

El discurso histórico-político en la institución educativa boliviana

The historical-political discourse in the Bolivian educational institution

José Luis Durán Paredes¹

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2021

Fecha de aprobación: 19 de noviembre de 2021

Resumen

El presente artículo realiza un estudio de los datos históricos que se encuentran en los contenidos escolares para exponer a la institución educativa como un espacio de conflicto ideológico-discursivo e instancia política legitimadora. Para ello, se hace un análisis crítico del discurso sobre los manuales y textos escolares de quinto y sexto de secundaria de la editorial estatal Abya Yala-Patuju. El objetivo del trabajo es entender el discurso de la historia presentado en los manuales educativos por su trabajo narrativo, además de la dominación institucional y la arbitrariedad cultural, en palabras de Pierre Bourdieu, que se reproduce en la enseñanza de la historia dentro de la educación, y cómo la reproducción de saberes y significados en la historia intentan legitimar estructuras de poder y exponer una mirada particular del contexto social, político y cultural actual de Bolivia.

Palabras clave

Educación, historia, reproducción, narrativa, discurso

Abstract

This article carries out a study of the historical knowledge of school contents, to expose the educational institution as a space of ideological-discursive conflict and legitimizing political instance. To do this, he conducts a Critical Discourse Analysis of the fifth and sixth grade textbooks and textbooks from the state publishing house Abya Yala-Patuju. The objective of the work is to understand history as narrative, in addition to institutional domination and cultural arbitrariness, in the words of Pierre Bourdieu, which is reproduced in the teaching of history within the educational institution and how the reproduction of

1 Licenciado en Comunicación Social; guionista, productor y presentador de *Programas Inteligentes con Adolescentes* (PICA) de la Casa de la Televisión Inteligente; colaborador en el suplemento *Ideas de Página Siete*. Universidad Católica Boliviana La Paz, Bolivia. Orcid: 0000-0003-0730-646X

La correspondencia relacionada con este artículo puede enviarse al autor al correo electrónico jluisdp4@gmail.com.

knowledge and meanings in history attempt to legitimize power structures and expose a particular view of the current social, political and cultural context of Bolivia.

Key words

Education, history, reproduction, narrative, discourse

I. Introducción

El ser humano es un ser social e histórico, pues es participativo en la toma de decisiones conjuntas y se comunica por medio del lenguaje, hablado y escrito. Con este, forma conocimiento y transmite experiencias que desarrollan lo educativo-pedagógico. En esta transmisión de conocimiento y experiencias se encuentra lo que se denomina conocimiento histórico, por la distancia temporal en la que se desarrollan diferentes realidades sociales y contextuales (Ossio, 1981).

Sin embargo, más allá del estudio de los acontecimientos remotos y decisiones o voluntades de la sociedad en el pasado, la historia como conocimiento se liga a otros ámbitos de estudio, como el discurso, el lenguaje, significados y símbolos. Estos últimos forman parte de la formación de cultura y enseñanza, disciplinas que son parte de los estudios de la comunicación. Es por eso que en el ámbito educativo la historia es parte del “conocimiento formativo” (Prats, 1997, p. 2), expresado a través del lenguaje y la narración.

La educación, de la misma manera que la historia, tiene una relación directa con lo cultural, la identidad y lo político, dado que la institución educativa, la escuela, “es la forma establecida de la educación” (Corrigan & Sayer, 2007, p. 45) por el Estado, y en donde se realiza la acción pedagógica. Sin embargo, la educación, al igual que la justicia, también es un espacio legitimado por la sociedad (Bourdieu & Passeron, 1996) en el que los mecanismos discursivos se conflictúan entre sí por la exposición de ideas políticas e ideológicas que responden al contexto político de un país, con la intención de reproducir las ideas de la cultura dominante, en este caso la cultura que responda a una ideología política.

Esta respuesta al contexto político es importante en los análisis del discurso, pues determina la formación de textos y mensajes. La editorial estatal Abya Yala-Patujú es la encargada de realizar manuales escolares para las escuelas fiscales. Al igual que muchas editoriales que publican manuales escolares,

también tiene textos para diferentes asignaturas, como literatura, ciencias naturales y ciencias sociales, materias que contienen la disciplina histórica. Desde una perspectiva ideológica, Abya Yala-Patujú responde al “modelo social comunitario productivo” que se estableció con el ingreso del MAS al poder, y con la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, N°. 070.

El sentido de esta ley es la ratificación de lo nacional y del proceso actual como ideología, aspecto señalado por Beatriz Cajías de la Vega (2013):

La primera base (de la Ley 070) tiene carácter político, definiendo la educación como “descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de estructuras económicas y sociales, orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el vivir bien” y que “construye al desarrollo integral de la sociedad”, coincidente con las definiciones políticas generales del Gobierno nacional. (p. 23).

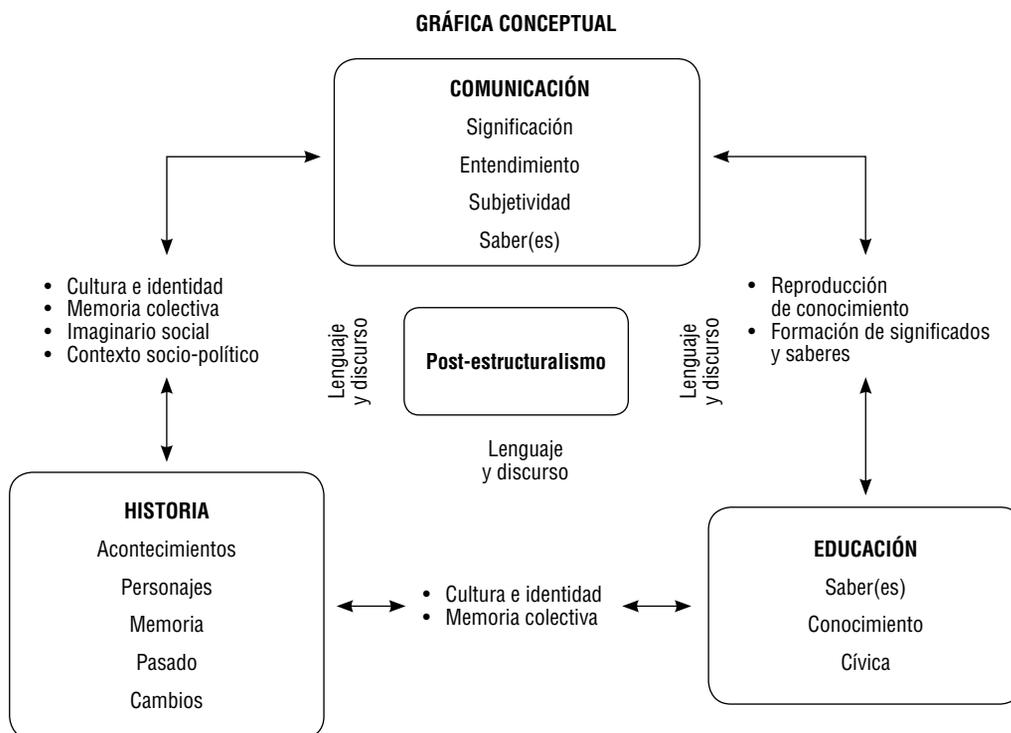
Las ideologías, dentro del sistema de creencias, pueden ser institucionalizadas y reproducidas. Esta es la óptica desde la cual la sociolingüística y el postestructuralismo observan al lenguaje y su función en la acción social y a las diferentes instituciones “que tiene(n) la función de instituir y de socializar [...] por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo” (Dubet, 2007 p. 40).

Esa es la importancia de las instituciones, que son “formas sociales duraderas que establecen ‘lo que debe hacerse’ en determinados ámbitos de acción, [...] son modelos y pautas organizadas de comportamientos y relaciones tendientes a la satisfacción de determinadas necesidades de una sociedad históricamente dada” (Del Acebo, 2006, p. 220).

La educación es la institución en la que se pueden ratificar estos conocimientos, lo que expone una arbitrariedad cultural, cuya finalidad es, en palabras de Bourdieu y Passeron (1996), defender intereses materiales o simbólicos. Como este trabajo pretende analizar la intención histórica del actual proceso social-político de Bolivia, se investigará cómo los contenidos educativos manifiestan la arbitrariedad cultural, que es la imposición de una cultura por encima de otra por la acción de diferentes instituciones.

Cabe señalar que entender la enseñanza de la historia en la educación es tener en cuenta, también, que esta disciplina tiene una relación directa con las ideas de identidad, espacio cívico y formación del nacionalismo en los adolescentes estudiantes. El hecho de que la historia es una formadora de entendimiento, cultura y conocimiento disciplinario permite a la comunicación social comprender varios conceptos, como la memoria colectiva, memoria histórica, nacionalidad (bolivianidad) e identidad, que forman sentido y entendimiento colectivo (que es lo que se acepta y construye cultura e identidad, además de sustentar el sentido de pertenencia) en un particular grupo social o en una nación que comparte un mismo pasado y que se difunde por las narrativas de una idea de nación.

Figura 1. Relación conceptual de ámbitos de estudio



Fuente: elaboración propia

En la aplicación de estos conceptos de la formación de conocimiento en la comunicación y en la historia se observan los contenidos históricos de los manuales educativos como textos formados por el lenguaje (narraciones).

Dentro del conocimiento histórico expresado en el lenguaje y la narrativa es posible identificar el “capital cultural” (Bourdieu & Passeron, 1996) a partir de los significados expresados en los manuales educativos. Para ello se realizará un “análisis crítico del discurso” (ACD) observando el contenido relacionado con la historia como *narrativas*.

La narrativa es la forma básica de la historia y es un fenómeno discursivo, siempre y cuando tengamos en cuenta que el “discurso como un evento comunicativo, involucra los actores sociales (hablante/escribiente u oyente/lector) usuarios del lenguaje y protagonistas de la realización del acto comunicativo en una situación específica y con determinadas características del contexto” (Chirinos & Molero de Cabeza, 2007, p. 66). El discurso no puede ser solamente social o solamente lingüístico; es ambos en la medida en que trabaja y se implica en la formación de conocimiento dentro de las relaciones de poder o internamente en la interacción del conocimiento social (teniendo como ejemplos comunes la memoria, el olvido o la moralidad). Estas narrativas son las que se estudiarán con el ACD de los manuales de 5.º y 6.º de secundaria de Ciencias Sociales de la editorial Abya Yala-Patujú. Cabe resaltar que dentro de lo narrativo se encuentran aspectos formales, como ser personajes, sucesos y fechas históricas que contienen el capital cultural expuesto por el discurso, una selección determinada de información, y que responden a un proceso político-ideológico.

A partir de este análisis, se espera observar a la institución educativa no solo como al ambiente social e individual donde se desarrolla el acto pedagógico, sino como un espacio donde existe un conflicto discursivo; y analizarlo a partir de la teoría de Bourdieu y Passeron (2006) que explica la reproducción de una cultura dominante en un lugar legitimado por la sociedad como es la educación. En este caso, la legitimación ideológica y discursiva parte de la selección del conocimiento histórico seleccionado y narrado en los manuales educativos.

Además, se entenderán la historia y su conocimiento como una narración formada por el lenguaje, que es visto en los estudios del discurso como un actor creador. Por ende, la relación postestructuralista del poder-saber sobre el lenguaje será utilizada para el análisis de los textos en un contexto determinado, a partir de la idea de que existe un capital cultural formado por un determinado proceso político que es expuesto por los mecanismos discursivos en determinadas instituciones (la educativa, para esta investigación).

II. Abordaje teórico

II.1. Criterios discursivos e ideología de la selección de contenidos educativos

El papel político de la disciplina de historia en la educación comienza en el siglo XIX, con el auge de las sociedades burguesas en Europa. Los burgueses, en palabras del educador Joaquim Prats (1997), “vieron en la Historia un excelente medio para crear conciencia y asentar la estabilidad social en los estados. [...] La historia al servicio de los Estados” (p. 19). La enseñanza de la historia tenía una finalidad de formar conciencia social y nacional.

Como señala Prats (1997), en la actualidad el debate sobre la función educativa de la historia continúa en el ámbito académico. La exaltación del sentimiento patriótico y nacional en las nuevas generaciones es la óptica que más sobresale en la educación del pasado de la nación. Además, existen “criterios tradicionales de selección de contenidos históricos” (Prats, 1997, p. 20) que continúan siendo utilizados para la elaboración de programas educativos en la disciplina histórica. Estos criterios ayudan a entender la manera en la que se seleccionaron los contenidos e información en los manuales de historia de Abya Yala-Patujú, y que son utilizados en la educación boliviana actual.

El primer criterio expuesto por Prats (1997) es el denominado *programa desde el dominante de la historia nacional*, que consiste en la ratificación del pasado nacional con exaltaciones “tergiversadoras del conocimiento histórico, provocadas por una supervaloración de conocimiento histórico” (Prats, 1997, p. 19).

El segundo criterio es la *historia como instrumento para la transformación del presente*, el cual consiste en el estudio de la historia a través de la selección de datos que exponen el rol de grupos sociales y su dinámica en una particular visión de desarrollo y progreso (Prats, 1997).

Y, por último, está el *programa de historia como instrumento para la difusión de ideas y actitudes sociales*. “La historia es, sin duda, una de las disciplinas más proclives a la manipulación desde diversas posiciones ideológicas” (Prats, 1997, p. 21). El sentido funcional de la historia en este criterio es expuesto por Prats como el menos objetivo y racional.

Aquí es posible respaldar el concepto de ideología con las dos dimensiones explicadas por Van Dijk (2008): la social, que es la que se comparte en un determinado grupo, y la cognitiva, que son los “principios básicos de conocimiento social” (p. 205). Ambas dimensiones trabajan para la formación de sistemas de creencias. Estos pueden ser religiosos o políticos dentro de un colectivo creyente de los lineamientos y saberes de la idea en la que creen (en una dimensión cognitiva), legitimando, es decir, haciendo ver como válidos y veraces, los valores que esa creencia difunde (en una dimensión social) y compartiendo estas creencias mediante marcos interpretativos que trabajan con el sentido común de la sociedad. Las dos dimensiones son aplicables al estudio del desarrollo del conocimiento en las aulas educativas y trabajan en un primer plano en la dimensión cognitiva.

Van Dijk (2008) explica que las *ideologías dominantes* son aquellas impuestas por grupos en posesión de poder y dominio. Los contenidos de los manuales de Abya Yala-Patujú exhiben una ideología dominante que respalda a la clase que se sitúa en el poder actual, con su determinado pasado y conocimiento histórico.

En su tesis de grado, titulada *La descolonización en la educación secundaria productiva en el área de las ciencias sociales en el Estado Plurinacional de Bolivia*, Iveth Gabriela Paz (2016) estudió todas las bases curriculares (las asignaturas y los contenidos) que caracterizan a la educación actual del país a partir de la aprobación en 2010 de la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. En su trabajo señala que el primer fundamento del “currículo base” es el “ideológico-político que es la lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo” (Paz, 2016, p. 48). En primer plano se concentra el aspecto ideológico de la reforma educativa que rige la educación actual del país. Su sentido es el de la ratificación de lo nacional y del proceso actual, aspecto expuesto también por Cajías de la Vega (2013).

Está claro que la construcción pedagógica de la reforma educativa de 2010 está ligada con la ideología política del actual proceso cultural y social que vive Bolivia. En la Ley 070, continuando con la descripción de Cajías de la Vega (2013), “los objetivos de *carácter político-social* son más frecuentes que los propiamente pedagógicos; en ellos se ratifica que la educación contribuirá al ‘fortalecimiento de la unidad e identidad de todos los ciudadanos’ bolivianos, así como de cada pueblo” (p. 27).

II.2. La teoría de la reproducción

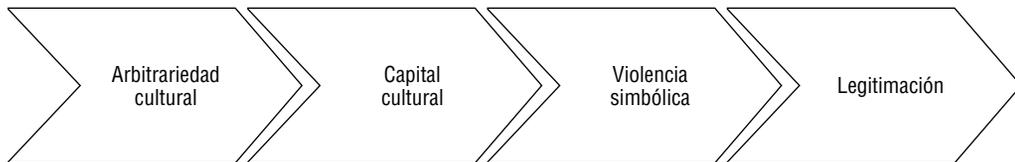
El sociólogo contemporáneo Pierre Bourdieu, junto con Jean-Claude Passeron, en su libro *La reproducción* (1996), explica cómo en la institución educativa es posible la reproducción de la cultura dominante. Para Bourdieu y Passeron (1996), al igual que existe un capital económico, también hay un “capital cultural”, que posee ciertos significados y conocimientos, discursos, signos y caracteres lingüísticos de una arbitrariedad cultural determinada. Es decir, ese capital cultural tiene un objetivo funcional para la cultura dominante.

Cuando se habla de reproducción en ciencias sociales, se tratan los mecanismos de reproducción de poder y orden social; la reproducción del orden establecido. Bourdieu y Passeron (1996) estudiaron la reproducción en la institución escolar. La presente investigación aplicará los fundamentos de ambos autores a la realidad escolar boliviana. Al respecto, Bernstein (1998) señala lo siguiente:

Básicamente, las teorías de reproducción cultural son teorías de la comunicación distorsionada [...]. Las teorías argumentan, primero, que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante y, segundo, que hay una distorsión de la cultura y la conciencia del grupo subordinado. (p. 6).

En una institución social como la escuela, la cultura dominante se reproduce a partir de saberes, imponiéndose como la única cultura operante (Bourdieu & Passeron, 1996). Por lo tanto, la pedagogía deja de ser una acción autónoma y se relaciona con las finalidades de legitimación de poder. En palabras de Giovanni Bechelloni (como se citó en Bourdieu & Passeron, 1996), “la escuela es insustituible por cuanto resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar de esta manera sin apremios” (p. 23). Todo esto se desarrolla a través de una acción pedagógica denominada *violencia simbólica*, que forma “significaciones y las impone como legítimas” (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 23).

Figura 2. Dominación institucional



Fuente: elaboración propia.

Pero ¿cómo se expresa en la acción pedagógica la arbitrariedad cultural? Bourdieu y Passeron (1996) introducen en la teoría de la reproducción el concepto de “violencia simbólica”, la cual “tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural, y la sumisión de sus portadores (es decir, la sumisión de las personas que comparten las culturas desvalorizadas)” (Subirats, como se citó en Bourdieu & Passeron, 1996, p. 9). Los significados seleccionados se concentran en un capital cultural que después se difunde por diferentes medios; en el caso de esta investigación, por medio de los contenidos de la educación en historia. Al ser contenidos educativos, ejercen violencia simbólica debido a la expresión y sentidos de sus textos que realzan una cultura y “empobrece[n] otras formas culturales y las somete[n]” (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 12).

La violencia simbólica pone un saber como cierto y merma la importancia del otro, responde a una determinada cultura que pretende legitimar, en el ámbito del saber, su “capital cultural”. Esto se hace posible en la institución educativa mediante la acción pedagógica. Todo este proceso se opera en la escuela, “que es la principal instancia legítima de la legitimación de la arbitrariedad cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural” (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 17).

Marina Subirats (como se citó en Bourdieu & Passeron, 1996), en un estudio introductorio de *La reproducción*, explica la “acción pedagógica” que se ejerce en una institución que no es autónoma, sino más bien en la que “opera la imposición de la cultura dominante” (p. 9). Añade que “toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad” (Subirats, como se citó en Bourdieu & Passeron, 1996, p. 10).

Por ende, es en la institución educativa donde se reproduce el capital cultural a través de la acción pedagógica. En esta acción pedagógica es posible estudiar y ubicar una “práctica discursiva” –en términos de Michel Foucault (1997)–, en la que el saber está condicionado por el poder. Esto lleva a que se deje de ver a la escuela como un espacio pedagógico y de formación, y se la entienda como un espacio legitimado de conflicto de discursos.

II.3. La corriente narrativista histórica

La *narración* como categoría de análisis ligada al estudio de la historia comenzó su desarrollo durante la segunda mitad del siglo XX, con el ascenso del pensamiento estructuralista y postestructuralista, acompañado del análisis del discurso y los estudios sociocognitivos. Según el lingüista Lavagnino (2013), filósofos de la historia como Hayden White y Arthur Danton comenzaron a formular las tesis narrativistas en la segunda mitad del siglo XX con el ascenso de las teorías postestructurales. A diferencia de la filosofía de la historia epistémica, la narrativista no se centra en el proceso de reconstrucción del pasado, sino que prioriza la lingüística, el texto, y formula el pasado como interpretación.

Esta propuesta recibió críticas de los positivistas de la historia que aún defendían y defienden los fundamentos de la escuela historiográfica tradicional. Decían que el narrativismo pecaba de crear un determinismo del lenguaje en el que los historiadores serían “prisioneros del modo lingüístico” (Lavagnino, 2013, p. 122) y que el objeto de estudio no pertenecía más al mundo real, sino a intenciones retóricas y construcciones del lenguaje.

Para Ricoeur y Neira (2003), la historia es un tipo de narración, y la narración se presenta junto con el tiempo y se significa por medio de este. Como se señalaba, el tiempo, tan abstracto y cósmico, se vuelve humano gracias a la narración, y para que la narración histórica trabaje sobre la mente humana es necesario darle un carácter de medición y cálculo (días, semanas, meses) y linealidad al tiempo mismo. De esta manera puede ser regularizado y trabajado como instrumento historiográfico. Esto no solo permite humanizar el tiempo histórico, sino crear identidades narrativas en la sociedad y posicionar a una determinada generación en un sentido de pertenencia y sucesión.

La forma imprescindible al contar una historia es la narrativa. Con ella se expresa un suceso histórico y se acerca a la forma de expresión literaria correspondiente

a la ficción. Esta relación, la de la realidad y el lenguaje, tiene como resultado la información histórica. “Planteémonos, pues, una pregunta básica: ¿En qué consiste la escritura de la historia? Podríamos dividir esta pregunta haciendo referencia a los dos elementos inherentes al discurso histórico: la realidad, el contenido del discurso, y el lenguaje, su forma” (Pérez Baquero, 2016, p. 204).

Esta esencia narrativa, propia de la expresión histórica, ha provocado debates sobre el propio objeto de la historia. Se discute que al ser el pasado un acontecimiento que solo puede ser recreado por medio de la investigación historiográfica con la forma crónica de tramar los sucesos, el mismo estudio de la historia es arrebatado de la objetividad –dotada por los empiristas y positivistas con su aproximación al método científico– y reemplazada por las propiedades formales del lenguaje. A dicha tendencia se la denomina *relativismo histórico*. Este, no solo demuestra la alejada distancia de la disciplina histórica de la ciencia misma, sino que exhibe la dilución del objeto mismo de estudio de la historia y hace que esta se limite y se reduzca al lenguaje, cree narrativas y se exprese en manera de discurso histórico con una pretensión de legitimidad.

Los positivistas históricos aún defienden el objeto de su estudio alegando que este tiene una total independencia de la creatividad y la ficción, pues solo se limita a hechos reales. El análisis, comprensión y estudio de la historia a través de metodologías cuantitativas y cualitativas, la ligan como una ciencia con sus propios procedimientos en su intento de acercarse a una realidad histórica lo más próxima posible al hecho estudiado.

Es importante, en esta parte, entender las dos clases de investigaciones de sucesos históricos que Arthur Danton expone en su libro *Historia y narración* (1989). La filosofía de la historia substantiva se centra en el método tradicional, con intenciones científicas, para lograr abarcar al detalle y, en su complejidad, el conjunto de la historia. La segunda clase es la que corresponde a la filosofía analítica de la historia, que no solo se limita a la descripción y explicación de acontecimientos del pasado con el fin de reconstruir los hechos de manera detallada. También se sustenta en una serie de disciplinas y se aplica a “problemas conceptuales especiales, que surgen tanto en la práctica de la historia como de la filosofía substantiva de la historia” (Danton, 1989, p. 29).

No es vana la intromisión de los análisis del lenguaje y los sentidos y significados con intenciones políticas, que surge de los postestructuralistas y de la corriente

narrativista de la filosofía de la historia, puesto que el carácter narrativo de la información histórica da espacio para el análisis con estas disciplinas en forma de discurso tanto por su revisionismo como por su deformación.

II.4. Poder-saber y postestructuralismo

Estudiar la educación desde una mirada comunicacional y discursiva implica tener en cuenta el concepto de “verdad”, el cual se forma en discursos, prácticas y sistemas de signos. Giddens (1990), al repasar el pensamiento postestructuralista, resalta la importancia del contexto histórico en el que se forma la subjetividad con los saberes: “Los seres humanos no hacen la historia, por el contrario, la historia hace los seres humanos. Es decir, la naturaleza de la subjetividad humana en y por los procesos de desarrollo histórico” (p. 276).

Para entender el marco teórico en el que se estudiará la educación, es necesario repasar la relación poder-saber (el poder determina el saber) a partir de la corriente postestructuralista. Como se señaló anteriormente, el contexto social, que está relacionado con el espacio temporal, expone una producción política de la verdad. Esto quiere decir que

cada sociedad tiene un régimen de verdad, su “política general” de verdad, es decir, los tipos de discursos que acepta y hace funcionar como verdaderos [...]. Los discursos dominantes en un periodo histórico y un lugar geográfico determinan lo que cuenta como verdad, como importante o relevante, aquello que se expresa y aquello otro que se deja sin decir. (Cherryholmes & Pomares, 1999, p. 13).

Por ende, el escenario histórico-temporal forma prácticas discursivas determinadas. En la institución educativa la relación saber-poder se expresa en el diseño del currículum, que es un instrumento funcional de educación con base en el cual se manejan los conocimientos y saberes. Con la presencia de un determinado escenario histórico es posible reflejar la ideología dominante mediante el discurso expresado en los contenidos educativos. La relación del saber con el poder, entonces, es funcional y se promueve mediante una serie de prácticas discursivas (expuestas por textos) en las instituciones sociales (inmersas en contexto; Chirinos & Molero de Cabeza, 2007), dentro de las cuales se encuentra la educación.

El conocimiento y los saberes transmitidos en una institución educativa no son permanentes, y el currículum base tiende a cambiar con las intenciones determinadas por el escenario histórico y político:

Tales afirmaciones cambian con los tiempos. Los currículos diseñados en la década de 1950, por ejemplo, guardaron silencio sobre temas como el feminismo, el racismo, la pobreza, la injusticia y la desigualdad social, temas sobre los que se expresaron algunos currículos diseñados en la década de 1970 y a principios de la década de 1980. (Cherryholmes & Pomares 1999, p. 13).

Los regímenes de saber se desarrollan con base en el escenario político, social, económico e, incluso, lingüístico. Cada proyecto político posee un discurso ideológico, una verdad particular. En el caso de Bolivia, desde el proyecto republicano en los primeros años del país, la idea de la nación estaba en su mayor parte expresada en la literatura. Como es el caso de la popular novela nacional *Juan de la Rosa*, de Nataniel Aguirre, obra ficcional que “define su pueblo y sustenta –dentro de ciertos límites– la ideología del Estado” (Pabón, 1998, p. 67). También existe un acto de violencia simbólica en el proceso semántico del Código de Educación de 1955, promulgado por el Movimiento Nacionalista Revolucionario, donde se busca la subvaloración de los procesos políticos previos a la revolución de abril de 1952, y los saberes condicionados por el escenario histórico exaltan el sentimiento nacional. De esta manera funciona la relación poder-saber: realizando textos (varias formas de mensaje) que se introducen en un contexto sociopolítico que, al mismo tiempo, determina los mensajes y contenidos cuya difusión se permite.

III. Metodología

La investigación tiene la finalidad de entender y explicar la posición discursiva de la narrativa histórica del contenido de los manuales educativos de Abya Yala-Patujú, que se la relaciona causalmente con un determinado proceso social y político, para entender la dominación institucional de la educación, apoyados en la teoría socioeducativa de la reproducción planteada por Bourdieu y Passeron (1996). Así, se entenderá la idea de que el saber es determinado por la estructura de poder a partir de la relación poder-saber de la corriente postestructuralista. Para cumplir con tales fines, se usarán dos estrategias: la abductiva, que buscará el entendimiento del problema con la finalidad de

describir y derivar conceptos para “formar las bases de entendimiento de un problema” (Loayza & Peres-Cajías, 2016, p. 49); y la deductiva, para explicar cómo funciona el fenómeno planteado.

Ambas estrategias marcan el carácter ontológico de la investigación con base en la explicación y el entendimiento de la naturaleza y las formas en las que funciona la distorsión de la historia generada por la dominación institucional.

La estrategia deductiva ayudará a explicar la arbitrariedad cultural formada en los sentidos y saberes de la educación en historia. Con el testeo respectivo de las teorías utilizadas para la investigación, de Bourdieu, Ricoeur y Foucault, y entablando un diálogo entre las visiones de poder y de dominación institucional de esos autores se establecerán conclusiones acerca de la institucionalidad educativa y la violencia simbólica que aquella genera, para legitimar la distorsión de la historia. Además, con los planteamientos posestructuralistas, se planea explicar la “dominación suave” (Bourdieu & Passeron, 1996), que influye en la institución de la educación.

Por otro lado, con la estrategia abductiva se pretende entender el fenómeno de la distorsión histórica a partir del manejo conceptual de las teorías que se utilizarán. Los datos principales serán recogidos de la fuente más importante para esta investigación: los manuales educativos de Ciencias Sociales 5.º y 6.º de la editorial Abya Yala-Patujú. A partir del análisis de contenido de estos manuales se espera sacar la información que determine la intención histórica.

Los datos que se recolectarán aparecen en la forma de *palabras*, por lo que la forma de los textos es literaria. Los acontecimientos históricos y los personajes, los datos que se presentan, son descritos de distintas formas en los manuales educativos, por lo que debido a su forma literaria y carácter narrativo se efectuará un estudio cualitativo en cuanto a la intencionalidad y calificación, cultural y política, de la información histórica que contienen estos textos.

La investigación se centra en la institución educativa y la producción de conocimiento histórico a través de textos que aquella difunde. Por ello los manuales escolares son la fuente principal. Estos pertenecen a un *escenario social natural* de nivel *macrosocial* debido a su amplia difusión.

En cuanto a los documentos a analizar, se harán una lectura y un análisis crítico del discurso de los textos de historia que el Ministerio de Educación aprobó para su empleo en los centros educativos. Pero no se realizarán juicios de valor sobre los resultados que se obtengan. Estos se emplearán en el análisis cualitativo y cuantitativo de la investigación, en la comprensión del discurso y la dirección institucional de la educación.

III.1. Análisis crítico del discurso

El lenguaje en sí ya es una actividad creadora y “un proceso productivo a través del cual (el humano) desarrolla su interacción social” (Molero & Gómez, 2002, p. 98), pero el lenguaje además tiene un papel importante en los saberes que circulan en la esfera cognitiva que es determinada por el contexto. Por esta razón, por el rol dentro de los saberes, el lenguaje es el principal instrumento de la ficción y la manipulación. En esta parte aparece el discurso, que se forma y se expone por el principal medio del lenguaje sujeto a la ideología. Esta es la relación causal texto-contexto de la que germinan los análisis críticos del discurso.

Es por eso que el conflicto de narrativas es un conflicto también por la historia y la memoria. Las sociedades se entienden y se conocen por las narrativas –sean políticas, sean ficcionales, sean históricas– que muchas veces se difunden por discursos o como experiencias transmitidas de generación en generación. Una investigación que pretende analizar desde una mirada alejada de los partidismos las distintas disputas del lenguaje, dentro de la batalla por la historia, tiene que adquirir conciencia de pluralidad de ideas, la parcialidad de opiniones, la semántica de los discursos y nulidad del maniqueísmo bien-mal, correcto-incorrecto, que se trabajan en el imaginario común por medio de las narrativas.

Van Dijk (2017) define al análisis crítico del discurso (ADC) de la siguiente forma:

Es un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos. (p. 203).

El ACD tiene un interés específico en las relaciones de poder y sus mecanismos de regulación. No es un método particular, sino que se desenvuelve a través de diferentes disciplinas y utilizando una serie de herramientas del pensamiento.

Se debe considerar como punto de partida del análisis crítico del discurso la relación entre el texto y el contexto, “siendo el discurso la relación de ambos componentes” (Molero & Gómez, 2002, p. 97). El contexto, con sus protagonistas y circunstancias, da la posibilidad a los significados que se expresan por los diferentes textos (sean verbales, sean escritos) de adquirir un sentido. Los conflictos partidarios en Bolivia, con sus respectivas narrativas, fueron ganando espacio o perdiéndolo dentro de la opinión pública y el imaginario social, pero dependían, como ahora se observará, en gran medida de las circunstancias en las que eran expuestos, siempre determinados por errores o logros de los protagonistas en la realidad política.

Recurriendo a la propuesta del análisis de los discursos de Patrick Charaudeau (2002), es importante tener en cuenta que todo proceso comunicacional en el que hay una relación de poder por medio del uso del lenguaje requiere de una fuerza de verdad que legitime y justifique por qué debería uno hacer caso y realizar una acción.

El estudio del discurso y de la educación es, también, parte de la investigación en comunicación social. Y mucho más con la enseñanza histórica como complemento, ya que la educación de la historia tiene el principal objetivo de formar identidad e imaginarios sociales en los sujetos, y el espacio donde se desarrollan estos sentidos es la institución educativa.

III.2. Esquemas analíticos

Tal y como se señaló en la introducción de la presente investigación, los contenidos de conocimiento histórico que se analizaron y que funcionan como el campo empírico del estudio son de los manuales educativos de prepromoción y promoción del actual proceso educativo (Ley 070), producidos por la editorial estatal Abya Yala-Patujú para la enseñanza en escuelas fiscales y públicas.

Para esto se trabajó con la tabla de análisis del discurso (figura 3). Esta herramienta de análisis toma en cuenta en la primera parte el momento contextual en el que se sitúa la edición estudiada: el gobierno del Movimiento al Socialismo y la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, N°. 070. Además, señala otras características de la información del manual para tener en cuenta; por ejemplo, la editorial con sus respectivas partes (como nombres

de capítulos), y la institución y el grado en el que los textos son utilizados en la enseñanza: escuelas fiscales; 5.º y 6.º de secundaria.

Posteriormente, ya para la investigación y el análisis de los discursos presentes en los textos de la institución educativa, se caracterizó a la narrativa de la información histórica en tres partes: “personajes”, “sucesos” y “procesos históricos”. Estas corresponden a la parte del texto. Esta última parte del texto se liga a dos partes de análisis textual: el contenido de la textura, que consiste en las presencias y ausencias en la historia expuesta en la educación, y descriptiva, con el uso de calificativos o adjetivación en la narración de la historia.

Figura 3. Esquema de análisis del discurso de los manuales educativos

AÑO: 2018		LEY DE LA EDUCACION N° 070 "AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ"		PARTE 1 DE 8	
MANUAL EDUCATIVO: Comunidad y sociedad Ciencias Sociales Secundaria 6 Sentillana			UNIDAD:		
ENUNCIADO	CONTEXTO	POLITICO			
		SOCIAL- EDUCATIVA			
	INSTITUCION				
CONTENIDOS EN LA NARRATIVA HISTÓRICA		PERSONAJE(S) HISTÓRICO(S)	SUCESO HISTÓRICO	PROCESO HISTORICO	
TEXTO	CONTENIDO DE LA TEXTURA	PRESENCIAS DEL TEXTO (por orden de aparición)			
		AUSENCIAS DEL TEXTO			
	DESCRIPTIV OS	ADJETIVOS Y CALIFICATIV OS			
SEMIOSIS	SENTIDO				
	PRODUCCION DE SIGNIFICADO				

Por último, está la parte que corresponde a la semiosis textual en donde entran sentidos y significados presentes en los textos. Esto se refiere a la manera en la que se refleja en el manual educativo a cierto personaje, suceso o proceso en la historia, y qué concepto e idea le otorgan a estos datos las caracterizaciones históricas. Además, se entenderá la posición discursiva y su intención contextual en el manejo político de la verdad.

Al ser analizadas la cantidad de personajes, sucesos y procesos de la historia expuestos en los manuales, se procederá a agrupar estas caracterizaciones del conocimiento histórico en los siguientes grupos:

- Sucesos históricos nacionales.
- Sucesos históricos internacionales.
- Sucesos históricos relacionados con la resistencia obrera y campesina.
- Sucesos históricos relacionados con la ideología socialista y los partidos de izquierda.
- Sucesos históricos relacionados con la ideología nacionalista, con la ideología liberal y con partidos de derecha.
- Personajes indígenas.
- Personajes no indígenas.
- Campesinos, obreros y mujeres en un contexto de violencia e injusticia.
- Campesinos y obreros protagonistas de acciones pedagógicas, ideológicas, de resistencia y de levantamientos sociales.
- No indígenas en un contexto de violencia e injusticia.
- No indígenas que ejercieron violencia e injusticia.
- No indígenas ni obreros protagonistas de acciones pedagógicas, ideológicas, de resistencia y de levantamientos sociales.
- Sucesos históricos que se refieren a resistencia, la lucha obrera y campesina.
- Sucesos históricos que se refieren a la ideología socialista, populista y de izquierda.
- Sucesos históricos que se refieren a partidos conservadores y a la ideología liberal y de derecha.

Cada uno de estos grupos responde a diferentes posiciones políticas, descriptivas e ideológicas de la historia. La idea de “capital cultural” de Bourdieu y Passeron (1996), en la selección histórica expuesta en los manuales, se describirá con la cantidad de información histórica de determinados procesos ideológicos, además del sentido que los textos escolares le otorgan a sucesos y personajes.

Para lograr esto se estudiará el contenido de los manuales con las siguientes categorías: información y sobreinformación; ausencias y presencias narrativas; adjetivaciones y calificativos. Estas categorías responden a las principales finalidades de la investigación: la descripción y el sentido cognitivo.

IV. Resultados

IV.1. Presencias y ausencias narrativas históricas

En esta parte se analizarán las presencias y ausencias históricas en los manuales educativos seleccionados para la investigación. En el conocimiento expresado por medio del lenguaje, la formación de las narrativas se desarrolla a partir de la formación de contenido en donde bien puede ingresar una información o quedar ausente del texto. Las narrativas tienen fechas, personajes y sucesos seleccionados y expuestos en el texto. A partir de estas características es posible determinar el capital cultural que se intenta reproducir y legitimar.

Como se explicó previamente, existen dos conceptos en el marco teórico a resaltar en el proceso semiótico y de desarrollo de significados y conocimiento: “la violencia simbólica” de Bourdieu y la producción política de la verdad postestructuralista. Por ende, primero, a partir del análisis de los contenidos históricos en la educación, se determinará qué aspectos son los que sobresalen por encima de otros, de acuerdo con su nivel de presencia en los manuales, lo que dará pie a la caracterización de ese “capital cultural” en términos de Bourdieu o ese “archivo” en la definición de Foucault.

El análisis de contenido realizado a los manuales educativos de prepromoción y promoción de Abya Yala muestra una elevada presencia de los siguientes aspectos históricos en Bolivia: campesinos y obreros protagonistas en acciones pedagógicas, ideológicas, de resistencia y de levantamientos sociales; sucesos históricos relacionados con avances ideológicos y con movimientos sociales socialistas y marxistas; y procesos históricos de resistencia indígena-obrera, acompañados del surgimiento y formación del trotskismo en América Latina y reivindicación y organización política de la clase obrera y campesina.

Como contraste, la presencia del proceso liberal es relacionada con tentativas imperialistas de las potencias occidentales, causantes de la formación de clases sociales.

El tema de los movimientos sociales internacionales también se desarrolla en un amplio espacio en los manuales escolares, con exposiciones sobre la filosofía del socialismo utópico y su surgimiento en Europa en la segunda mitad del siglo

XIX. Otros temas que también tienen mucho contenido son relacionados con las organizaciones políticas proletarias y los logros del sindicalismo. Además, tiene presencia la historia de la Primera y Segunda Internacional, acompañadas de su himno.

Del mismo modo, los manuales *Ciencias sociales 5* y *Ciencias sociales 6* de la editorial Abya Yala-Patujú resaltan la lucha y reivindicación de los pueblos indígenas y los movimientos sociales que parten de ideologías de izquierda, dejando de lado la historia del resto de ideologías como las nacionalistas y de derecha. Partidos políticos como Falange Socialista Boliviana (FSB) son tratados en breves espacios y subtítulos a modo de contextualización histórica. Y en el proceso de surgimiento de nuevos partidos políticos de mediados del siglo XX se omite la formación de MNR y la presencia de ideólogos como Carlos Montenegro.

La presencia de personajes no indígenas y no obreros cumple dos funciones en los manuales educativos:

- 1) Contextualización histórica, en la que no indígenas y no obreros tienen poca presencia en acciones pedagógicas, ideológicas, de resistencia y en levantamientos sociales; por el contrario, hay una elevada presencia de los mismos actores cuando cometen actos de violencia y de injusticia contra las clases bajas.
- 2) Desarrollo del surgimiento de las ideologías socialistas en Europa, sobre todo con la mención de personajes ingleses, franceses y alemanes que hicieron aportes filosóficos e ideológicos al marxismo y al socialismo utópico.

De los 69 personajes indígenas, obreros y femeninos que aparecen en los manuales educativos de Abya Yala, diez, se encuentran **en un contexto de violencia e injusticia** y 59 protagonizan **acciones pedagógicas, ideológicas, de resistencia y de levantamientos sociales**. Y de 78 personajes históricos no indígenas y no fabriles, 43 aparecen como causantes de injusticia y violencia.

El indígena aparece como personaje principal de los tres manuales educativos. Se resalta su participación en la resistencia contra los realistas españoles, y su agrupación política como respuesta a las políticas excluyentes de los denominados “caudillos” y “oligarcas”. En la primera parte de los manuales educativos de quinto de secundaria, cuando se expone la independencia de

Bolivia y sus primeros años como república, el indígena es representado como una víctima de abusos.

IV.2. Sobreinformación de una idea o suceso histórico

La sobreafirmación de una idea o suceso histórico corresponde al contenido en el texto que posee más presencia y repetición en los manuales escolares (pueden ser personajes, momentos históricos particulares, ideas políticas...) a diferencia de creencias contrarias que no tengan tanta presencia ni importancia de información. Tony Judt (2013) denominó “medias verdades egoístas” a aquellos conocimientos históricos que responden a un pasado nacional con un determinado discurso. Es algo que no solo no refleja una mirada imparcial y objetiva en el proceso de difusión de saberes, sino que también “cuenta como verdad, como importante o relevante, aquello que se expresa y aquello otro que se deja sin decir” (Cherryholmes & Pomares, 1999, p. 13).

En la práctica discursiva, estudiada en los manuales de ciencias sociales de educación secundaria, es posible encontrar sobreinformación de ideas y sucesos históricos. Estos bien pueden tener mucha presencia en el texto educativo, en comparación con ideas que se encuentran en una diferente posición discursiva.

Los aspectos que resaltan en el conocimiento transferido en los manuales educativos son: 1) Campesinos y obreros protagonistas de acciones pedagógicas, ideológicas, de resistencia y de levantamientos sociales y 2) Sucesos históricos que se refieren a la lucha obrera y campesina.

En la Unidad 2, “Creación de la primera escuela indígena en Warisata y su impacto sociocultural en Bolivia y otros países”, del manual *Ciencias sociales 5*, se expone en un capítulo completo la historia del desarrollo de acciones pedagógicas indígenas, que culminan en la formación de la escuela del ayllu, no sin antes contar cómo los “líderes y maestros indígenas sufrieron persecución y amedrentamiento por fundar y gestionar la creación de centros escolares”.

La sobreinformación sobre el papel protagónico de los indígenas en la educación nacional exhibe una arbitrariedad cultural del contexto ideológico presente boliviano y en las estructuras de poder. Al observar la arbitrariedad, Bourdieu y Passeron (1996) explican que no solo existe una sola cultura presente, sino que también hay culturas pasadas que pueden perpetuarse u olvidarse dependiendo

de un factor externo, contextual, de las condiciones sociales. Por lo tanto, la sobreinformación de la cultura de resistencia indígena en la historia impartida en nuestra educación se legitima por las condiciones políticas e ideológicas que determinan el saber, en el intento de perpetuar una cultura por encima de las otras. Es decir, es el saber reproducido por las estructuras de poder el que sostiene esta perpetuación.

En el caso de los contenidos referidos a la historia de los procesos considerados revolucionarios y de resistencia, en el fomento educativo y pedagógico en comunidades indígenas durante la primera mitad del siglo XX aparecen los siguientes sucesos y personajes:

- Santos Marka T'ula fundó el Centro Educativo de Aborígenes Bartolomé de las Casas
- Nina Qhispi funda la primera escuela indígena en la calle Yanacocha.
- Nina Qhispi funda el 8 de agosto de 1930 la Sociedad Centro Educativo Collasuyo.
- Muchos caciques de La Paz y de Bolivia se unen a las acciones educativas de Nina Qhispi.

Estos sucesos se sitúan en una idea de resistencia social de las masas contra las élites. Si bien los procesos históricos sobre la propia reivindicación educativa en las comunidades indígenas de Bolivia no fueron enseñados en los manuales escolares de la reforma educativa de 1994, se debe tener en cuenta que la enseñanza histórica previa al gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS) se limitaba a la exposición de sucesos lineales y temporales de proyectos macrosociales. Así, la sobreinformación era inexistente por el propio sentido genérico de la historia enseñada.

Otro tema histórico que se categoriza en la idea de sobreinformación es la producción ideológica trotskista en Bolivia. Esta se expresa en la historia bibliográfica y biográfica de Guillermo Lora, desarrollada en el subtítulo “Corrientes y políticas ideológicas”, del capítulo 5 de la segunda parte del manual *Ciencias Sociales 5* (en esta parte se transcribe la Tesis de Pulacayo completa). En los textos se realzan **sucesos históricos sobre la lucha obrera y campesina**.

En esta parte no solo se desarrolla el surgimiento de las ideas de izquierda en Bolivia, sino también la historia de los movimientos socialistas a nivel universal.

Se resaltan sucesos del socialismo utópico, la vida y obra de Karl Marx, la Primera Internacional –con la letra completa de su himno– y el pensamiento de Lora. Así los plantean, textualmente, los manuales escolares:

- Siglo XIX: paso del socialismo utópico al socialismo científico.
- 1818 nace Karl Marx.
- Marx y Engels escribieron *La sagrada familia*; Marx fue expulsado de Francia y pasó a Bruselas.
- Después de la revolución del 48, Marx pasó a Alemania e intervino en las luchas revolucionarias y sería arrestado.
- Engels nació en 1820.
- Engels publicaría los últimos dos tomos de *El capital*, después de la muerte de Marx.
- Lucha de clases, explotados y explotadores. Naciones opresoras y oprimidas.
- Guillermo Lora va a La Paz a convocar una manifestación general de obreros.
- El Gobierno contiene la insurrección minera.
- Guillermo Lora es encerrado en Coati.
- 1944 se funda la FSTMB (Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia de Trabajadores Mineros de Bolivia) por iniciativa de G. Villarroel.
- Aprobación de la Tesis de Pulacayo en noviembre de 1946.
- Creación del FDA (Frente Democrático Antifascista).
- PIR y FDA derrocan a Villarroel.
- Guillermo Lora denuncia los atentados contra los mineros en el parlamento.
- 1949: nuevo ascenso del movimiento minero.
- Exilian a Guillermo Lora.

En la relación sobre la formación de la izquierda en Bolivia se exponen la historia del movimiento obrero y la historia de las agrupaciones sociales y los sindicatos. El manual escolar, además, establece constantemente un marco comparativo donde aparecen los gobiernos oligarcas y las posteriores dictaduras militares. En esta parte, los textos exhiben al obrero y al indígena como mártires y protagonistas de la resistencia.

Por último, analizando la sobreinformación, los contenidos continúan con referencias al surgimiento de la ideología socialista en Bolivia y el mundo.

También se encontró este contenido en un manual de la editorial Don Bosco: en el capítulo 1, “Corrientes políticas e ideológicas”, y en la unidad 4, “Influencia internacional de América Latina y Bolivia en la primera mitad del siglo XX”. También se sobreinforma sobre la ideología de izquierda en el manual de quinto de Ciencias Sociales de Abya Yala-Patujú: en toda la parte 3 que trata los movimientos obreros y la Revolución rusa.

Esto demuestra la existencia de dos discursos de procesos históricos en la educación histórica en las instituciones educativas de Bolivia: 1) Sucesos históricos que se refieren a la lucha obrera y campesina, 2) Sucesos históricos que se refieren a la ideología socialista, populista y de izquierda. Un pasado seleccionado “que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase” (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 48).

Como se explicó, el saber, que es donde se encuentra la producción de conocimiento, tiene una relación con el poder. Esta unión está condicionada por un determinado momento contextual, histórico, geográfico y temporal. En todo proceso político existe una ideología que, como se caracterizó para la presente investigación, trabaja dentro del sistema de creencias donde posee una dimensión cognitiva que, según Van Dijk (2008), es donde se encuentran los principios básicos del conocimiento social.

La ideología expresada por el discurso se liga a lo que Pierre Bourdieu denominó como “violencia simbólica”, ese acto pedagógico que tiene la función de realzar una determinada cultura sobre otra. La repetición que genera la sobreinformación de la lucha obrera y campesina y de los sucesos históricos socialistas y de izquierda es una práctica discursiva funcional a la cultura dominante.

IV.3. Adjetivación y calificación

Los adjetivos calificativos exponen, también, una visión y un uso el lenguaje con una función discursiva. Palabras como “resistencia”, “abuso” y “liberación” dotan de significado a las enseñanzas históricas. En la siguiente lista se presentan textualmente los más regulares ejemplos de adjetivos y calificaciones que aplican los manuales a ciertos hechos o sucesos presentes:

- **Incansable** lucha de Santos Marka T'ula
- **Liberación** de la mediación practicada por tinterillos y abogados
- **Persecución** del gamonalismo
- **Subasta** de las tierras
- Chivo, ayllu convertido en hacienda **a costa de sangre y fuego** por el gobierno de Melgarejo.
- Situación de **explotación** de los comunarios
- **Abuso** ejercido por el corregidor Luis Estrada.
- **Asesinar** a Estrada junto a su familia y otros trece vecinos.
- **Acción represiva** de los militares.
- **Asesinato** de mujeres y niños indígenas.
- **Levantamiento de mayor importancia**
- Dejando en el **retraso**
- **Tensión política** que se caracterizó por la **violencia y crisis** económica y social
- **Exclusión** de los indígenas
- Universalización de la educación con **énfasis** en la mujer.
- Los liberales no emprendieron la educación a los sectores mayoritarios
- Los indígenas fueron **capturados** y **obligados** a ir a la guerra
- Los indígenas fueron utilizados como **carne de cañón**
- Asalto **infructuoso** a Boquerón
- Un suceso **vergonzoso**, el derrocamiento de Salamanca
- Bolivia **venció** en la guerra del Chaco
- Líderes y maestros indígenas **sufrieron persecución** y amedrentamiento
- Avelino Siñani aprendió a leer y escribir a **escondidas** del hacendado
- Santiago Poma es **torturado y encarcelado** por levantar una escuela indígena.
- Los indígenas: mayorías nacionales
- La Reforma Educativa de 1994 respondía a intereses de empresas **transnacionales** e ideologías **imperialistas**.
- La Escuela del Ayllu fue un **hito de resistencia** educativa.
- Desarrollo de la educación productiva comunitaria
- Escuela Ayllu, **sabiduría** aymara y quechua
- La Escuela Ayllu surgió como una **resistencia** a varios siglos de **explotación colonialista** que se ejercía contra los pueblos originarios.
- Escuela Ayllu concibe una escuela **productiva**.
- Escuela Ayllu, **primera experiencia** de educación rural en América Latina.
- Warisata es el resultado de las **luchas** indígenas

- **élites** criollas destruyen Warisata
- Manipulación
- **Masacre** de Todos Santos
- **Resistencia** de la COB y la CSUTCB
- Asesinato de Luis Espinal
- Bloqueos y resistencia de la CSUTCB
- Movimiento revolucionario de 1936
- **Consecuencias trágicas** para la clase media, de la Guerra del Chaco.
- **Inestable** Gobierno de Toro.
- **Lucha** de los pueblos indígenas.
- Documento Histórico del Congreso Indigenal Boliviano.
- Hacer el pongo y el mitani es una gran **vergüenza**.
- Partidos **TRADICIONALES**
- Periódico Lucha Obrero fue de **GRAN DIFUCIÓN** [sic].
- ROSCA de poder
- Bloque Parlamentario Minero inició un NUEVO estilo de participación parlamentaria, descubriendo el **ENGAÑO** del parlamentarismo.
- Lora descubrió el carácter **ARRIBISTA** de la clase media.

En los 84 sucesos históricos referentes a los movimientos sociales obreros y campesinos, encontrados en los manuales analizados, la palabra más recurrente es “resistencia”. La historia de Bolivia de los textos exhibe un pasado caracterizado por una resistencia indígena-obrera a través de acciones políticas, culturales o sociales. La presencia de la palabra resistencia con función de adjetivo posiciona en el lenguaje un determinado proceso histórico en el pasado de Bolivia.

La adjetivación en la narrativa tiene una finalidad cualitativa –refleja características subjetivas, descriptivas y textuales– por medio de la cual un texto toma una posición determinada y un estilo de expresión. En el estudio del lenguaje y el discurso, la adjetivación tiene un rol semiótico sobre el entendimiento y la interpretación. Acorde con el marco teórico y el paradigma posestructuralista, el rol de la adjetivación en el estudio de estos manuales está presente en el proceso pedagógico de la “violencia simbólica” porque por medio de las palabras intenta desacreditar a otras culturas e ideologías que responden a las que representa el poder. Son palabras que se expresan en un manual educativo que se utiliza en una institución legitimada como la educativa. Por esta idea de legitimación de la educación es que existe la violencia simbólica y se la denomina como tal.

Como se observa en la lista de adjetivos y las palabras descriptivas, la información que resalta el capital cultural es el de la resistencia indígena y obrera en el desarrollo histórico de Bolivia. La adjetivación con palabras como “intolerancia” y “violencia” pretende, a través del lenguaje, situar en una determinada posición la personificación del caudillo, formando sentidos y significados que legitimen el régimen de verdad, es decir, lo que debe creerse y ver como veraz. La relación histórica de una cultura por sobre otra es la de la dicotomía caudillo-mártir. Una cultura oprime y la otra resiste, y por esto una es desacreditada y otra legitimada. En palabras de Cherryholmes y Pomares (1999), esto se explica como una “política general de verdad, es decir, los tipos de discursos que [el poder] acepta y hace funcionar como verdaderos” (p. 5).

Mediante estas adjetivaciones presentes en la narrativa histórica se describe el sentido del manejo de significados en la dimensión cognitiva del sistema de creencias. En este sentido, con la “ideología dominante” de Van Dijk (2008), se puede ubicar el manejo de sentidos y significados en dos sentidos: resistencia y nacionalismo.

V. Discusión y conclusiones

Como lo explicó el ensayista y comunicador Omar Rincón (2011), “habitamos una sociedad de la crisis de legitimidad de lo político, los partidos, las ideas y las ideologías” (p. 291). El conocimiento y el saber, por ende, deben tener, a través de las prácticas discursivas, una función de legitimar las culturas dominantes (Foucault, 1997). Como se analizó en la presente investigación, dichas prácticas discursivas se pueden desarrollar a través de la escuela “que es la forma establecida de la educación” (Corrigan & Sayer, 2007), por medio de la acción pedagógica de desvalorización de una cultura y ratificación de otra, puesto que “la escuela opera la imposición de la cultura dominante” (Subirats, como se citó en Bourdieu & Passeron, 1996, p. 9).

La historia es transmitida por un proceso de comunicación de experiencias, a través del lenguaje que contiene el conocimiento expresado por discursos en forma de narraciones. La comunicación, en su estudio de la cultura, sentidos y significados, permite analizar este tipo de narraciones que contienen un determinado discurso ideológico. Dentro de una institución educativa se observaron la comunicación y el conocimiento expresados en lenguaje y discursos dentro de las narraciones, para así observar la escuela como un

espacio donde se exponen y comparten significados que forman parte del conocimiento nacional y cívico.

Lo que sustenta la información de la historia, y del conocimiento en general, son “las narraciones que mediante el lenguaje se hacen del mismo” (Calderón, 2013, p. 17). Es en esta parte, en esta forma del conocimiento, donde se expone el “capital cultural”, que se ratifica por la acción pedagógica de la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1996). Los contenidos en historia poseen un capital cultural determinado y funcional a una ideología.

En los manuales escolares de Abya Yala-Patujú la arbitrariedad cultural, definida por Bourdieu y Passeron (1996), se expresa con dos aspectos: 1) la alta presencia de personajes y sucesos sobre los indígenas y las clases obreras, las “culturas de resistencia”, nombradas por Stavenhagen (1997) al caracterizar a la cultura y a los procesos políticos de Latinoamérica; y 2) el sentido y posición históricos de los sucesos de opresión-resistencia y reivindicación, la caracterización de personajes con la dicotomía mártir-tirano, y el cambio ideológico y social. Al exponer y resaltar estos aspectos por encima de otros, la escuela, que es donde se expresa este conocimiento y narración, cumple esa función señalada en la teoría de la reproducción donde se realzan “las estructuras sociales como [...] las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar de esta manera sin apremios” (Bechelloni, como se citó en Bourdieu & Passeron, 1996, p. 18).

Como se estudió en la investigación, la relación del saber con el poder está determinada por el marco contextual y empírico de un particular espacio y tiempo: en el caso de Bolivia, el proceso actual es el del gobierno del Movimiento al Socialismo, y sus políticas públicas como la Ley 070, y el discurso ideológico que comparten, que corresponde al del movimiento indígena, obrero y socialista.

Los saberes reproducidos en la institución educativa, a través de la disciplina histórica, exponen un cambio en cuanto a la intención discursiva de la historia y a los procesos que desarrollaron el momento ideológico actual de Bolivia, con relación a procesos políticos antecesores (considerados de oligarcas y neoliberales). Como se puede identificar en manuales escolares posteriores a la Ley 070 de 2010, el sentido con el que se exponía el proceso liberal y capitalista en la historia universal del último siglo y medio y sus repercusiones en Bolivia no

tenía un discurso desvalorizador. Por el contrario, la historia de estos manuales mostraba al capitalismo y a los proyectos liberales como una iniciativa con resultados positivos.

Sin embargo, con la revisión de los actuales manuales escolares de quinto y sexto de secundaria se muestra que el proyecto liberal de la historia de Bolivia queda de lado en las narrativas y es menos importante, como se demostró en el análisis del trabajo, e incluso tiene efectos negativos, en comparación con los procesos educativos y de resistencia de las clases obreras y campesinas; se resalta en los propios textos escolares el valor ideológico del proceso de enseñanza del modelo educativo actual.

Esto muestra arbitrariedad cultural –teorizada por Pierre Bourdieu y Passeron (1996)– que se reproduce en la educación con fines reivindicativos. La historia de ahora no es la historia de los procesos “coloniales” ni liberales, sino que la Bolivia de hoy es el resultado de todo un proceso histórico de las luchas obreras y de la reivindicación campesina. La presencia del trotskismo en los manuales educativos y de autores como Fausto Reinaga y Guillermo Lora, la historia de la lucha por la educación de comunidades indígenas exponen el carácter ideológico y la importancia discursiva de las luchas reivindicativas indígenas y fabriles; algo que, cabe resaltar, no tenía presencia en la intención histórica de los manuales de ciencias sociales del periodo político boliviano de 1982 a 2006.

Los discursos antiimperialistas y nacionalistas en los textos educativos exponen, también, las bases ideológicas del actual proceso social, político y cultural de Bolivia. La educación presenta, de esta manera, una legitimación particular de imaginarios sociales e identitarios, relacionados con la memoria histórica de la sociedad actual. Los estudiantes, a partir del conocimiento que reciban en la educación, repasarán la historia del socialismo, las clases obreras y las reivindicaciones indígenas, ratificadas por la arbitrariedad cultural a la que la institución educativa pertenece.

La arbitrariedad cultural, por ende, es la que posee ese capital cultural. Ese “mercado de bienes simbólicos” (Ciatloni, como se citó en Bourdieu & Passeron, 1996, p. 17) es el de las “culturas de la resistencia” (Stavenhagen, 1997), que son presentadas en Latinoamérica con mayor fuerza con la llegada de la nueva izquierda o la conocida Marea Rosa. Como la escuela, según el marco teórico de la investigación, “es insustituible por cuanto resguarda la reproducción tanto

de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas” (Ciatloni, como se citó en Bourdieu & Passeron, 1996, p. 18), es en el contenido educativo en ciencias sociales donde se reproduce la historia de esas culturas de resistencia, que son los indígenas y los fabriles.

Al respecto, es posible señalar las siguientes conclusiones:

En los contenidos educativos en los manuales de ciencias sociales se encuentra una práctica discursiva que, dentro la acción pedagógica y por medio de la violencia simbólica, expone un pasado a partir de la posición del *discontinuum* histórico, y que se refiere a una historia del oprimido-opresor, injusticia-resistencia.

- 1) El estudio postestructuralista de la educación plantea que la escuela como institución pertenece a los mecanismos del Estado y reproduce los saberes de un particular régimen de verdad (Foucault, 1997), a través de la historia seleccionada que “impone la cultura dominante” (Bourdieu & Passeron, 1996) con los contenidos seleccionados por el currículum de la educación nacional.
- 2) El pasado inmediato, que corresponde a los gobiernos previos al ingreso al poder del Movimiento al Socialismo, es reflejado como el pasado de “errores” y en donde el imperialismo y el capitalismo provocaron la crisis nacional de 2002 y 2003. La historia de los oprimidos y su reivindicación, por ende, es mostrada como un proceso largo, que duró la mayor parte de la historia de Bolivia, que tiene su clímax y resultado final con la entrada de un indígena al poder: Evo Morales.
- 3) Las características principales del capital cultural son el socialismo y el concepto de revolución social; lo multiétnico y pluricultural; la historia de resistencia y sufrimiento de los mineros e indígenas; y los procesos ideológicos importantes en el socialismo e indigenismo en Bolivia. La información expresada en los manuales expone la selección de ciertas verdades que trabajan en función de la arbitrariedad cultural del discurso de la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia. En la enseñanza de la historia reflejada en los manuales de los colegios se reivindica y reproduce la ideología del “Proceso de Cambio”, contraponiendo como peyorativos los procesos ideológicos de las líneas de pensamiento contrarias como la derecha, el capitalismo y el imperialismo. Es con estas definiciones y el sentido otorgado a dichas palabras en donde se

sitúa la acción pedagógica de la violencia simbólica propuesta por Pierre Bourdieu.

Referencias

- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Cide.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Cajías de la Vega, B. (2013). Las propuestas de cambio educativo en Bolivia (1994-2010). *Revista Ciencia y Cultura*, 17(30), 9-34.
- Calderón, D. (2013). La comunicación en el discurso histórico: (re)pensarla como conocimiento. *Razón y Palabra*, (84), 16-31.
- Charaudeau, P. (2002). ¿Para qué sirve analizar el discurso político? *DeSigniS*, (2), 109-124.
- Cherryholmes, C. H., & Pomares, J. M. (1999). *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación*. Pomares-Corredor.
- Chirinos, A., & Molero de Cabeza, L. (2007). La imagen del yo y del otro: construcción de identidades en los discursos de toma de posesión de los presidentes de Venezuela y Brasil. *Boletín de Lingüística*, 19(27), 70-93.
- Corrigan, P., & Sayer, D. (2007). El Gran Arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural. En M. Lagos & P. Calla (Eds.), *Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (pp. 39-116). INDH; PNUD.
- Danton, A. (1989). *Historia y narración*. Paidós.
- Del Acebo, E. (2006). *Diccionario de sociología*. Editorial Claridad.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (1990). *La teoría social, hoy*. Alianza.
- Judt, T. (2013). *Sobre el olvidado siglo XX*. Taurus.

- Molero, L., & Gómez, M. (2002). Naturismo y discurso político: Estructuras de sentido en la obra de P. Keshava Bhat. *Espacio Abierto*, 11(1), 99-114.
- Lavagnino, N. (2013). Cinco tesis en torno a las arquitecturas del lenguaje histórico: A cuarenta años de Metahistoria de Hayden White. *Signos Filosóficos*, 15(30), 119-149.
- Loayza, R., & Peres-Cajías, G. (2016). *Repensando la investigación en ciencias sociales: Guía de trabajos de grado para comunicadores sociales*. Plural Editores; UCB.
- Ossio, L. (1981). *Introducción a la teoría de la historia*. Editorial Juventud.
- Pabón, L. G. (1998). *La patria íntima: alegorías nacionales en la literatura y el cine de Bolivia*. Plural Editores.
- Paz, I. (2016). *La descolonización en la educación secundaria productiva en el área de ciencias sociales en el Estado Plurinacional de Bolivia* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Boliviana].
- Pérez Baquero, R. (2016). Hacia la disolución del objeto en la trama histórica: una fundamentación de la interacción entre la historiografía y la memoria colectiva. *Bajo Palabra*, (12), 201-214. <http://dx.doi.org/10.15366/bp2016.12.016>
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 18-27.
- Ricoeur, P., & Neira, A. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Rincón, O. (2011). Estos medios: estéticas activistas y narrativas de uno. En J. M. Pereira & A. Cadavid (Eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios* (pp. 289-298). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Stavenhagen, R. (1997). Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina. *Revista de la CEPAL*, (62), 61-73.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201- 261.