



*La enunciación en los textos escolares de historia*

*Utterance construction in history textbooks*

*Clara Canario*



## *La enunciación en los textos escolares de historia*

### *Utterance construction in history textbooks*

Clara Canario

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Caracas), Venezuela  
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB),  
Venezuela

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

ccanario2024@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5597-8899>

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i1.2352>

**RECIBIDO:** 26/10/2024

**ACEPTADO:** 19/11/2024

#### **RESUMEN**

Los objetivos planteados son estos: 1. Discriminar los órdenes discursivos sobre los que se enuncian los contenidos de Historia de 2º, 3º y 4º grado, de editoriales privadas y de la Colección Bicentenario. 2. Detallar los mecanismos lingüísticos utilizados para reflejar las posturas ante algunos hechos históricos venezolanos. 3. Identificar los tipos de actos de habla manejados por los autores de los textos para presentar acontecimientos y personajes de lo ocurrido el 12 de octubre de 1492. Teóricamente se fundamentó en los planteamientos de Foucault (1969/1979) y Benveniste (1966/1999). Es una investigación ajustada al trabajo documental, al enfoque cualitativo y al tipo de estudio descriptivo, interpretativo. Se profundizó en los mecanismos lingüísticos y discursivos a los que recurren los autores de los textos. Se halló que los autores apelan a la selección léxica para nombrar y calificar a los personajes, enaltecer u opacar a Colón y a los nativos.

**Palabras clave:** Discurso, enunciación, ideología, textos escolares.

#### **ABSTRACT**

The objectives set are: 1. Discriminate the discursive orders on which the contents of 2nd, 3rd and 4th grade History, from both private publishers and Bicentennial Collection, are stated. 2. Describe the linguistic mechanisms used to reflect positions regarding some Venezuelan historical events. 3. Identify the types of speech acts used by the authors to present events and characters of the events of October 12, 1492. The study's theoretical bases were the approaches of Foucault (1969/1979) and Benveniste (1966/1999). It is a research framed within a documentary methodology, with a qualitative approach and of a descriptive, interpretive type. The study delved into the linguistic and discursive mechanisms used by the authors of the textbooks. It was found that the authors appeal to lexical selection to name and qualify the characters, exalt or overshadow Columbus and the natives.

**Keywords:** Discourse, utterance, ideology, school textbooks.

## INTRODUCCIÓN

En Venezuela, por siglos destino de migrantes de todas las latitudes (Cartay, 2005; Torrealba et., 1983; Perazzo, 1973; y Unión Panamericana, 1956), han coexistido descendientes de todo tipo de americanos, de europeos, de asiáticos, de africanos y de indígenas nativos, entre otras culturas, y se han entrelazado, sin mayor enfado, diversos puntos de vista acerca de los hechos que han acaecido hace medio milenio. Sin embargo, a partir del ascenso de Hugo Chávez a la presidencia de la República de Venezuela, en el año 1999, el asunto asociado con la llegada de los españoles a América y la colonización comenzó a significar un tópico de habitual e intensa discusión y de relevancia nacional e internacional. El presidente en sus frecuentes alocuciones públicas lo refería. Malamud (2008) lo registra de la siguiente manera:

El discurso antiimperialista y anticolonialista tiene un referente permanente en Hugo Chávez, que de forma constante incorpora estos ingredientes en sus distintos mensajes. [...] De ahí, que uno de los blancos favoritos del presidente venezolano sea Cristóbal Colón, el colonialismo español, el genocidio físico y cultural y los 500 años de explotación serán una constante del discurso radical en los últimos años (p.5).

Este discurso anticolonialista tuvo tanta difusión y aceptación nacional (tanto por sus seguidores políticos como por las diversas poblaciones indígenas que aún habitan en nuestro país como etnias), que para el 10 de octubre del año 2002 se emitió en la Gaceta Oficial N° 5.605 (Anexo A), el Decreto N° 2.018 que establece, en su Artículo 1°: “Conmemorar el 12 de octubre de cada año **Día de la Resistencia Indígena**” [Negritas en el original]. De igual manera y relevancia, en el Artículo N° 2 el Presidente de la República decreta:

Incorporar en el calendario oficial y escolar el 12 de octubre como “Día de la Resistencia Indígena” conforme a lo acordado en el presente Decreto, e **iniciar la revisión de los textos escolares sobre Geografía e Historia Nacional, de América y Universal (s/n)** [Negritas añadidas].

Ambas disposiciones se cumplieron y para el año 2011 el gobierno publicó y donó, a todos los escolares y docentes de las escuelas públicas, los nuevos textos denominados “Colección Bicentenario”. Dicha colección estuvo compuesta por cuatro textos escolares, en el caso de los seis grados de primaria, a saber: 1. El Cardenalito. Lengua y Literatura, 2. Matemática, 3. Ciencias Naturales y 4. Viva Venezuela. Ciencias Sociales. A un aproximado de seis millones de niños y jóvenes se les hizo esa entrega que en suma totalizaron cuarenta y dos millones de textos facilitados en sus manos (Quintero, 2014).

¿Qué impacto tuvo esta entrega? ¿Qué opiniones surgieron de parte de los especialistas? Desde el momento en el que los primeros textos fueron entregados y manipulados por niños, representantes, docentes e investigadores de diversas áreas, sobre ellos comenzaron a difundirse artículos, estudios, entrevistas y opiniones controversiales tanto académicas como políticas. A finales del mismo año 2011, la escuela de Educación de la Universidad Católica “Andrés Bello” (UCAB) decidió pronunciarse a través de un informe con el cual fijó postura ante el contenido de los textos:

En líneas generales, los libros de las cuatro áreas de contenido integradas al diseño curricular oficial presentan contenidos pocos profundos y vinculados con los programas obligatorios; como tales pueden calificarse más como recopilación de actividades, ejercicios y técnicas para el desarrollo de la práctica diaria en aula, que un medio instruccional de referencia que viabilice aprendizajes de calidad. (s/n).

No obstante, los textos del área de Sociales fueron los que se prestaron para mayor número de controversias. ¿Qué se dijo sobre ellos? Siguiendo una cronología, en el mismo informe ofrecido por el grupo de especialistas de la UCAB (2011) se afirma que entre sus aspectos negativos se halla el que lejos de proponer lecturas que incrementen el vocabulario de los lectores o que incentiven la interpretación de breves documentos históricos, se decantan por ofrecer numerosos juicios de valor, por descontextualizar algunos hechos y por caricaturizar el proceso histórico del país.



Por su parte, Ramírez (2015) ofreció puntuales detalles acerca del estudio que realizó al texto de 6to grado de Ciencias Sociales. Concluyó que se enfatiza en las acciones negativas de los presidentes que gobernaron antes que Chávez, sobre todo de Carlos Andrés Pérez y de Jaime Lusinchi. Asimismo, refiere que mientras se recurre a ironías cargadas de subjetividad y caricaturización de los mandatarios que participaron en el “Pacto de Punto Fijo”, el discurso se transforma en solemne cuando se habla de Chávez.

Este mismo estudio de Ramírez fue publicado completo en el 2017 y luego de exponer y argumentar un balance aclaratorio sobre las políticas públicas educativas implementadas en nuestro país por el gobierno de Chávez, en relación con el texto de Ciencias Sociales de 6° grado, afirma que fue utilizado para contar la historia de una manera interesada, poco apegada a los verdaderos hechos y carente de principios éticos y pedagógicos.

De igual forma, Quintero (2014), pasados tres años de la entrega de los textos, elaboró un artículo en el que reunió, en siete puntos, los argumentos que desde la postura de los que apoyan y de los que critican los textos, le permiten como historiadora ofrecer una conclusión relacionada con la enseñanza de la Historia a través de los materiales de la Colección Bicentenario. En su opinión, los contenidos de los textos de Ciencias Sociales editados por el gobierno se caracterizan por tener presente un espíritu sectario, cerrado, ideologizado, maniqueo y descalificador que se aleja totalmente de los lineamientos que propone la didáctica de la Historia los cuales esbozan que los libros de texto deben cumplir con la función de facilitar una lectura abierta, crítica y amplia sobre los procesos históricos para con ello fomentar un espíritu democrático y evitar a toda costa la práctica de la visibilización de las posturas ideológicas de los autores o de los gobiernos de turno, en el contenido de los materiales escolares<sup>1</sup>.

Sin embargo, lo descrito no parece ser una realidad solo presente en los libros venezolanos; en otras latitudes también se han hallado importantes

revelaciones basadas en la información contenida en los libros de texto. Por una parte, Rodríguez Ávila et al. (2024) estudiaron, desde el discurso crítico, las imágenes en los manuales de Lengua que se usan en las aulas colombianas de sexto, séptimo, octavo y noveno. Advirtieron que se marginan las figuras femeninas, especialmente las indígenas y las afrodescendientes. Por otra, Parodi-Revored y Uzcátegui-Pacheco (2024), desde Perú, revisaron en manuales escolares publicados entre 2019 y 2023, justo en el contexto de la conmemoración del Bicentenario del Perú, cómo presentan el accionar de Túpac Amaru II. Este par de autores halló, mediante el Análisis Crítico del Discurso, que en estos textos se construye la rebelión como un hito dentro del conjunto de causas que conducen a la Independencia.

Ahora bien, tomando en cuenta esta realidad, ¿Representarán estos hechos alguna relevancia sobre todo en un contexto tan virtual como lo es el actual, cuando ya inicia el segundo cuarto del siglo XXI? Consideramos que sí, porque si bien están cambiando los soportes, las relaciones entre los textos y las posibilidades de lectura, los libros de texto aún permanecen en las aulas de clases y por ello aún son dignos de estudiarse como materiales que transmiten ideologías. Además, en estos momentos la educación informal se comienza a considerar esencial porque los estudiantes tienen acceso a una pluralidad de información gracias a la multiplicidad de textos emergentes (Ferreiro y De Napoli, 2008; y Ferreiro, 2006).

### ***Los textos venezolanos***

Frente a la situación general expuesta, parece evidente que los textos no solo transmiten información, sino que reproducen ideología, y ante la situación específica mostrada sobre Venezuela, son varias las inquietudes que emergen y que giran en torno a la presencia de este material didáctico en los espacios educativos, las cuales podríamos materializar en interrogantes como las siguientes: ¿Se habrá recurrido a los textos escolares de Historia para ajustar las versiones de los acontecimientos

<sup>1</sup> Por otro lado, y de manera extraoficial, en el año 2014 la investigadora fue informada, por personas que laboraron muy cercanas a la entonces ministra del Poder Popular para la Educación, Maryann Hanson, de que el propio Hugo Chávez revisaba, aprobaba o rechazaba los contenidos que debían quedar asentados de forma definitiva en los textos escolares de dicha colección.



pasados a intereses ideológicos particulares? ¿De qué manera los autores de los textos escolares de las editoriales privadas y de la Colección Bicentenario presentan los hechos históricos vividos por nuestros antepasados? ¿Habrán huellas de subjetividad en sus enunciados? ¿Habrán discrepancias evidentes entre las posturas ideológicas de los autores de los libros de editoriales privadas y los de los textos de la Colección Bicentenario? ¿De qué manera podrían impactar las convicciones ideológicas en las maneras de presentar los mismos hechos históricos? Es menester averiguar y revelar resultados.

Para contextualizar con respecto al marco histórico sobre el que se establece esta indagación, se considera relevante comentar que de acuerdo con una investigación realizada por Tosi (2011), en la que hace un recorrido histórico acerca de los estudios de los textos escolares, se asevera que durante el siglo XX estos materiales fueron excluidos de las exploraciones lingüísticas, históricas y educativas por ser considerados de poco prestigio social y académico, pero que fueron precisamente los estudios enmarcados dentro del Análisis del Discurso (para finales de los años 90') los que se interesaron en ellos puesto que

revalorizaron al texto escolar como material de análisis y reconocieron su importancia como fuente historiográfica, en la medida en que manifiesta los saberes y los enfoques pedagógicos, expresa las prescripciones curriculares y da cuenta de las representaciones sociales que circulan en la institución escolar (p.471).

Siguiendo sus indagaciones, la autora refiere, además, que han sido tres los investigadores que se han ocupado a profundidad del estudio de los textos escolares. En principio reseña los desarrollados por el francés Choppin (2013), pero al revisar los apuntes de su obra original, se puede constatar que al menos en ese país, desde la época de la Revolución Francesa ya se hacía mención a los manuales escolares como herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje.

Por otro lado, se hallan los estudios del filósofo noruego Johnsen, quien para el año 1993, tras la revisión de los textos escolares en naciones como Estados Unidos, Francia, Alemania y países nórdicos, elaboró un trabajo considerado pilar clásico pues definió el objeto de estudio y dejó en claro la diferencia entre “textos escolares” y “el libro escolar”.

En España, Escolano Benito (1996), es quien ha profundizado en este tema y quien asevera que ha sido a partir de la creación de la escuela pública, a principios del siglo XIX, que se ha propiciado la aparición de estos materiales que generalmente se adecúan a los modelos educativos imperantes, a las disciplinas y a los niveles de estudio. Enmarcado también en el interés de explorar los textos escolares, en nuestro país, tras algunos estudios, Ramírez (2002) considera que “El texto escolar debe dejar de ser algo que todos presumen bien construido para convertirse en objeto de investigación y reflexión permanente por parte de investigadores y educadores” (p. 104).

En resumidas cuentas, el texto escolar se ha convertido en tan interesante fuente de exploración que, siguiendo lo aseverado por Tosi (2011), se ha logrado recopilar información desde tres diferentes enfoques de investigación: uno de ellos se ha orientado a examinar sobre la didáctica y los modelos pedagógicos, otro se ha dedicado a abordar el asunto relativo a las condiciones de producción y circulación y un tercer enfoque se ha encaminado a profundizar en la historia, en los contenidos y en la ideología presentes en estos materiales escolares.

Nuestra indagación puede estar enmarcada en este último enfoque, no obstante, consideramos importante detenernos aquí para destacar que este camino transitado para llegar al estudio actual de los textos ha sido prolongado en el tiempo. A principios del siglo XX, durante los años de inicio de los estudios dedicados especialmente al lenguaje, diferentes escuelas, como la estructuralista iniciada -sin proponérselo- por Saussure (1945/1980), se ocuparon de profundizar en aspectos relacionados con la lengua como sistema de signos, es decir, en el estudio del código por sí mismo y en sí mismo, de sus reglas de estructuración y de uso correcto, propias

de un hablante ideal, mas no real. Posteriormente, Chomsky (1978), bajo su orientación generativista y universalista, focalizó sus estudios en atender la manera en que se combinan sintácticamente los elementos que permiten la creación de oraciones gramaticalmente correctas, pero aisladas de verdaderos contextos de comunicación. En ambos casos, los estudios no se extendieron más allá de una sistematización de las convenciones morfológicas y gramaticales, de los análisis oracionales y de considerar las competencias no de un usuario estándar, sino ideal.

Más tarde, el lingüista Halliday (1978/1986), ofrece otra posibilidad a la forma de estudiar la lengua propuesta por Saussure y Chomsky, innova en los estudios lingüísticos al plantear la necesidad de considerar aspectos socioculturales propios de cada comunidad que comparte una lengua. Estaba convencido de que el humano no se desenvuelve como ser individual sino como ser social y como tal al hacer uso de su lengua en diversos contextos (desde su infancia) está haciendo uso funcional de su principal herramienta de comunicación.

Este aspecto social de la lengua lo ratifica Halliday (1978/1986) cuando afirma que “la lengua es el canal principal por el que se le transmiten (al niño) los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores” (p.18). Martín Rojo (2003) lo refrenda al comentar que “con el giro lingüístico, se inicia un proceso por el que el lenguaje se ha constituido en referente principal y determinante de todo el ámbito mental, representativo y de conocimiento”. (p.159).

Más adelante, y de acuerdo con Bonnin (s.f), en la segunda parte del siglo XX, reconocidos filósofos como Austin (1962/1982), Searle (1962/1971), Foucault (1979 [1969]) y Bajtín (1982)<sup>2</sup> brindaron, individualmente, interesantes e innovadoras propuestas orientadas a estudiar el lenguaje desde lo que conocemos como los actos de habla, la pragmática, las formaciones discursivas, los enunciados, el principio dialógico, entre otros aspectos teóricos que

de alguna manera confluyeron junto a los nuevos intereses de los lingüistas para dar paso a lo que se ha conocido como Análisis del Discurso.

Fue de esta manera como, de conformidad con Bonnin (s.f), empezaron a constituirse las dos principales corrientes dedicadas al Análisis del Discurso que se conocen: la Escuela Francesa de Análisis del Discurso (creada bajo los postulados de Robin, Pêcheux y Maingueneau) que dio origen a la Teoría de la Enunciación, y la que en principio se dio a conocer como Lingüística Crítica. Esta última corriente, fundada en 1979 por Fowler, Kress, Hodge y Trew, para el año 1985 - de acuerdo con afirmaciones del propio van Dijk (2015)- recibió los aportes de sus trabajos sobre el racismo y con ello promovió el surgimiento de una extensión a la que denominaron Análisis Crítico del Discurso<sup>3</sup>.

Partiendo entonces del escenario antes descrito, y apoyándonos en los postulados de la teoría de la Enunciación, consideramos oportuno y relevante proponer una averiguación cuya fuente de búsqueda la constituya un grupo de textos escolares, en especial los del área de Historia (o Ciencias Sociales), para ahondar en ellos lo relativo a las maneras en que sus autores presentan el contenido relativo a los acontecimientos ocurridos el 12 de octubre de 1492, sobre la base de sus inclinaciones ideológicas. En otras palabras, se presenta una propuesta investigativa enfocada en profundizar en un tema histórico de interés nacional para analizar de qué manera los mismos pudiesen haber sido impregnados por las visiones subjetivas de sus autores.

Este interés responde a que, al parecer, uno de los contenidos escolares que se ha utilizado como bandera política para descalificar y/o enaltecer a unos y otros protagonistas de esos hechos históricos, ha sido el relacionado con el de la llegada de los españoles a tierras americanas, pues desde sus denominaciones ha sido razón de discordia o desacuerdo, a saber: El día de la raza, El descubrimiento de América, El encuentro de dos mundos, El día de la resistencia indígena.

<sup>2</sup> Las publicaciones de sus planteamientos teóricos son posteriores a su fallecimiento (1975) debido al destierro que sufrió desde su tierra natal, la URRS.

<sup>3</sup> Empero, el propio Van Dijk (2009), afirma en el prefacio de su libro “Discurso y Poder” que los ECD constituyeron un movimiento que se extendió en el campo de la lingüística y las ciencias sociales desde el año 1979.



Enmarcados, entonces, en la búsqueda de posibles marcas de subjetividad por parte de los autores de los textos, este estudio se propone como objetivos:

- Discriminar los órdenes discursivos sobre los que se enuncian los contenidos de Historia de 2o, 3o y 4o grado, tanto de editoriales privadas como de la Colección Bicentenario.
- Describir los mecanismos lingüísticos que utilizan los autores para reflejar sus posturas ante algunos hechos históricos venezolanos.
- Identificar los tipos de actos de habla a los que recurren los autores de los textos para presentar los acontecimientos y los personajes protagónicos de lo ocurrido el 12 de octubre de 1492.

No obstante, buscar y hallar información como la que se plantea, amerita valerse de herramientas metodológicas que permitan al investigador indagar mucho más allá de los aparentes simples sustantivos, adjetivos, oraciones, interrogantes, titulares o líneas que dan forma a los textos. Es necesario echar mano de procedimientos de análisis discursivos que permitan ahondar en niveles que no son tan fácilmente perceptibles ante la lectura ingenua de un escolar. ¿Por qué profundizar desde esta mirada? Porque la ética indica que es derecho humano lograr la soberanía cognitiva, la capacidad de pensar y deducir por cuenta propia. A continuación, se comentan aspectos teóricos elementales para el análisis.

### ***La enunciación en textos escolares***

En principio, es fundamental comentar algunos elementos propuestos por Benveniste (1966/1999) sobre la enunciación. Para iniciar, el lingüista especifica que la misma consiste en poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización y que el objeto de su estudio no es el texto del enunciado sino el propio acto de enunciación. Asimismo, enfatiza que a través de la enunciación todo individuo que funge como locutor ha pasado por un proceso de apropiación de los mecanismos de la lengua para con ella dejar declarada su postura ante alguna realidad a través del uso de la palabra. De la misma manera, destaca que en la enunciación se

toman en cuenta, además del propio acto, la situación donde se realiza y los instrumentos que la consuman.

Para Benveniste (1966/1999), toda enunciación se reconoce por la presencia de algunos caracteres que le dan formalidad y en primer lugar destaca la de un locutor que dirige un enunciado hacia un alocutario o destinatario del contenido del mismo y esta circunstancia es la que deja en evidencia la interacción básica entre el yo y el tú; yo enunciador y tú alocutario.

En tanto Kerbrat-Orecchioni (1997), interpreta que la lingüística de la enunciación puede estudiarse desde dos perspectivas: una extensa y otra restringida. Esta última se enmarca en la revisión de aspectos que solo estarían relacionados con el enunciador, es decir, con el uso de las formas lingüísticas que, bien de forma explícita o implícita, marcan su vestigio de subjetividad. La primera perspectiva, que es la que se ajusta mejor a la intención de este estudio, tiene como propósito describir y considerar de qué manera se interrelacionan todos los elementos que están involucrados en una situación enunciativa, a saber: el enunciado mismo, los diferentes elementos que participan en el contexto enunciativo (emisor y destinatarios), las circunstancias espacio-temporales, el contexto socio-histórico y la naturaleza del canal a través del que se envía y se recibe la información.

Desde esta óptica expansiva, el estudio que se desarrolla tiene mayor oportunidad de indagar sobre las posibles marcas de subjetividad que los autores de los diversos textos escolares de Historia pudieran dejar plasmadas al presentar los hechos acaecidos el 12 de octubre de 1492.

### ***Los actos de habla: ¿de qué manera revelan subjetividades?***

Si se tiene claro que todo enunciado está impregnado de la intención con la que su emisor lo elabora, cada uno de ellos también puede analizarse en función del tipo de acto de habla que refleja. En este caso se profundiza en los enunciados presentes en los libros de texto y por tal razón se hace necesario hacer una revisión con respecto a la Teoría de los actos de habla a través de los postulados de sus máximos representantes: Austin y Searle.

El filósofo inglés John Austin (1962/1982)<sup>4</sup> estuvo muy interesado en estudiar el lenguaje en el uso y en sus funciones, aspectos que la lingüística tradicional había desconocido pues solo se había ocupado de reconocer a la lengua como sistema, pero no como acto social. Su primera preocupación fue la de marcar la distinción entre la posición descriptivista, de los actos constatativos (bajo la cual la función del lenguaje se limita a representar el estado de las cosas, juzgados como verdaderos o falsos) y la de los actos realizativos (cuya enunciación equivale a la realización de un acto). No obstante, el hecho de haberse percatado de que los enunciados realizativos no estaban ajenos de poderse considerar como actos verdaderos o falsos, decide abandonar esta dicotomía entre enunciados constatativos y realizativos y se dedica a profundizar en la convicción de que “decir algo es hacer algo” y propone tres (3) tipos de actos que se dan simultáneamente al emitir un enunciado. Ellos son: acto locucionario, acto ilocucionario y acto perlocutivo.

Por su parte, a mediados de los años 50, John Searle (1962/1971), retomó los planteamientos que Austin y complementó la teoría de los Actos de habla. Para él “hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta gobernada por reglas”, en otras palabras, realizar actos de habla. Searle (1962/1971) elabora la propuesta sobre los cinco (5) tipos de actos ilocucionarios, que se definen de acuerdo con los objetivos o propósitos del enunciado: representativos, directivos, conmisivos, expresivos y declarativos. Sin embargo, se percata de que existen muchos enunciados en los que el significado de la oración y el significado de la emisión del hablante difieren en algún grado. Por ejemplo: ¿Podría decirme la hora?

Ante un enunciado como este el locutor no espera un sí o un no como respuesta sino el que su interlocutor le diga la hora. A actos de este tipo Searle (1962/1971) les llama Actos de habla indirectos porque de acuerdo con su explicación, un acto ilocucionario llamado primario (pedir la hora) se lleva a cabo a través de otro acto ilocucionario denominado literal o secundario (capacidad del oyente de decir la hora).

Consideremos otros ejemplos: ¿Me abres la puerta, por favor?, ¿Te importaría bajarle volumen a la tv? ¿Me prestas tu bolígrafo? A este tipo de actos de habla indirectos también se les denominan actos de habla implícitos, sin embargo, el autor afirma que generalmente en el ámbito de los actos directivos suelen encontrarse estos modelos de actos de habla indirectos que se conciben como expresión de cortesía verbal. No obstante, existe la posibilidad de que enunciados como los mostrados estén cargados de intenciones comunicativas diferentes, tales como las ironías, los reproches, las recriminaciones, las adulaciones, entre otras.

Ahora bien, de manera tradicional se ha percibido que los temas desarrollados en los textos escolares de Historia, muestran actos de habla muy similares y que generalmente se circunscriben a relatar hechos del pasado, describir personajes y lugares históricos, en los que sucedieron diversos acontecimientos de nuestro pasado lejano y/o reciente, es decir, que se ha observado presencia predominante de actos de habla propios de los órdenes narrativos y descriptivos. Sin embargo, de acuerdo con las primeras lecturas hechas a los textos de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario, se sospecha que en ellos la presencia de actos de habla directos no es absoluta ni única.

Por esta razón, y en atención a que los actos de habla, bien sean directos o indirectos se hacen presentes en diversos órdenes discursivos y por ende en diversas tipologías textuales, este estudio demanda que se haga un abordaje teórico relativo a los órdenes del discurso y el tipo de texto a examinar. Órdenes del discurso en los textos de Historia

Sobre este tema es necesario destacar que fue para el año 1992 cuando el lingüista francés Charaudeau presentó su propuesta acerca de lo que denominó “órdenes del discurso”. Esta denominación, de acuerdo con Sánchez (1993), se ajustó a la convicción de que “la materia lingüística va cobrando forma en el momento del acto comunicativo a partir de ciertos ordenamientos que

<sup>4</sup> Libro póstumo que reúne serie de conferencias y anotaciones.



ejecutan los participantes”. (p.62). Es decir, que la organización de todo texto debe responder o ajustarse a la disposición que, de las acciones o ideas, propicien quienes intervienen en el acto comunicativo.

En este momento es pertinente comentar que, en Venezuela, durante cierto tiempo los estudiosos de la lengua utilizaron indistintamente los términos “tipos de texto” y “órdenes discursivos” cuando abordaron el tema de los textos. Sin embargo, a partir de la investigación publicada por Sánchez (1993) y de su “noción reformulada y sistematizada” de la propuesta de Charaudeau (1983), la terminología “órdenes discursivos” quedó circunscrita a “las materias a partir de las cuales se construyen los textos” (p.75). Son ejemplos de materia: la narración, la descripción, la argumentación, etc. La noción “tipos de texto” se refiere únicamente a “conjuntos de textos con características similares en lo formal, en lo semántico, en lo funcional” (p.75). Los tipos de textos serían: el cuento, la novela, la ponencia, el artículo de opinión, la noticia, entre otros. Para ilustrar mejor lo que se ha explicado se tiene que: el cuento es un tipo de texto hecho con la materia narrativa.

En atención a esto y a que la presente investigación pretende ahondar en el contenido de textos del área de Ciencias Sociales, a lo largo del proceso de análisis se procedió a determinar, en primer lugar y entre otras cosas, a cuál orden discursivo responden las lecturas seleccionadas, tanto de las editoriales privadas como los de la Colección Bicentenario, a fin de comprobar si hay o no coincidencias, y en qué proporción, en cuanto a la presencia del orden discursivo seleccionado para presentar los hechos acontecidos el 12 de octubre de 1492.

Por todo lo anteriormente expuesto, se ha estimado interesante y relevante, apelar a materiales escolares (de distintas editoriales) como instrumentos para averiguar cómo se han construido o reconstruido las realidades históricas de nuestro país, cómo se ha presentado a los escolares venezolanos, desde los discursos de los autores de los textos, la imagen de los actores que estuvieron comprometidos en los hechos que marcaron el inicio de la época colonial.

## **METODOLOGÍA**

### *Tipo de investigación y pasos para el análisis.*

Metodológicamente, la presente indagación se ajustó a la modalidad documental, a los lineamientos del enfoque cualitativo y al tipo de estudio descriptivo e interpretativo. A continuación, se presenta el corpus y se explica el procedimiento que se aplicó para desarrollar el análisis del mismo.

El corpus analizado está conformado por los siguientes textos:

#### A. De editoriales privadas: (EP)

- Enciclopedia Actualidad Escolar. 2do grado. Editorial Actualidad Escolar.
- Enciclopedia 3. Flor de Araguañey. Serie Santillana.
- Retos 4. Mi libro enciclopédico. Editorial Excelencia.

#### B. De la Colección Bicentenario (CB):

- Viva Venezuela. Ciencias Sociales 2do. grado. Grupo Karaíve.
- Viva Venezuela. Ciencias Sociales 3er. grado. Grupo Karaíve.
- Venezuela y su gente. Ciencias Sociales 4to. grado. Grupo Karaíve.

Por tratarse de un corpus cuya información escrita está incorporada como tema de estudio en libros de texto escolares del área de Historia y Ciencias Sociales, se inició la indagación partiendo de la determinación del orden discursivo de las lecturas seleccionadas (en ambos tipos de editoriales) y para ello se recurrió a los postulados teóricos Sánchez (1993) relacionados con este asunto. Esto en razón de que, aunque tradicionalmente esos materiales educativos se inclinan a la presencia de narraciones y descripciones históricas, se presumió que, en los textos editados recientemente por el Estado, la materia discursiva no se inclina exclusivamente hacia esos mismos usos presentes en los textos de editoriales privadas.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### Órdenes discursivos

Al tener esta estructura discursiva concretada fueron dos los nuevos pasos a seguir: a) en primer lugar, revisar qué tipo de actos de habla están presentes en los enunciados de los textos de las editoriales privadas y en los de la Colección Bicentenario y extraer ejemplos de ellos. b) En segundo lugar, comparar y puntualizar aspectos comunes y disímiles entre ambos tipos de editoriales en relación con la manera de presentar la información de lo sucedido el 12 de octubre de 1492.

Para esta parte del procedimiento se apeló tanto a los planteamientos de Maingueneau (1994), quien postula que todo discurso constituye una forma de acción que se puede ver reflejada a través de los actos de habla, como a los basamentos teóricos recopilados por Sánchez (1995) sobre este aspecto.

Seguidamente, tras los hallazgos relacionados con los tipos de actos de habla, se revisó si se precisa el uso de los directos e indirectos y, al encontrar estos últimos (en los textos de la Colección Bicentenario), se identificaron los temas en los que se circunscriben para precisarlos en los textos de las editoriales privadas y determinar si también hay presencia de subjetividad en sus enunciados. Para finalizar, se procedió a descifrar cuáles son los elementos lingüísticos de los que han echado mano los autores para dejar sus huellas personales, para valorar o descalificar a españoles e indígenas en los textos que presentan lo sucedido el 12 de octubre de 1492.

En aras de optimizar este análisis se apeló, además, a los fundamentos que plantea la Teoría de la Enunciación de Benveniste (1966/1999). Asimismo, se recurrió a los postulados de Kerbrat-Orecchioni (1997) a fin de explorar cómo dentro de los enunciados se pueden detectar marcas de subjetividad en los actos de habla. Para ello, se describieron las intenciones de los locutores al utilizar diferentes elementos lingüísticos para mostrar los actos de habla identificados.

De acuerdo con lo planteado en el apartado anterior y en consonancia con los objetivos de la investigación, se puede ahora afirmar que al revisar y analizar detalladamente todos los enunciados que conforman los seis (6) textos seleccionados, se determinó que los órdenes discursivos a través de los cuales se presentan los acontecimientos del 12 de octubre de 1492 en los libros de las editoriales privadas (desde ahora EP) son la exposición, la narración y la descripción, con predominio del narrativo. Asimismo, debe comentarse que en ellos hay preponderancia de enunciados en los que los autores exaltan cualidades de Colón, de su proyecto de viaje a nuestras tierras, de los títulos nobiliarios que le otorgaron los Reyes de España y de las bellezas de las tierras encontradas por los europeos.

A continuación, algunos ejemplos textuales:

- De exposición: “La llegada de los españoles a las tierras americanas, fue considerado, en el siglo XVI, como uno de los hechos más importantes en la historia del hombre.” (4° grado, p. 353).
- De narración: “Cristóbal Colón nació en Génova, ciudad de Italia. Sus padres fueron Domingo Colombo y Susana Fontanarrosa. Desde pequeño mostró mucha inclinación por la marinería.” (2° grado, p. 174).
- De descripción: “El famoso navegante bautizó las tierras recién conocidas con el nombre de Tierra de Gracia, por su gran belleza.” (3° grado, p. 302).

Por su parte, en los libros de la Colección Bicentenario (desde ahora CB), se observó que además de los órdenes narrativo, expositivo y descriptivo también hay la presencia, en menor cantidad, de enunciados con secuencias textuales argumentativas (Sánchez, 1993). Un ejemplo de ello aparece en el texto de 3° grado y para mayor precisión en el contexto de aparición, se coloca parte de las ideas que lo rodean:

¿Sabes por qué todos los 12 de octubre de cada año se conmemora el Día de la Resistencia Indígena? En primer lugar *porque no somos*

*Europeos sino descendientes de gente nacida en un país de América que algunos de sus pueblos originarios llamaban Abya Yala.* (p. 10) [Cursivas añadidas]

En este caso, aparece un uso verbal único en todo el cuerpo del texto: el deíctico con marca de inclusividad *somos* que, además de producir un quiebre en el empleo de las formas verbales impersonales (p.e. “se recuerda en la escuela”), ofrece pistas que permiten intuir que el narrador además de involucrarse, se aproxima estratégicamente al lector para crear la impresión de cercanía propia entre personas que en encuentros orales conversan sobre temas de interés común. ¿La intención de todo esto? Más allá de la presentación de los hechos, de incorporar su punto de vista personal con el que es evidente el rechazo en la posible vinculación histórica con el europeo, también promover la empatía para influir en la opinión del lector y así acercarlo hacia la postura que respalda el escritor. Esta situación se aleja de lo que caracteriza comúnmente a los textos expositivos que forman parte de un material escolar y por eso llama la atención del lector-investigador.

Asimismo, se pudo determinar que, a diferencia de los textos de las EP, en los de la CB parte de los enunciados con secuencias textuales expositivas, narrativas y hasta descriptivas se inclinan a destacar aspectos negativos de los europeos y a reprochar sus acciones en contra de los nativos. Estos son algunos ejemplos:

- De exposición: “Pero la resistencia asumió nuevas modalidades, cuando se hizo más notoria la invasión extranjera, más numerosa, con el desconocido sonido de disparos y el olor a pólvora.” (4º grado, p. 74).
- De narración: “...los Taínos estaban molestos porque los maltrataban, les quitaban sus tierras, el oro y también sus mujeres.” (2º grado, p. 84).
- De descripción: “vieron salir de tres carabelas gente muy distinta a ellos: noventa hombres de piel blanca, ninguna mujer. Casi todos con el pelo amarillo, ojos azules y con barba. Todos cubiertos con ropa, desde el cuello hasta los tobillos, con zapatos o con botas.” (2º grado, p. 84).

Este hallazgo dejó en evidencia dos aspectos. En primer lugar, que tal como lo señala Sánchez (1993), un tipo de escrito, en este caso el texto escolar, puede estar constituido por diversos órdenes discursivos (narración, exposición, descripción) que le dan forma al contenido que allí se presenta al lector y, en segundo lugar, que se corrobora lo planteado por Tosi (2011), cuando argumenta que desde que los textos escolares hacen vida en la educación pública, los mismos suelen ser el reflejo de la ideología del modelo educativo que impere.

### ***Los actos de habla y el léxico en los textos de Historia***

Con respecto a los actos de habla, la revisión hecha permitió determinar que en los textos de las EP los enunciados están expresados bajo la forma de actos de habla directos pues se limitan a narrar, describir, reprochar o exaltar situaciones y personajes involucrados en los hechos propios del 12 de octubre de 1492, sin embargo en los materiales de la CB se observó la presencia de actos de habla indirectos, específicamente enunciados interrogativos que de manera encubierta permiten al autor del texto dejar evidencia de su postura subjetiva ante los hechos narrados. Y es precisamente en esas marcas de subjetividad en las que también se detuvo este análisis al focalizar cuáles serían aquellas palabras presentes en los enunciados que reflejan actos de habla indirectos y que expresan aparentes huellas de subjetividad de los autores de los textos.

A continuación, se presentan ejemplos representativos de cada grado. En cada uno de ellos se abordó en primer lugar, lo relacionado con el tipo de acto de habla y, en segundo lugar, lo concerniente al léxico de los enunciados que se percibieron como actos de habla indirectos.

- Acto de habla directo. 2º grado. EP.  
1- “Una vez descubierta Venezuela comenzó el proceso de dominación con la conquista de las tierras.” (p. 175, secuencia textual narrativa).
- Actos de habla indirectos. 2º grado. CB.  
1- “¿Qué razones hay para afirmar que desde aquel primer viaje comenzó la resistencia indígena contra la violencia de invasores?” (p. 84).

2-“¿Qué hubieses sentido tú siendo indígena?” (p. 84).

En este primer caso se hace evidente que hay coincidencias sintácticas en la manera de organizar parte del enunciado cuyos temas son bastantes similares (en EP y el caso 1 de la CB) pues se recurre a la forma verbal comenzó para seguidamente referir lo sucedido con la llegada de los españoles. Sin embargo, hay dos circunstancias que se oponen o marcan distancia entre ambos ejemplos, la primera, enmarcada dentro de la categorización de los órdenes discursivos, es que mientras en la EP el enunciado se ajusta al orden narrativo, propio de un acto de habla directo, en la CB se recurre a una interrogante, es decir, a un acto de habla indirecto. Y es necesario aquí aclarar que tal interrogante no está en un apartado de “Actividades” comúnmente localizado al final de una lectura, sino inmersa dentro del cuerpo del tema desarrollado sobre el 12 de octubre.

A este tipo de interrogante se le conoce como interrogativas retóricas porque, de acuerdo con Escandell (1999), constituyen enunciados que tienen la condición de un acto de habla indirecto y lejos de expresar dudas o inseguridades del locutor, pueden entenderse como sus opiniones personales que se manifiestan con el fin de influir en la opinión del lector. En los casos analizados pareciera ser evidente que el autor no persigue ninguna respuesta por parte del lector del texto, tampoco necesita averiguar sobre algo que desconoce, sino que pretende influir y/o manipular la opinión de los lectores para acercarla a la suya.

La segunda circunstancia, relacionada directamente con el léxico, es que se observó que a pesar de que en el material de la EP el escritor recurre a los términos dominación (según el DRAE, 2001: “Señorío o imperio que tiene sobre un territorio quien ejerce la soberanía”) y conquista (registra el DRAE, 2001: “Acción y efecto de conquistar” Conquistar: “Ganar, mediante operación de guerra, un territorio, población, posición”), que bien pueden considerarse con carga negativa, no los utiliza como adjetivos descalificativos sino como sustantivos que remiten a los hechos ocurridos entre nativos y extranjeros. Situación contraria se observó en el enunciado

de la CB (el número 1), pues allí el escritor utiliza los términos violencia e invasores para nombrar y descalificar explícitamente al español y a sus acciones.

En otras palabras, podría afirmarse que es a partir del léxico que se hacen evidentes las marcas de subjetividad del autor puesto que a través de él deja certeza de que no reconoce a los españoles como aquellos extranjeros que conquistaron (que ganaron el territorio luego de una lucha de poder) las tierras americanas sino como invasores (según DRAE, 2001, invadir: “Ocupar anormal o irregularmente un lugar”) y violentos. Es decir, que se vale del uso de categorías léxicas con alta carga negativa con la intención de deslegitimar al europeo.

Finalmente, en el caso del ejemplo número dos (2), que igualmente se formula a través de una interrogante, la subjetividad del autor pareciera estar expresada con el empleo del deíctico tú con el cual increpa al lector como si se tratase de una conversación entre conocidos, cercanos. No es lo usual o lo común que dentro de una lectura que desarrolla un tema de corte histórico, en un texto escolar, el escritor se dirija a sus enunciatarios de esa manera frontal, por ello, ante este escenario se cree que el autor intenta influenciar directamente en el pequeño lector a través de un enunciado interrogativo que más que pretender una respuesta, expresa una postura personal desde una realidad que asume como verdadera y hacia la cual aspira persuadir.

Para continuar con el análisis, ahora se presentan los ejemplos tomados de los textos de 3º grado:

- Acto de habla directo en texto de la EP:
  - 1.- “Cristóbal Colón y los viajeros que vinieron después (...) quienes terminaron de explorar toda la costa venezolana, se encontraron con pueblos indígenas que los recibían pacíficamente.” (p. 303, secuencia textual narrativa).
- Enunciados con tópicos similares presentes en la lectura del texto de la CB, expresados a través de actos de habla indirectos:
  - 1-“¿Sabes por qué todos los 12 de octubre de cada año se conmemora el Día de la Resistencia Indígena?” (p.10).



2-“¿Cuál contendor podía ser el vencedor en aquella lucha?” (p. 11).

En la presentación de estos enunciados se descubre que el autor de cada clase de editorial recurre a distintos órdenes discursivos para presentar los hechos históricos. En el caso de la EP lo hace utilizando actos de habla directos, pero en los ejemplos de la CB el escritor apela nuevamente a los indirectos, es decir, a las interrogaciones incorporadas en el cuerpo del texto.

Con respecto al léxico empleado, hay una clara oposición entre lo hallado en ambas editoriales. Se observa que mientras en el texto de la EP se utilizan términos que no evocan violencia (viajeros, pueblos indígenas, explorar, recibían pacíficamente), en el texto de la CB, aun siendo mucho más breve el enunciado, el autor hace uso de los términos contendores y lucha, lo que explícitamente da por sentado que en el encuentro entre españoles y nativos hubo discusiones o peleas.

Se continúa enfatizando en lo desigual de aquella situación vivida entre extranjeros y nativos porque el escritor no se limita a narrar los hechos de manera imparcial, sino que instiga al lector a centrar su atención en lo que posiblemente sintieron y padecieron nuestros indígenas. ¿Cómo lo hace? De dos maneras: apelando al uso recurrente de términos que se pueden enmarcar dentro de un campo semántico referido a asuntos bélicos (resistencia, contendor, lucha), y al uso de enunciados interrogativos retóricos, modalidad sobre cuya intención ya se habló previamente.

¿Qué puede especularse de todo esto? ¿Cuál parece ser la intención de los escritores de los textos? Por una parte, en cuanto a la de los de la CB, la intención es expresar su convicción basada en su versión de los hechos, versión en la que la presencia histórica de los europeos debe rechazarse sobre todo como consecuencia de la actitud violenta que asumieron ante el nativo americano. Por otra, la intención de los escritores de las EP probablemente no está apegada a las pretensiones ideológicas del contenido expresado, sino más hacia los intereses comerciales que derivan de la venta de los textos, esto en vista de la naturaleza de su empresa editorial.

Finalmente, en el caso de 4º grado, estos son los ejemplos a analizar:

- Acto de habla directo en el texto de la EP:
  - 1-“Con este hecho [la llegada de los españoles a tierras americanas] se inició el dominio de Europa en el mundo ya que esto le permitió adueñarse de extensos territorios, explorar y acaparar grandes riquezas naturales y aprovechar el trabajo de los nativos.” (p. 353, secuencia textual expositiva).
- Actos de habla indirectos en el texto de la CB similares en contenido:
  - 1-“¿Cuál descubrimiento si hacía miles de años que estaba descubierto por sus pobladores?” (p.74).
  - 2-“¿Ese documento demuestra que hubo violencia contra los nativos de la isla?” (p. 73).

Tal como puede apreciarse, y al igual que en los ejemplos de 2º y 3º grado, en el texto de la EP el autor presenta los hechos utilizando actos de habla directos a partir de una secuencia de orden expositivo, mientras que en el texto de la CB su escritor lo sigue haciendo a través de enunciados interrogativos.

En lo relativo al léxico hay similitudes semánticas vinculadas con la descripción del comportamiento de los españoles, pues en la EP no se niega que haya habido aprovechamiento y acaparamiento de lo que le pertenecía a los nativos, sin embargo, al comparar la forma en que se exponen los enunciados, en la CB, específicamente en el caso del primer ejemplo, podríamos arriesgarnos a afirmar que todo el enunciado en sí mismo es una marca de subjetividad del autor. La razón es que, en esta interrogación, nuevamente, se percibe fuerza ilocutiva de aserción en un acto de habla indirecto con el que se niega el descubrimiento tal y como los textos tradicionales de Historia lo han señalado regularmente.

Asimismo, el ejemplo número uno (1), pareciera tener visos característicos de una reflexión ensayística en la que el escritor expone al lector sus puntos de vista sobre el tema que desarrolla. Esta forma inusual de enunciado llama la atención en este tipo de lectura pues va dirigida a un público infantil

que podría tener entre 8 y 10 años de edad y que, desde los postulados de Piaget (1978), cognitivamente quizás aún no esté preparado para descifrar con facilidad el significado de la ironía que generalmente está implícita en un acto de habla indirecto. Además, tal como puede observarse, los términos bélicos se retoman (violencia), con la intención de desacreditar el viaje planificado por Colón y los hallazgos de los que se han vanagloriado los españoles a lo largo de la historia de los últimos quinientos años.

## CONCLUSIONES

Concluido el análisis debe destacarse que luego de hacer este detallado recorrido por los enunciados de los seis (6) textos escolares seleccionados, se encuentran ciertos comportamientos similares en concordancia con los tres aspectos a partir de los cuales se organizó la indagación. En primer lugar, debe mencionarse lo relacionado con los tipos de órdenes discursivos a través de los cuales los textos escolares de ambos tipos de editoriales presentan los hechos históricos. Sobre esto se pudo constatar que tal como ha sido tradición en los materiales escolares, en los textos de las EP son la exposición, la narración y la descripción los órdenes de los que los autores se valen para transmitir la información. Por el contrario, lo que se evidenció en los textos de la CB es que los autores recurren, además de los órdenes ya citados, a secuencias enunciativas argumentativas desde las cuales van dejando en evidencia sus huellas de subjetividad en torno a la concepción que defienden de los personajes involucrados en el tema del 12 de octubre de 1492.

En segundo lugar, sobre los tipos de actos de habla, también se hallaron posturas encontradas puesto que mientras en los materiales de la EP se evidenció que los autores solo utilizan los directos, en las lecturas de la CB los escritores recurren al uso frecuente de actos de habla indirectos que se hacen presentes a través de enunciados interrogativos inmersos dentro del cuerpo del tema. En este sentido, queda claro que este último uso suele ser característico de los enunciadores que deliberadamente han planeado la manera de acercarse a los lectores, en este caso a los escolares,

sobre quienes desean influir ideológicamente para ganar posturas afines a la suya propia. En otras palabras, se percibe que los escritores, valiéndose de diversas estrategias, van transformando los hechos de acuerdo a sus particulares posturas ideológicas y con ello dan apertura a la presencia de eventos revestidos de reproches y de recriminaciones.

Estos hallazgos coinciden con lo que, por una parte, deja expreso Tosi (2011), cuando afirma que los textos que son elaborados por el Estado tienen toda la intención de influenciar ideológicamente, y a su favor, sobre los lectores destinatarios. Y, por otra, con los hallazgos de Bermúdez (2011), cuando acerca de un trabajo de revisión de prensa escrita concluye que los escritores generalmente se inclinan a favorecer a los grupos corporativos para los cuales trabajan.

En tercer lugar, sobre los mecanismos lingüísticos de los que se valen los autores para reflejar sus posturas ante los hechos históricos, quedó en evidencia a lo largo del análisis que mientras en los materiales de la EP el léxico utilizado por los autores no puede calificarse como violento o incitador, aun cuando valora negativamente la presencia de los españoles en tierras americanas, muy contrariamente en los textos de la CB los enunciadores recurren constantemente al uso de sustantivos con denotaciones bélicas cuya intención clara es desacreditar a los españoles, su presencia y sus acciones al encontrarse con nuestros habitantes indígenas.

Ante tal realidad, ¿cuáles ventajas ofrece la aplicación de este método? ¿Qué ha permitido descubrir sobre el comportamiento discursivo de los autores de los textos y sobre lo relativo a sus posibles intenciones? Las respuestas se han ido revelando a lo largo del análisis. Desde el punto de vista metodológico, los hallazgos que se derivan de la aplicación de este método confirman lo planteado por Kerbrat-Orecchioni (1997). Ella asevera que el estudiar los discursos, desde esta perspectiva ampliada de la lingüística de la enunciación, ofrece la posibilidad de constatar de qué manera la interrelación de todos los elementos que están involucrados en

una situación enunciativa: el enunciado mismo, los diferentes elementos que participan en el contexto enunciativo -emisor y destinatarios- y el contexto socio-histórico que lo enmarca, facilitan el hallazgo de las huellas de subjetividad que van dejando los escritores en sus enunciados.

Concretamente, con la aplicación de este método, se logró determinar que los procedimientos lingüísticos de los que se valen los autores de los textos no se limitaron a la selección del vocabulario, sino que se amplió en el valerse de diversos órdenes discursivos e inusuales actos de habla para dejar sus huellas de subjetividad y con ellas sus interpretaciones ideológicas en el contenido de lo que enuncian. Sin duda, profundizar en todos estos elementos permitió ahondar en las verdaderas intenciones de los enunciadores que escriben para un lector escolar habitante de un país con sus propias particularidades históricas, sociales y políticas. Un lector que, además, y de acuerdo con Gallardo-Paúls (2008), ya suele caracterizar a sus personajes de acuerdo con sus propias creencias.

En definitiva, los resultados de este estudio dejan evidencias de que, en nuestro país, Venezuela, el Estado apela a los contenidos de los textos de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario para exhibir una mirada diferente sobre los hechos y sobre la actuación de los españoles en los hechos ocurridos el 12 de octubre de 1492. Además, el poder constatar la presencia de marcas de subjetividad de los autores dentro del contenido de los temas históricos es muestra fehaciente de que los hechos y la imagen de los personajes son blanco de la instauración de falsedades pues permanecen en constante construcción (o destrucción) según sean las convicciones ideológicas de quienes tengan en sus manos la gran responsabilidad de escribir los textos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Textos teóricos y trabajos críticos

- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. (Trabajo original publicado 1962)
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de Lingüística General II*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1966)
- Bermúdez, S. (2011). La presencia de la subjetividad en la construcción periodística en momentos de tensiones sociales. *Quórum Académico*. 8(16), 223-246. [www.redalyc.org/pdf/1990/199020215004.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1990/199020215004.pdf)
- Bonnin, J. (s/f). *Análisis del Discurso*. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Bonnin-Juan-Eduardo-An%C3%A1lisis-del-discurso.pdf>
- Cartay, R. (2005). *Aportes de los inmigrantes a la conformación del régimen alimentario venezolano en el siglo XX*. *Agroalimentaria*, 10(20), 43-55. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-03542005000100003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-03542005000100003&lng=es&tlng=es).
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et Discours*. Hachette.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Choppin, A. (2013). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, 19, 13-37. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10790>
- Decreto N° 2.028 de 2002. [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide la Conmemoración del 12 de Octubre de cada año Día de la Resistencia. 10 de octubre de 2002. Gaceta Oficial N° 5.605 Extraordinario.
- Escandell, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Comps.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3 (pp. 3929-3988). Espasa Calpe.
- Escolano Benito, A. (1996). El libro escolar en la Restauración. En H. Escolar Sobrino (Coord.), *Historia ilustrada del libro español: la edición moderna. Siglos XIX y XX* (pp.345-370). Pirámide : Fundación Germán Sánchez Ruipérez.



- Ferreiro Gravié, R. F. y De Napoli, A. Mas allá del salón de clases: los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 333-346. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579859>
- Ferreiro, R. F., (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 6(5), 72-85. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800506.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado 1969)
- Gallardo-Paúls, B. (2008). Las huellas lingüísticas de la teoría de la mente: intersubjetividad y enunciación en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 46 (Supl I), 29-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=183424>
- Halliday, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 1978)
- Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez. *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 157-191). Editorial UOC.
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Ediciones Pomares-Corredor. (Trabajo original publicado 1993)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación, de la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Mangueneau, D. (1994). *L'Analyse du discours*. Hachette.
- Malamud, C. (2008). Los riesgos de España frente a los bicentenarios: populismos, nacionalismos e indigenismos. *Documento de trabajo*, 34. Real Instituto Elcano. <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/11/dt34-2008-malamud-bicentenarios.pdf>
- Parodi-Revoredo, D. A. y Uzcátegui-Pacheco, R. A. (2024). Antirreformista, precursor o restaurador del Incario: Túpac Amaru en los manuales escolares peruanos del Bicentenario. *Izquierdas*, 53(5), 1-22. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492024000100205>
- Perazzo, N. (1973). *La inmigración en Venezuela*. Archivo General de la Nación.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Quintero, I. (27 de mayo de 2014). Enseñar historia: 7 anotaciones sobre la Colección Bicentenario. *PRODAVINCI*. <http://historico.prodavinci.com/2014/05/27/actualidad/ensenar-historia-7-anotaciones-sobre-la-coleccion-bicentenario-por-ines-quintero/>
- Ramírez, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Revista Docencia Universitaria*, III(1), 101-124. [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/sadpro/Documentos/docencia\\_vol3\\_n1\\_2002/8\\_art.\\_Tulio\\_Ramirez.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol3_n1_2002/8_art._Tulio_Ramirez.pdf)
- Ramírez, T. (2015). *¿Enseñar la Historia o reconstruir la historia? Los textos escolares de República. Dos siglos de perspectiva histórica*. G.S. Ruipérez. Real Academia Española. (2023, actualización). *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Rodríguez Ávila, Y. del C.; Oviedo Galindo, F. J.; Castilla Narváez, M. A. y Rodríguez Martínez, Y. R. (2024). Roles de género en las ilustraciones de los libros de texto de lenguaje en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 13(9), 139-1159. <https://doi.org/10.36260/qz443k65>
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras* 50, 61-81.
- Sánchez, I. (1995). Austin y Searle: dos filósofos decisivos para la lingüística actual. *Letras* 51-52, 231-241.
- Saussure, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada (Trabajo original publicado en francés en 1916 y en español con traducción de Amada Alonso en 1945)
- Searle, J. (1971) *¿Qué es un acto de habla?* <http://www.upv.es/sma/teoria/sma/speech/Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pdf> (Trabajo original publicado 1962)
- Torrealba, R.; Suárez, M. M. y Schloeter, M. (1983). Ciento cincuenta años de políticas inmigratorias en Venezuela. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17(03), 367-390. <https://doi.org/10.24201/edu.v17i03.1564>
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500. <https://ri.conicet.>



gov.ar/bitstream/handle/11336/194499/CONICET\_Digital\_Nro.2438e84a-9aec-4c74-9ce6-69e2cdb5a499\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

UCAB (2011). *Antela Colección Bicentenario elaborada por el MPPE*. <http://archivo.derechos.org/ve/derecho-a-la-educacion/educacion-ucab-ante-la-coleccion-bicentenario-elaborada-por-el-mppe>

Unión panamericana. (1956). *Las inmigraciones en Venezuela*. Los efectos económicos y sociales. Unión Panamericana.

Van Dijk, T. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso & Sociedad*. 9(1-2), 15-32. [http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9\(1-2\)VanDijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9(1-2)VanDijk.pdf)

### **Corpus: Textos escolares**

Del Valle, M. (2002) *Enciclopedia Actualidad Escolar*. 2do grado. Caracas: Editorial Actualidad Escolar.

*Enciclopedia 3. Flor de Araguañey*. (2004). Serie Santillana.

Retos 4. *Mi libro enciclopédico*. (2002). Editorial Excelencia.

*Viva Venezuela. Ciencias Sociales 2do. grado*. (2013). Colección Bicentenario. Grupo Karaíve.

*Viva Venezuela. Ciencias Sociales 3er. grado*. (2012). Colección Bicentenario. Grupo Karaíve.

*Venezuela y su gente. Ciencias Sociales 4to. grado*. (2012). Colección Bicentenario. Grupo Karaíve.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A**

Mediante el cual se Conmemora el 12 de Octubre de cada año Día de la Resistencia Indígena Gaceta Oficial N° 5.605 Extraordinario de fecha 10 de octubre de 2002

Decreto N° 2.028

10 de octubre de 2002

Hugo Chávez Frías

Presidente de la República

De conformidad con lo dispuesto en el numeral 24 del artículo 236, 107, 119, 126 y 226 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en concordancia con lo dispuesto en el artículo 47 de la Ley Orgánica de la Administración Pública,

### **Considerando**

Que el Congreso de los Estados Unidos de Venezuela mediante Acuerdo de 11 de mayo de 1921, acogió la iniciativa del Ejecutivo Federal relativa a la declaración de fiesta nacional del 12 de octubre como "día de la Raza", siguiendo la tradición de celebrarlo como exaltación de la colonización, incorporándolo posteriormente día festivo nacional a partir de la Ley de Fiestas Nacionales de 11 de junio de 1921, derogada por la Ley de Fiestas Nacionales de 17 de junio de 1971,

### **Considerando**

Que el concepto de raza, basada en una serie de rasgos físicos hereditarios, no da cuenta de la diversidad genética de la especie humana, a pesar de que muchos científicos sociales insisten en emplear el concepto de raza como base de una tipología de las poblaciones humanas, por tanto, es innegable que este concepto surge como una de las categorías básicas de las relaciones de dominación propias del sistema colonial que se instaura en América a partir de la presencia europea,

### **Considerando**

Que a pesar de haber sido superado en América el colonialismo como sistema político formal a partir del triunfo de las guerras de independencia del siglo



XVIII, las estructuras sociales a lo interno y externo de nuestras sociedades está aun constituido sobre criterios originados en la relación colonial, entre los que destaca el considerar la "cultura e historia universal" como sinónimo de los valores culturales e historia de la sociedad dominante,

#### **Considerando**

Que a partir de la conmemoración del V Centenario (1492-1992); del Decenio de los Pueblos Indígenas declarado por la Organización de las Naciones Unidas (1994-2004); la definición constitucional de país multiétnico y pluricultural así como el reconocimiento de los Derechos históricos de los primeros venezolanos (Constitución de 1999); el proceso de incorporación simbólica de Guaicaipuro al Panteón Nacional (2001-2004); la firma del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (2001); el reconocimiento de los idiomas indígenas (2002); y el Acuerdo de la Asamblea Nacional de unirse al Día Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (2002); nuestros pueblos retoman su historia local, regional, nacional y continental en todo su milenarismo indígena y los cinco siglos recientes, con los profundos cambios, rupturas parciales y continuidades, en su unidad y diversidad.

#### **Considerando**

Que la diversidad cultural y étnica presente en todos los pueblos antes y después del origen de Venezuela, es hoy un hecho irrefutable y forma parte de nuestra herencia histórica, como garantía para el mutuo enriquecimiento cultural y la comunicación humana, en los valores de paz con justicia,

#### **Considerando**

Que la importancia de la historia como eje cohesionador de la vida social de una nación, fuente de referencia en valores y de la visión propia como pueblo, hace impostergable e ineludible para el proceso de Refundación de la República como una Nación pluriétnica y pluricultural, superar los prejuicios coloniales y eurocéntricos que subsisten en el estudio y enseñanza de la historia y la geografía,

#### **Considerando**

Que las tendencias mundiales y organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), vienen revalorizando el estudio de la geografía, historia, cultura e identidad regional y local a solicitud de los mismos pueblos como parte vital e indiscutible de las instancias nacionales, sub-regionales y continentales para afrontar sin exclusiones el proceso de globalización, en el marco del diálogo de civilizaciones,

#### **Considerando**

Que los pueblos Indígenas del mundo y particularmente los de América, han dado y seguirán dando sus aportes irremplazables en la configuración de una rica sociodiversidad, y que deben ser reconocidos plenamente como patrimonio de la humanidad para 'restablecer un nuevo equilibrio del universo como lo soñó el Libertador Simón Bolívar en su lucha independentista.

#### **Decreta**

##### **Artículo 1°.**

Conmemorar el 12 de octubre de cada año "**Día de la Resistencia Indígena**", destinado a reconocer nuestra autoafirmación americanista por la unidad y diversidad cultural y humana, reivindicando tanto a los pueblos indígenas de América como los aportes de los pueblos y las culturas africanas, asiáticas y europeas en la conformación de nuestra nacionalidad, en el espíritu del diálogo de civilizaciones, la paz y la justicia.

##### **Artículo 2°.**

Incorporar en el calendario oficial y escolar el 12 de octubre como "Día de la Resistencia Indígena" conforme a lo acordado en el presente Decreto, e iniciar la revisión de los textos escolares sobre Geografía e Historia Nacional, de América y Universal.

##### **Artículo 3°.**

Exhortar a la Academia Venezolana de la Lengua para que realice un estudio pormenorizado sobre el Diccionario de la Real Academia Española, a los fines de proponer a esa Institución, la revisión de aquellas palabras que pudieran ser atentatorias



contra la dignidad de nuestros pueblos, así como la incorporación de una serie de americanismos, indigenismos, africanismos y demás manifestaciones de nuestro universo sociocultural, aún no incorporados.

#### Artículo 4°.

Promover ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la actualización tanto de la geografía e historia de América como la universal, en las enciclopedias americanas y universales, a fin de incorporar los aportes de los pueblos indígenas, afroamericanos y criollos, con la participación activa de éstos, desde la perspectiva multilínea, pluridimensional e interdisciplinaria, con el propósito de liberar a los textos de investigación y educación, de racismo, eurocentrismo, etnocentrismo locales, patriarcalismo y discriminaciones de cualquier orden.

#### Artículo 5°.

Solicitar a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), una revisión actualizada de un verdadero calendario universal de naturaleza intercultural, con el concurso de todas las civilizaciones y sociedades, sin detrimento de los calendarios correspondientes a cada pueblo, hemisferio, región o subregión del planeta.

#### Artículo 6°.

Las Ministros del Interior y Justicia; de Relaciones Exteriores; de Educación Superior; de Educación, Cultura y Deportes; del Ambiente y de los Recursos Naturales; y, de Comunicación e Información, quedan encargados de la ejecución del presente Decreto. Dado en Caracas, a los diez días del mes de octubre de dos mil dos. Años 192° de la Independencia y 143° de la Federación.

Ejecútese

(L.S.)

Hugo Chávez Frías

Refrendado:

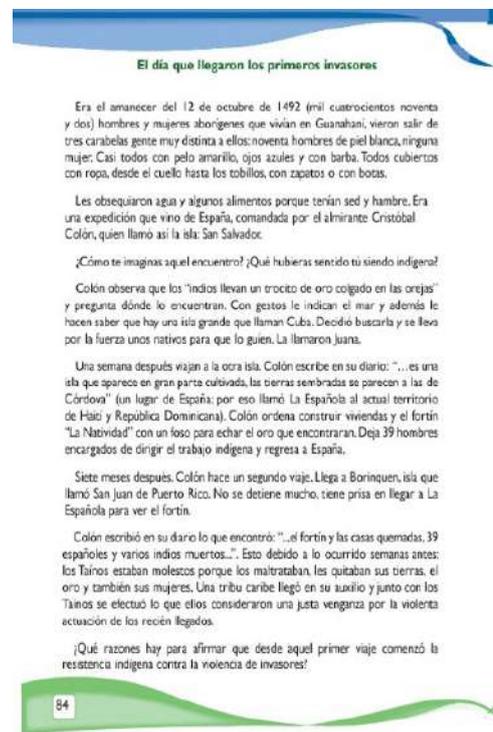
Siguen firmas.

## ANEXO B

### TEXTOS ESCOLARES - COLECCIÓN BICENTENARIO

#### ANEXO B1

#### TEXTO DE 2DO GRADO



**El día que llegaron los primeros invasores**

Era el amanecer del 12 de octubre de 1492 (mil cuatrocientos noventa y dos) hombres y mujeres aborígenes que vivían en Guanahani, vieron salir de tres carabelas gente muy distinta a ellos: noventa hombres de piel blanca, ninguna mujer. Casi todos con pelo amarillo, ojos azules y con barba. Todos cubiertos con ropa, desde el cuello hasta los tobillos, con zapatos o con botas.

Les obsequiaron agua y algunos alimentos porque tenían sed y hambre. Era una expedición que vino de España, comandada por el almirante Cristóbal Colón, quien llamó así la isla: San Salvador.

¿Cómo te imaginas aquel encuentro? ¿Qué hubieras sentido tú siendo indígena?

Colón observa que los "indios llevan un trocito de oro colgado en las orejas" y pregunta dónde lo encuentran. Con gestos le indican el mar y además le hacen saber que hay una isla grande que llaman Cuba. Decidió buscarla y se lleva por la fuerza unos nativos para que lo guíen. La llamaron Juana.

Una semana después viajan a la otra isla. Colón escribe en su diario: "... es una isla que parece en gran parte cultivada, las tierras sembradas se parecen a las de Córdoba" (un lugar de España; por eso llamó La Española al actual territorio de Haití y República Dominicana). Colón ordena construir viviendas y el fortín "La Natividad" con un foso para echar el oro que encontrarán. Deja 39 hombres encargados de dirigir el trabajo indígena y regresa a España.

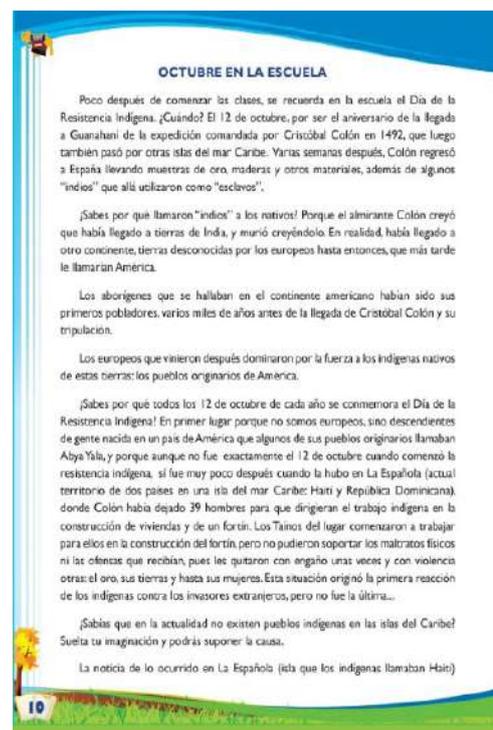
Siete meses después, Colón hace un segundo viaje. Llega a Borinquen, isla que llamó San Juan de Puerto Rico. No se detiene mucho, tiene prisa en llegar a La Española para ver el fortín.

Colón escribió en su diario lo que encontró: "... el fortín y las casas quemadas, 39 españoles y varios indios muertos...". Esto debido a lo ocurrido semanas antes: los Taínos estaban molestos porque los maltrataban, les quitaban sus tierras, el oro y también sus mujeres. Una tribu caribe llegó en su auxilio y junto con los Taínos se efectuó lo que ellos consideraron una justa venganza por la violenta actuación de los recién llegados.

¿Qué razones hay para afirmar que desde aquel primer viaje comenzó la resistencia indígena contra la violencia de invasores?

#### ANEXO B2

#### TEXTO DE 3ER GRADO



**OCTUBRE EN LA ESCUELA**

Poco después de comenzar las clases, se recuerda en la escuela el Día de la Resistencia Indígena. ¿Cuándo? El 12 de octubre, por ser el aniversario de la llegada a Guanahani de la expedición comandada por Cristóbal Colón en 1492, que luego también pasó por otras islas del mar Caribe. Varias semanas después, Colón regresó a España llevando muestras de oro, maderas y otros materiales, además de algunos "indios" que allí utilizaron como "esclavos".

¿Sabes por qué llamaron "indios" a los nativos? Porque el almirante Colón creyó que había llegado a tierras de India, y murió creyéndolo. En realidad, había llegado a otro continente, tierras desconocidas por los europeos hasta entonces, que más tarde le llamarían América.

Los aborígenes que se hallaban en el continente americano habían sido sus primeros pobladores, varios miles de años antes de la llegada de Cristóbal Colón y su tripulación.

Los europeos que vinieron después dominaron por la fuerza a los indígenas nativos de estas tierras: los pueblos originarios de América.

¿Sabes por qué todos los 12 de octubre de cada año se conmemora el Día de la Resistencia Indígena? En primer lugar porque no somos europeos, sino descendientes de gente nacida en un país de América que algunos de sus pueblos originarios llamaban Atya Yala, y porque aunque no fue exactamente el 12 de octubre cuando comenzó la resistencia indígena, sí fue muy poco después cuando la hubo en La Española (actual territorio de dos países en una isla del mar Caribe: Haití y República Dominicana), donde Colón había dejado 39 hombres para que dirigieran el trabajo indígena en la construcción de viviendas y de un fortín. Los Taínos del lugar comenzaron a trabajar para ellos en la construcción del fortín, pero no pudieron soportar los malos tratos físicos ni las ofensas que recibían, pues les quitaron con engaño unas veces y con violencia otras el oro, sus tierras y hasta sus mujeres. Esta situación originó la primera rescisión de los indígenas contra los invasores extranjeros, pero no fue la última...

¿Sabías que en la actualidad no existen pueblos indígenas en las islas del Caribe? Suéltate tu imaginación y podrás suponer la causa.

La noticia de lo ocurrido en La Española (isla que los indígenas llamaban Haití)



ANEXO B3  
TEXTO DE 4TO GRADO



Se disputaban la posesión de esas tierras, por el interés de encontrar especias y otros productos cuyos ventas les proporcionarían oro.

¿Qué conmemoramos el 12 de octubre? El "Día de la Raza" se dijo por mucho tiempo. ¿De cuál raza? El "descubrimiento de América" dijeron después. ¿Cuál descubrimiento? ¿Hacia miles de años que estaba descubierto por sus pobladores? Hasta nombre tenía, era un continente bien conocido por nativos que viajaban a pie y en canoa.

Posteriormente, se acogió la tesis propuesta por estudiosos mexicanos: hubo el "encuentro de dos mundos". Eso está mejor; en realidad, ocurrió el encuentro de culturas. Pero ha empezado a ser sustituido por otra tesis, más ajustada a la verdad, vista desde América: aquel día empezó la resistencia indígena. Comenzó "por las buenas", con húsiles al comprobar que a quienes capturaban no los veían más nunca. Pero la resistencia asumió nuevas modalidades, cuando se hizo más notoria la invasión extranjera, más numerosa, con el desconocido sonido de disparos y el olor de pólvora. El 12 de octubre de cada año, conmemoramos el comienzo de la resistencia indígena.

**Para España y para Portugal**

Con anterioridad al primer viaje de Colón, el Papa (máxima autoridad católica) había otorgado a Portugal las tierras que sus navegantes descubrían en Asia. Pero como la expedición de Colón llegó primero a lo que creían islas de Asia, la reina Isabel la Católica le pidió al Papa que las otorgara a España.

En 1493 el Papa emitió una bula (nombre de las disposiciones papales), que trazó una línea sobre un mapa de lo todavía desconocido, y dispuso que sería de España lo que estuviera al oeste de esa línea y de Portugal lo que estuviera al este.

Portugal quedó desconforme y un año después los reyes de ambos países firmaron el Tratado de Tordesillas, que movió la línea un poquito más hacia el oeste.

**¡LORITO REAL!**  
Para España y no para Portugal

La línea de 360 grados longitudinales a 6 grados al oeste de la Torre de Tordesillas, y de 36 la longitud del meridiano por el Papa.

75

ANEXO C  
TEXTOS ESCOLARES - EDITORIALES PRIVADAS

ANEXO C1  
TEXTO DE 2DO GRADO

Pasado personal y pasado histórico

**Pasado histórico**

Nuestro pasado histórico se remonta a la época del descubrimiento de América cuando los españoles pisaron el territorio venezolano, el cual era habitado por los indígenas, nuestros antepasados.

El proceso de dominación europea se inició con la llegada de Cristóbal Colón a Venezuela.

Cristóbal Colón nació en Génova, ciudad de Italia. Sus padres fueron Domingo Colombo y Susana Fontanarrosa. Desde pequeño mostró mucha inclinación por la marinería.

Este experto navegante recibió ayuda de los Reyes Católicos, Fernando e Isabel. Realizó cuatro viajes, con la idea de llegar a las Indias.

174 CIENCIAS SOCIALES

ANEXO B2  
TEXTO DE 3ER GRADO

Se regó por todas las islas y costas de nuestra América. ¿Sabes por qué? Porque los Karibe (palabra que los españoles escribieron "Caribe") la difundieron navegando en sus embarcaciones de isla en isla y por costas continentales del Caribe.

Después del tercer viaje de Colón, cuando llegó a Parí (en costas de nuestra Venezuela, que todavía no tenía ese nombre), vinieron a nuestras costas exploradores y tras ellos los conquistadores. Al principio los recibieron pacíficamente, pero al comprobar que venían a quitarles sus tierras, el oro y otros bienes de su comunidad, se resistieron a ser sometidos por los invasores. Se puede afirmar que fue en nuestro territorio donde comenzó la más fuerte resistencia indígena, efectuada sobre todo por las tribus karibe que habitaban gran parte de nuestras costas.

La sangrienta lucha fue desigual: indígenas nativos, vestidos con guayuco, enfrentaron con flechas, dardos lanzados con cerbatana, macanas de piedra y otras armas rudimentarias, a los conquistadores que tenían caballos, espadas y otras armas metálicas, y hasta con un arma de fuego: el arcabuz. ¿Cuál contendor podía ser el vencedor en aquella lucha?

En el año 2002, el Presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Chávez Frías, propuso conmemorar cada 12 de octubre el Día de la Resistencia Indígena. En la actualidad, se recuerda con ese nombre en casi todos los países de nuestra América.

Llegó el momento de planificar la conmemoración en la escuela del Día de la Resistencia Indígena, sintiéndonos orgullosos y portadores de aquellos héroes que resistieron la invasión extranjera. ¡Éxito!

71

ANEXO B3  
TEXTO DE 4TO GRADO

**El error de un almirante**

Muchos navegantes y reyes europeos se negaban a creer que la Tierra es redonda. El genovés Cristóbal Colón era de los convencidos de que sí tenía esa forma, entonces pensó: si la Tierra es esférica, al viajar desde Europa hacia el Oeste se llega a las Indias (así llamaban en Europa a toda Asia). Colón propuso su proyecto al Rey de Portugal, pero a éste y sus asesores les pareció inapropiado. Entonces viajó a España y después de muchas gestiones logró ayuda de la reina Isabel.

Este mapa muestra el error de Colón: No, no, ahí no está Asia como él creyó

**Un encuentro equivocado**

Salí de Puerto de Palos de Moger, creyendo que iba a Asia. ¿Cuántas carabelas salieron? Llegaron el 12 de octubre de 1492 a la isla de Guanahani, y Cristóbal Colón la llamó San Salvador (una de las actuales islas Bahamas). Después pasó a la actual Cuba y a La Española, nombre que le dio a la isla que hoy ocupan Haití y República Dominicana. Allí dejó parte de la tripulación y emprendió el regreso a España.

Colón informó a los reyes en una carta: "En cuanto llegué a las Indias, en la primera isla que hallé, tomé por la fuerza algunos de ellos para que aprendiesen y me diesen noticia de lo que había en aquellas partes; así fue como llegamos a entendernos por lenguaje y por señas...".

Seguía equivocado: el Almirante creyó que había llegado a las Indias (Asia).

¿Este documento demuestra que hubo violencia contra los nativos de la isla?

La noticia entusiasmó a los Reyes Católicos de España y se divulgó por toda Europa. Desde entonces llamamos "indios" a los nativos, por creencia de la India.

73



ANEXO C1  
TEXTO DE 2DO GRADO

En el primer viaje, partió en sus tres carabelas llamadas La Pinta, La Niña y La Santa María. El 3 de agosto de 1492 zarpó de Puerto de Palos de Moguer, España, y después de una larga travesía descubrió América el 12 de octubre de ese mismo año. Tocó la isla Guanahani, a la que llamó San Salvador.

El primero de agosto de 1498, en su tercer viaje, Colón descubrió a Venezuela. Llegó a Macuro, hoy llamado Puerto Cristóbal Colón en la península de Paria, estado Sucre.

Una vez descubierta Venezuela comenzó el proceso de dominación con la conquista de las tierras. Sometieron a los indios por la fuerza de las armas y el engaño.

Hubo religiosos entre los conquistadores, quienes educaron a los indios y le impartieron la religión cristiana. Eso época se llamó Conquista y Colonización.

Más tarde, vino el período de luchas y guerras de la Independencia donde Simón Bolívar liberó a Venezuela. Ése es nuestro pasado histórico.

3er VIAJE DE C. COLÓN

ESPAÑA, SAN LUCAR DE BARRAMEDA, MADRIDA, CANO VERDE, CANARIAS, S. SALVADOR (1492), DOMINICA, TRINIDAD, VENEZUELA (1498), ÁFRICA.

ONCEASOCIALES 175

ANEXO C2  
TEXTO DE 3ER GRADO

**Los primeros contactos**  
Cristóbal Colón y los viajeros que vinieron después, como Alonso de Ojeda, Alonso Niño y Cristóbal Guerra, quienes terminaron de explorar toda la costa venezolana, se encontraron con pueblos indígenas que los recibían pacíficamente. Los viajeros se maravillaron de las bellezas naturales y las riquezas encontradas. Al regresar a España llevaron plantas y animales desconocidos para los europeos, como el maíz, la papa, el cacao y la guacamaya; y metales y objetos preciosos, tales como el oro y las perlas.

**Glosario**  
**archipiélago:** Agrupación de islas pequeñas y cercanas unas a otras.  
**astrónomo:** Científico que estudia el movimiento de los astros del universo.

**Actividades propuestas**

\*\*\* Para realizar en el cuaderno

1 **Calca** en tu cuaderno el mapa de abajo que contiene las rutas de los cuatro viajes de Colón.

- Luego, **relee** la explicación sobre los lugares que recorrió en cada viaje.
- Por último, **colorea** de verde la flecha que señala el recorrido del primer viaje de Colón, y de rojo el tercer viaje.

OCEANO ATLÁNTICO

175

ANEXO C2  
TEXTO DE 3ER GRADO

**El viaje: nuestro pasado histórico**

**La llegada de los españoles**

Hace más de quinientos años, los habitantes de América no sabían de la existencia de otros pueblos más allá de los océanos, y los europeos no conocían la existencia del continente americano.

En estos tiempos, los europeos necesitaban buscar nuevas rutas distintas a la ruta tradicional del mar Mediterráneo, para continuar el intercambio de productos con los pueblos de las lejanas tierras del Cercano Oriente y de la India. Entonces, comenzaron a explorar bordeando las costas de África y consideraron la posibilidad de llegar a estas tierras lejanas navegando por el océano Atlántico en dirección Oeste. Si lograban realizar este viaje, se demostraría lo que algunos **astrónomos** y experimentados navegantes de aquellos días aseguraban: la Tierra era redonda.

**Los viajes de Cristóbal Colón**

Cristóbal Colón era un navegante nacido en la ciudad italiana de Génova que estaba convencido de la forma redonda de la Tierra. Colón había conseguido el apoyo de los Reyes Católicos de España para viajar por mar hacia la India siguiendo la ruta oeste. Partió el 3 de agosto de 1492 del puerto de Palos al mando de las carabelas la Pinta, la Niña y la Santa María. Después de navegar durante dos meses sobre las aguas del océano Atlántico, el 12 de octubre de 1492 llegó a una isla del **archipiélago** de las Bahamas, llamada por los indígenas Cusanhani, y que Colón bautizó con el nombre de San Salvador.

Luego Colón realizó tres viajes más. En su tercer viaje, Colón partió de Sanlúcar de Barrameda, navegó cerca de la isla de Trinidad, recorre la costa de la península de Paria, donde tocó tierra venezolana en Macuro el 1 de agosto de 1498. El famoso navegante bautizó las tierras recién conocidas con el nombre de Tierra de Gracia, por su gran belleza.

Cristóbal Colón creía que había llegado a Cipango (Japón) y falleció poco después, en 1506, sin saber que había descubierto un continente que más tarde se llamaría América, en honor a Américo Vesputio, quien hizo el primer mapa de esta tierra.

Cristóbal Colón

175

ANEXO C2  
TEXTO DE 3ER GRADO

**El viaje: nuestro pasado histórico**

**La conquista de nuestras tierras**

**El avance de los primeros conquistadores**

Después de los primeros viajes de exploración de los españoles por las costas venezolanas, vinieron **expediciones** de conquista autorizadas por los reyes de España. Los primeros conquistadores no estaban interesados en quedarse a vivir en el territorio. Su mayor interés era conseguir oro y perlas, y volver con estas riquezas lo más pronto posible a España.

Por este desinterés de permanecer en el territorio, construyeron **sunchos** que pronto abandonaban. Estos primeros centros poblados de españoles servían de entrada a tierra adentro.

El primer centro poblado español en Venezuela fue Nueva Cádiz en la isla de Cubagua, la cual fue abandonada cuando se agotaron las perlas de la zona. En la isla de Margarita fundaron Porlamar, Pampatar y La Asunción.

Luego la conquista continuó hacia el occidente, donde fundaron Coro, El Tocuyo, Barquisimeto, Borburata, San Felipe de Bujía, Mérida y San Cristóbal.

**Años más tarde**, desde occidente avanzaron hacia el centro y fundaron Valencia, Caracas y La Guayana, entre otros centros poblados.

En las entradas tierra adentro, los españoles encontraron la resistencia de las numerosas comunidades indígenas que defendieron sus tierras hasta morir.

**Una lucha desigual**

La conquista de América, incluyendo la de Venezuela, fue violenta. Fue una conquista pacífica como el del mismísimo Bartolomé de Las Casas, no tuvieron éxito.

Los españoles contaban con armas de fuego. Por su parte, los indígenas contaban más con su valentía que con sus propias armas. Se defendían con flechas, hachas de piedra y macanas, dardos de hueso y cerbatanas.

En los primeros enfrentamientos, los españoles eran pocos y los aborígenes o indígenas, muchos. Pero los españoles iban montados a

Soldado español del siglo XVI

175

ANEXO C2  
TEXTO DE 3ER GRADO



El resultado de esta lucha desigual fue el sometimiento de los indígenas y el despojo de sus tierras, así como de las riquezas que había en ellas.

Producto de las batallas y de las enfermedades traídas por los conquistadores, la población indígena bajó considerablemente en número durante los primeros cien años de presencia española en Venezuela y en el resto del continente americano.

**Glosario**

**ataxata:** Arma de fuego de un solo tiro accionado por el estallido de la pólvora.

**cañalaca:** Arma en forma de tubo de madera que se suda para expulsar al interior un dardo.

**españolista:** Viaje para explorar o conquistar un territorio.

**saucha:** Conjunto de dachas grandes.

indígena con arco y flecha

caballo, con el cuerpo protegido con armadura, casco y escudo, y con su espada, lo que causaba miedo en quien los viera por primera vez.

Además, hay que sumar a eso el ruido estruendoso del **ataxata** y la ferocidad de los perros amaestrados.

**Actividades propuestas**

1. En equipo **preparen** con sus compañeros y el docente una dramatización sobre la Conquista. **Recuerden** que no deben utilizar objetos con los que se puedan hacer daño. **Sigan** estos pasos:

- Inventen** un diálogo entre un conquistador español y un indígena venezolano a partir de la lectura sobre el tema "La conquista de nuestras tierras".
- Soliciten** que los actores memoricen la parte del diálogo que les correspondía a cada uno.
- Ensayen** el diálogo.
- Escenifiquen** en el salón de clases.

ANEXO C3  
TEXTO DE 4TO GRADO



De este primer viaje, Colón regresó a España con algunos "indios" y algo de oro. Con la promesa de encontrar mayores riquezas en las añadas siguientes, realizó tres nuevos viajes más hacia lo que él creía Asia. En el mapa puedes observar las rutas de los cuatro viajes de Colón a América.

En su tercer viaje, después de bordear la isla de Trinidad y pasar por las bocas del Orinoco, Colón llegó al golfo de Paria, a través de un estrecho que separa la tierra firme de la isla de Trinidad, a la cual llamó Boca de Serresense. La belleza de esta zona lo impresionó tanto que llegó a creer que había llegado al paraíso terrenal y la llamó tierra de gracia. El primero de agosto de 1498 desembarcó en un lugar llamado por los indígenas Macuro, en el golfo de Paria (hoy día Puerto Colón). Del golfo de Paria, Colón pasó por la boca de Diages y se dirigió hacia la zona con rumbo a las islas de Cubagua y Paraguachoa que hoy se conoce como isla de Margarita. Allí encontró gran cantidad de perlas que los indígenas sacaban del fondo del mar.

**Consecuencias de la Llegada de Cristóbal Colón**

El conocimiento de la existencia de un nuevo mundo produjo un gran impacto y cambió el estilo de vida de los europeos. Pero esto no sólo afectó a los habitantes de Europa, sino también a los americanos.

En el siguiente cuadro puedes leer algunas consecuencias del encuentro entre Europa y América.

	PARA AMÉRICA	PARA EUROPA
<b>ECONÓMICAS</b>	Se introdujo la ganadería con animales traídos de Europa.	Se obtuvieron grandes cantidades de metales preciosos, oro y plata, de América.
	Se introdujeron nuevas técnicas e instrumentos de trabajo como la tracción de arado, el arado y el molino.	Se mejoró la alimentación, gracias a los nuevos cultivos que se conocieron y se produjeron.
	Se repartieron las tierras fértiles entre los colonos para sembrar tabaco, caña, añil. Los indígenas fueron despojados de sus riquezas y bienes de alimentación cuando surgió la propiedad privada.	Se estableció el comercio del tabaco y el azúcar.
		A través del Atlántico se produjo un intercambio comercial.

**A Colón y a León: ¿Nueve retos de Colón. ¿Qué significa esto?**

ANEXO C3  
TEXTO DE 4TO GRADO

4. **El deseo de supremacía nacional:** cada una de las naciones deseaba adquirir mayor poder que las otras.

5. **Mejoramiento de las técnicas:** los avances técnicos permitieron construir navíos más grandes y seguros con sistemas de navegación más precisos y confiables.

6. **La invasión de Constantinopla por los turcos:** los turcos dominaron la costa oriental del Mediterráneo, los mares Rojo, Negro y Egeo, el noroccidente de África y todo el Cercano y Medio Oriente, con lo cual dominaron todas las rutas comerciales, existentes en ese momento, con el Oriente.

7. **Fortalecimiento de la burguesía:** esta clase social, enriquecida por el comercio prestó a los reyes para que patrocinara las exploraciones.

**¿Cubate algún personaje en España?**

**Nuevo Mundo**

La llegada de los españoles a las tierras americanas, fue considerado, en el siglo XVI como uno de los hechos más importantes en la historia del hombre. De ahí en adelante la historia de la humanidad ya no sería la misma. Con este hecho se inició el dominio de Europa en el mundo ya que esto le permitió adueñarse de extensas territorios, explorar y acaparar grandes riquezas naturales y aprovechar el trabajo de los nativos.

Europa se había beneficiado grandemente del comercio con Oriente, pero en 1450, cuando los turcos se apoderaron de Constantinopla, cesaron las rutas comerciales, lo que creó la necesidad de buscar nuevas rutas. Eso hicieron los portugueses y los españoles cuando terminó la guerra de la reconquista. Por esa razón, los reyes católicos acogieron la propuesta de Colón para llegar a la India navegando por el Atlántico hacia el oeste.

Cristóbal Colón fue un navegante italiano. Durante la época del renacimiento aprendió todo lo relacionado con la navegación. Su creencia de que la Tierra era redonda y no plana como pensaba la mayoría, lo llevó a idear un gran proyecto para encontrar una nueva ruta que lo condujera a los territorios de China, India y Japón, viajando hacia el oeste: de esta forma, se iba comercializar con seda, porcelanas, papel, pieles y especias (cañela, nuez moscada, pimienta, clavo).

Colón llevó su propuesta a los reyes católicos quienes la acogieron y con el apoyo financiero de personas cercanas a los reyes, pudo organizar una expedición que partió en agosto de 1492, de Puerto de Palos. La expedición, de tres carabelas: *La Pinta*, *La Niña* y *La Santa María*, constaba con una tripulación de 90 hombres. En la madrugada del 12 de octubre de 1492 divisaron tierra. Llegaron a la isla de Guanahani, bautizada San Salvador por Colón; luego pasaron a Cuba y Haití que fue bautizada por Colón como La Española.

Para la realización de este viaje Colón firmó con la reina Isabel de Castilla un contrato conocido como las Capitulaciones de Santa Fe, en el cual se le otorgaba el título de Almirante de los mares descubiertos y Virrey de todos los territorios siempre y cuando tomara posesión de éstos en nombre de la Corona de Castilla a quien debería entregar las riquezas encontradas.