) Para algunos estudiosos, el huaino procede de la época de los incas. Sin embargo, es innegable la influencia de la cultura española y occidental en esta espléndida melodía. Por ello, combina instrumentos andinos, como la quena o la antara, con instrumentos occidentales, como la guitarra, el saxofón o el arpa” (MED, 2008a: 31).

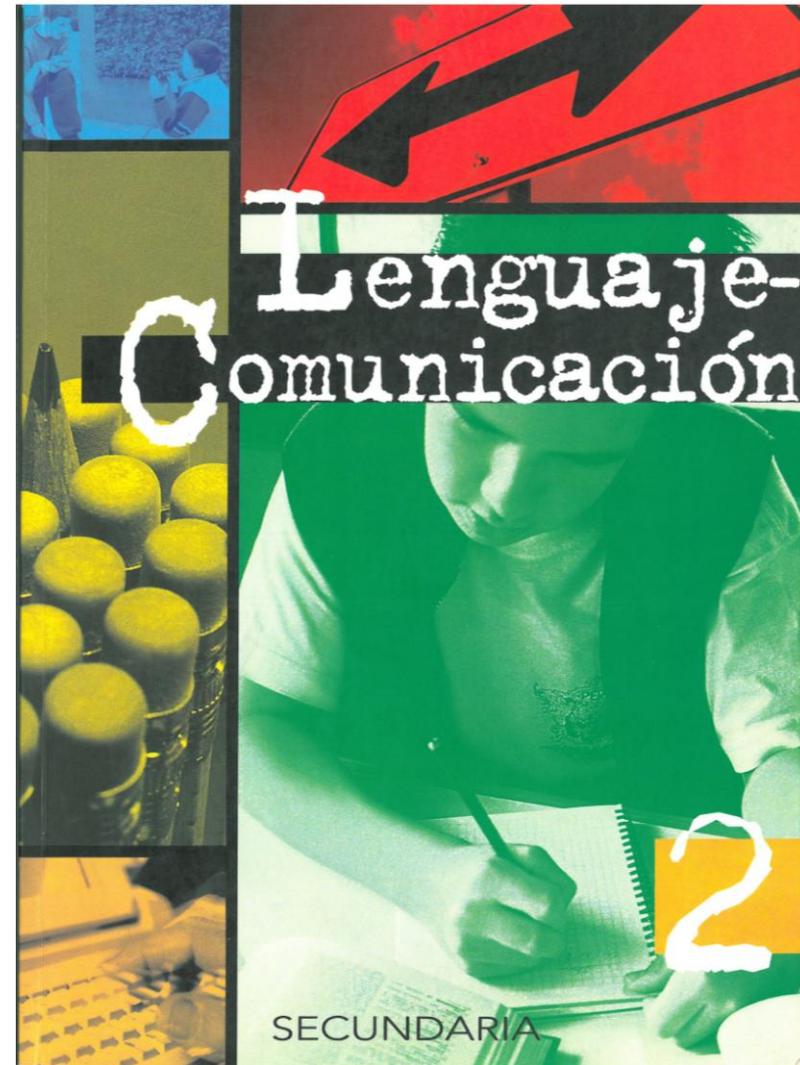
Texto 34: Enlace con la lingüística

UA 40: C (3), T (34), P (1) ¿Sabías que el 20% de la población peruana habla quechua, aimara u otras lenguas nativas? (MED, 2008a: 143).

Texto 48: Amamos a nuestro país

UA 57: C (6), T (48), P (1, 2) En 1780 se produjo una sublevación de 60 000 indígenas contra el poder español, acaudillada por José Gabriel Condorcanqui, cacique que había adoptado el nombre de uno de sus antepasados incas, Túpac Amaru. Aunque al comienzo cosechó algunas victorias, el levantamiento fue finalmente aplastado en 1781 y Túpac ejecutado. Sin embargo, la fuerza que liberaría a Perú del dominio español llegaría del exterior. En septiembre de 1820, el general José de San Martín, que había derrotado a las fuerzas españolas en Chile, desembarcó con su ejército en el puerto peruano de Pisco... (Norma, 2006b: 114).

ANEXO Nº 03



1

Comunicación

SECUNDARIA



manual para el
DOCENTE



Santillana

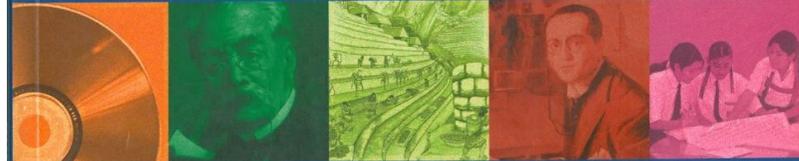
2

Comunicación

SECUNDARIA



manual para el
DOCENTE



Santillana

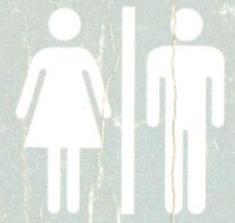
GRUPO
EDITORIAL
norma



COMUNICÁNDONOS . 1

Comunicación. Lenguaje y Literatura para secundaria **norma**

GRUPO
EDITORIAL
norma



COMUNICÁNDONOS . 2

Comunicación. Lenguaje y Literatura para secundaria **norma**

