

## Relato del conflicto armado colombiano en los textos de ciencias sociales<sup>1</sup>

### Narrative of the Colombian armed conflict in social science school textbooks

Recibido: 11-08-2023

Aceptado: 28-11-2023

Publicado: 08-03-2024

Gloria Esperanza Bernal Ramírez 

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Autor de correspondencia: [gebernal@javeriana.edu.co](mailto:gebernal@javeriana.edu.co)

Clara Inés Cuervo 

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Óscar Julián Cuesta Moreno 

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Alejandra Bolívar-Castañeda 

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

### Resumen

La caracterización de los textos escolares como artefactos semióticos se presenta como un objeto de análisis valioso para identificar representaciones sociales, intencionalidades pedagógicas y concepciones sobre el discurso, en el caso de esta investigación, de la enseñanza de la historia colombiana. **Objetivo:** caracterizar el modo como se relata el conflicto armado colombiano en una muestra intencional de textos escolares de ciencias sociales de noveno grado. **Metodología:** desde un enfoque cualitativo, se realizó el análisis multimodal de once textos escolares. Se analizaron de manera separada textos, imágenes y otros modos semióticos; luego se reconoció la intersemiosis resultante y posteriormente se realizó la observación de la dimensión ideológica. Se

<sup>1</sup> La investigación que se presenta en este artículo se realizó en el marco del convenio que la Comisión de la Verdad estableció con la Pontificia Universidad Javeriana para desarrollar el componente académico de su trabajo.

**Cómo citar este artículo (APA):** Bernal-Ramírez, G. E., Cuervo, C. I., Cuesta-Moreno, O. J., & Bolívar-Castañeda, A. (2024). Relato del conflicto armado colombiano en los textos de ciencias sociales. *Educación y Humanismo*, 26(46), 153-180. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6657>



caracterizó el género y el registro que predomina en estos textos escolares. **Resultados:** se identificaron recurrencias relacionadas con la recontextualización de discursos primarios en los textos escolares y con la representación de los diferentes actores asociados al conflicto armado colombiano (Estado, víctimas, población civil). Se explican estos hallazgos a la luz de consideraciones sobre el discurso y las mediaciones pedagógicas. **Conclusiones:** se construyeron recomendaciones para complejizar el discurso pedagógico de la historia y fomentar la reflexión crítica orientada hacia la construcción de un país en paz y con justicia social.

**Palabras clave:** análisis multimodal, conflicto armado colombiano, enseñanza de la historia, textos escolares.

### Abstract

The characterization of school texts as semiotic devices is presented as a valuable object of analysis to identify social representations, pedagogical intentions and conceptions about the discourse, in the case of this research, of the teaching of Colombian history. **Objective:** to characterize the way in which the Colombian armed conflict is narrated in a purposive sample of ninth grade social science textbooks. **Methodology:** from a qualitative approach, a multimodal analysis of eleven textbooks was carried out. Texts, images and other semiotic modes were analyzed separately; then the resulting intersemiosis was recognized and subsequently the ideological dimension was analyzed. **Results:** recurrences related to the recontextualization of primary discourses in school texts and to the representation of the different actors associated with the Colombian armed conflict (State, victims, civilian population) were identified. These findings are explained in light of considerations on discourse and pedagogical mediations. **Conclusions:** recommendations were constructed to complexify the pedagogical discourse of history and encourage critical reflection oriented towards the construction of a country in peace and with social justice.

**Keywords:** multimodal analysis, colombian armed conflict, history teaching, school textbooks.

## Introducción

El conflicto interno colombiano no solo es una materialización de la violencia política, sino que también es resultado de condiciones culturales específicas. De hecho, [la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición \(2022\)](#) en su informe final, *Hay futuro si hay verdad*, señala la importancia de las matrices culturales que permiten perpetuar o superar las causas del conflicto. Particularmente, la Comisión destaca el lugar del sistema educativo en la formación ética y la pertinencia de revisar narrativas instaladas que refuerzan estigmatizaciones y discriminaciones.

Así, es preponderante el lugar que ocupan los colegios y escuelas en la construcción de una cultura que supere la eliminación del otro como respuesta posible, pues la comunidad educativa tiene una responsabilidad en torno a la “formación de agentes de cambio en la sociedad que conecten contenidos históricos con problemas del presente para la búsqueda de soluciones” (Duque-Gómez, 2017, p. 51). Adicionalmente, la educación como práctica social implica una interpelación con un contenido cultural que tiene como efecto posible la subjetivación, es decir, la incorporación de referentes sociales en la ontología que orienta al sujeto (Di Caudo, 2007; Mitjáns-Martínez, 2008; Djono & Abidin, 2023).

Tales contenidos culturales son seleccionados: no se le enseña toda la cultura al niño, sino lo que su sociedad, comunidad, el Estado, su padre de familia o el que funja como agente formador escoja como contenido. Es decir, en toda práctica de enseñanza existe contenido y selección (Bustamante et al., 2018; Duque-Gómez, 2017; Djono & Abidin, 2023; Gómez-Mendoza, Duque-Gómez & Álzate-Piedrahita, 2021). Un ejemplo de ello son los lineamientos curriculares que establece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para las diferentes áreas disciplinares, allí se encuentra dispuesta una selección de contenidos que orientan la formulación de los proyectos educativos institucionales de los establecimientos escolares.

Ahora bien, en el marco de los retos históricos, éticos y políticos que tiene la sociedad colombiana para formar sujetos que no perpetúen el conflicto armado y superen la eliminación del otro como práctica naturalizada, es pertinente analizar la selección de los contenidos que se efectúa en los libros de texto o cartillas de apoyo usadas en los espacios escolares para apoyar la enseñanza de ciencias sociales, ya que se constituyen como mediadores entre el currículo, los docentes y los estudiantes (Duque-Gómez, 2017; Palacios-Mena, 2019; Gómez-Mendoza, Duque-Gómez & Álzate-Piedrahita, 2021).

No obstante, en diversos estudios se identifica que la presencia del conflicto armado en los textos escolares presenta una visión unilateral o sesgada de este, invisibilizando ciertos actores o abordando las problemáticas desde la generalidad, sin figuras concretas (Duque-Gómez, 2017; Gómez-Mendoza, Duque-Gómez & Álzate-Piedrahita, 2021). Además, se plantea que las innovaciones incluidas no son significativas, pues las actividades siguen enfocándose en una participación pasiva (Palacios-Mena, 2019).

Las indagaciones sobre cómo se ha abordado el conflicto colombiano en textos escolares, han utilizado una variedad de enfoques metodológicos, entre los que se encuentran:

- El análisis de contenido: identificando temas, ideas y valores que se transmiten en los textos escolares (Duque-Gómez, 2017; Palacios-Mena, 2019; Ibagón, 2019a; Gómez-Mendoza, Duque-Gómez & Álzate-Piedrahita, 2021). Método de investigación predomina en las investigaciones.
- La investigación-acción: promoviendo cambios en la forma en que se enseña el conflicto armado en el aula (Ramos-Pérez, 2017).

A partir de estas indagaciones se ha identificado que los textos escolares suelen presentar una visión estereotípica de los actores armados, representándolos como fuerzas antagónicas y moralmente opuestas (Lara-Ramos, 2019; Palacios-Mena, 2019; Gómez-Mendoza, Duque-Gómez & Álzate-Piedrahita, 2021). Adicionalmente, se evidencia un énfasis en las víctimas civiles del conflicto, pasándose por alto las víctimas de los grupos armados, e invisibilizando su rol como actores sociales y políticos (Lara-Ramos, 2019). Por otro lado, se destacan las causas políticas y militares del conflicto, difuminándose los motivos sociales y económicos de este (Lara-Ramos, 2019; Ramos-Pérez, 2017).

Precisamente, el presente artículo expone los resultados de una investigación que tuvo la siguiente pregunta central: ¿De qué manera se relata el conflicto armado en los textos escolares de ciencias sociales usados en la educación básica en Colombia?

El tema tiene antecedentes en otras investigaciones similares, también centradas en el contexto colombiano. Por ejemplo, [Samacá \(2010\)](#) en su análisis concluye, entre otras cosas, que los manuales escolares son vistos como textos claves para “arraigar algunas ideas políticamente correctas que se pueden entender como un apoyo al sistema democrático y al desarrollo como metas deseables para toda la sociedad colombiana de la última década del siglo XX” (p. 217).

Por su parte [Ibagón \(2019\)](#), analizando de qué manera los textos escolares abordan la época de La Violencia, periodo de alta violencia política ubicado por algunos historiadores entre 1946 y 1948, argumenta que se trata con cierto olvido varios elementos relevantes para la historia, como las resistencias y luchas de sectores subalternos, lo que impide una comprensión compleja del fenómeno.

Del mismo modo, [Escobar \(2019\)](#) señala que los análisis de los libros de texto escolar muestran que estos tienen un vínculo ideológico, manifiesto en, por ejemplo, hacer ciertos énfasis y caer en olvidos u omisiones resultado de una posición política. De allí que [Ramos \(2017\)](#) plantee que existe una lucha por la memoria en los manuales escolares, es decir, una disputa de cómo se narra el pasado, se legitima el presente y se plantea el futuro. Cuestión que se manifiesta en la selección, organización y presentación de los contenidos sobre el conflicto ([Escobar, 2018](#)).

Además, podría afirmarse que lo anterior, se ve reflejado también en el hecho de que no exista una claridad conceptual para hablar del conflicto armado colombiano en los textos escolares, pues términos como violencia política o pasados en conflicto no logran, según [Arias y Herrera \(2018\)](#), acotar el conflicto interno. Consecuentemente, es pertinente seguir analizando la enseñanza de la historia reciente ([Arias, 2018](#)), como un asunto pedagógico, pero también historiográfico. Precisamente, [Ibagón \(2019\)](#) plantea que las categorías de conciencia histórica y transposición didáctica, son claves para valorar la capacidad explicativa de los textos escolares, lo que permitiría construir un puente entre los dos campos, el pedagógico y el de las ciencias sociales (particularmente la historia); sin embargo, en los resultados de nuestra investigación refutaremos que el concepto recontextualización aporta más al análisis de lo escolar que el de transposición didáctica. Este planteamiento y los que siguen justifican de diversos modos retomar las formas cómo se aborda el conflicto armado en los textos escolares colombianos de ciencias sociales.

En este estudio, por ejemplo, argumentaremos que estos discursos recontextualizados, a la vez que hacen parte de una alocución pedagógica, se concretan en artefactos culturales ([Manghi, González, Echeverría, Marín, Rodríguez & Guajardo, 2013](#)), en este caso, los textos escolares, de acuerdo con esta autora, presentan características semióticas que dan cuenta de las tradiciones sobre las formas de representar en una comunidad y de la selección de recursos disponibles para construir significados.

En el caso del discurso pedagógico de la historia se trata de una interpretación de la experiencia humana que “tiene por función institucionalizar una versión de cómo pasaron los hechos, para establecer fases temporales y nombrarlas como periodos, con el fin de explicar cómo un fenómeno da pie al otro” ([Manghi, 2013, p. 39](#)). Así, los textos escolares son mediadores entre la cultura y los estudiantes, pero esta mediación puede tomar dife-

rentes formas: unificar o diversificar enfoques, reforzar representaciones, simular consensos o deconstruirlos. Estas configuraciones particulares de significados conforman “tipos de texto o desde la perspectiva multimodal, artefactos semióticos” (Manghi, 2013, p. 40). Precisamente, Martin (citado en Oteiza, 2006, p. 159) categoriza los géneros que se emplean para construir el discurso sobre la historia, teniendo en cuenta los grados de abstracción que se pueden alcanzar: los más simples que son los informes personales, los recuentos autobiográficos, los recuentos biográficos y los informes históricos hasta llegar a la discusión de puntos de vista y al discurso poscolonial, pasando por las explicaciones factoriales, las explicaciones de consecuencias, la exposición desde un punto de vista o la discusión desde un punto de vista.

Entender los textos escolares como artefactos semióticos también implica reconocer que el potencial de significado que encierran no se restringe al lenguaje escrito, sino que las fotografías, dibujos, esquemas y la diagramación, entre otros modos, aportan distinciones propias, que cumplen diferentes funciones en la constitución de un significado global. Esta multimodalidad, en la enseñanza de la historia no solamente crea representaciones, sino también valoraciones acerca del pasado, y responde a una “construcción deliberada llevada a cabo por quienes tienen el poder de legitimar sus interpretaciones” (Manghi & Badillo, 2015, p. 161). Consideramos que esta perspectiva semiótica, aplicada al análisis de textos escolares, permite configurar un panorama importante no solo para comprender las interpretaciones que circulan en la sociedad, sino que también sirven de base para problematizarlas y apuntar hacia el fomento de un pensamiento más crítico.

En este sentido, el presente artículo entrega los resultados de una investigación que tuvo la siguiente pregunta central: ¿De qué manera se relata el conflicto armado en los textos escolares de ciencias sociales usados en la educación básica en Colombia? A partir de lo cual se busca aportar en el análisis de los textos escolares, centrando su objeto en la forma en que se relata el conflicto armado colombiano en estos documentos usados en la educación básica de las ciencias sociales. Su mayor contribución radica en utilizar el análisis multimodal como estrategia metodológica, ya que permite ubicar relaciones subyacentes en varios elementos de la composición del texto escolar (información, actividades, imágenes, pie de fotos, etc.).

De este modo, se brindan nuevas comprensiones en torno a cómo estos elementos construyen comprensiones diversas que matizan la información explícita que se presenta, evidenciándose tensiones, simplificaciones, vacíos y contradicciones entre lo que se dice y la forma en la que se presentan o no, los elementos que componen cada uno de los contenidos expuestos. Así, se complejizan las comprensiones sobre qué se relata y cómo se aborda el conflicto colombiano en los textos escolares, tal como se presenta en las investigaciones de Duque (2017) e Ibagón (2019).

A continuación, se presentan los presupuestos metodológicos del análisis multimodal, el procedimiento efectuado y el corpus utilizado en la investigación. Posteriormente, se evidenciarán los resultados y la discusión de estos, para lo cual se organizarán los datos categorialmente y se mostrarán ejemplos que dan cuenta de cada categoría. Finalmente, se presentan las conclusiones.

## Método

Desde un enfoque cualitativo, se aborda el análisis multimodal de once textos escolares de ciencias sociales de noveno grado de educación básica, específicamente, las unidades que corresponden a la historia contemporánea de Colombia. La selección de estos, obedece a dos prioridades: la de emplear textos que en las unidades relacionadas con el tema de la investigación contuvieran ilustraciones, fotografías y/o recursos visuales de cualquier tipo; y la de disponer de distintas propuestas de ilustración y diagramación de los textos. En este proceso de selección por ejemplo se eliminaron aquellos que comparten las mismas ilustraciones, tomadas de Bancos de imágenes.

El análisis del discurso multimodal (ADM), siguiendo a O'Halloran (2012), amplía el estudio del lenguaje en cuanto que alberga tanto los recursos semióticos (lenguaje oral, escrito, imagen, gestos) con las modalidades sensoriales que los procesan (visión, audición, kinesis, etc.) y con los medios a través de los cuales se materializan (documentos impresos, videos, etc.). Se ocupa de las relaciones que surgen cuando estos recursos interactúan.

Oteiza (2009) afirma que, al analizar la relación entre textos e imágenes, ambos productos culturales y sociales, no solamente se aborda un significado complejo, sino una relación entre puntos de vista. Por ejemplo, en el estudio que esta autora realiza sobre las imágenes en los textos escolares chilenos identifica “significados contradictorios, silencios y transformaciones que tienen el potencial de influir ideológicamente a los estudiantes” (Oteiza, 2009, p. 664).

- En la tabla 1 se presentan los textos escolares analizados, organizados por décadas:
  - 1991-2001: Promulgación de la Constitución Política de 1991 y expedición de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (1994).
  - 2002-2010: Etapa de la “seguridad democrática”.
  - 2011-2018: Etapa de los Diálogos de la Habana y el Acuerdo de Paz.

Cabe, sin embargo, aclarar que en el análisis se observaron características muy similares entre los textos de diferentes periodos, razón por la cual no emergen conclusiones sobre esta periodización, arbitraria, pero interesante para los investigadores.

**Tabla 1**

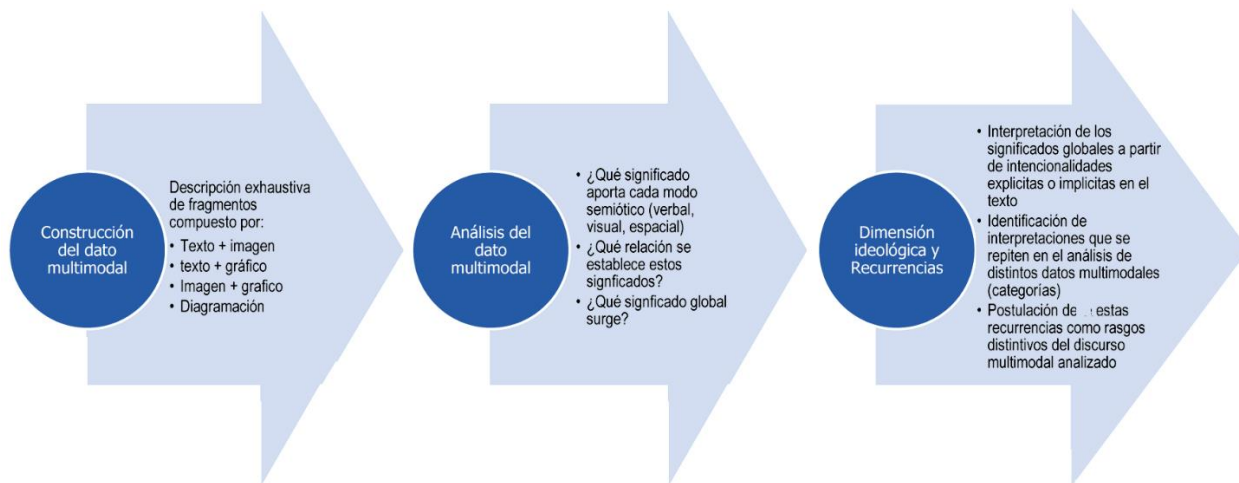
Corpus textos escolares de Ciencias Sociales. Noveno grado.

| 1991-2001                                       | 2002-2010  | 2011-2018  |
|---|--|--|
| Hombre, espacio y tiempo 9 (1994)               | Sociales Identidades 9 (2004)                      | Ciencias Sociales, Secundaria Activa (MEN, 2012) |
| Civilización 9 (1991, segunda reimpresión 1994) | Grado 9º Ciencias Sociales Posprimaria (MEN, 2010) | Proyecto SaberEs Ser/Hacer Sociales 9 (2016)     |
| Horizontes sociales 9 (2000)                    | Hipertexto Sociales (2010)                         | Evolución Sociales 9 (2017)                      |
| Mundo contemporáneo 9 (1994)                    |  | Applica 9 Ciencias Sociales (2016)               |
|   |  | Educación para la paz 9 (2017)                   |

El procedimiento de análisis desarrollado se dio en tres fases (Figura 1):

1. *Construcción del dato multimodal*: En los capítulos correspondientes a la historia contemporánea de Colombia, se identificaron las páginas en las cuales se combinaba texto con al menos otro recurso semiótico diferente (dibujos, fotografías, cuadros, esquemas). Se construyó una matriz que describía de manera exhaustiva cada apartado identificado, a partir del siguiente conjunto de preguntas:
  - ¿Qué dice sobre el conflicto armado (la violencia del país)? Origen, desarrollo, final.
  - ¿Qué dice sobre los actores y consecuencias?
  - ¿En qué contexto lo dice? (Unidad a la que pertenece, ubicación dentro de esa unidad).
  - Relación ente el texto y los paratextos.
  - Función en la mediación pedagógica (es una introducción, se plantea como una pregunta para problematizar, etc.).
  - Con qué imágenes lo dice o en qué esquemas se representa la información, ¿con qué pie de foto se acompaña?
  - Descripción de la imagen o el esquema (¿qué relaciones se establecen entre los conceptos?, ¿qué tipo de esquema es?).
  - Contexto intratextual (¿Qué lugar en la diagramación ocupa la imagen?, función de la distribución de la imagen en la página).
  - Contexto de la imagen (autor, actores, fecha de creación).
  - ¿Qué queda tácito?
  - Palabras clave.
2. *Análisis multimodal de los datos*: Este análisis se centra en varios aspectos. Primero, en la identificación de las intencionalidades pedagógicas de las secciones analizadas y puestas en tensión, la cuales se declaran, de manera general, para cada sección en las páginas iniciales de cada libro. Segundo, el análisis de cada uno de los modos semióticos que componen la página del texto escolar y, luego, la manera como se “complementan semánticamente para producir un solo fenómeno textual” (inter-semiosis) (Manghi & Badillo, 2015, p. 253). En tercer lugar, se aborda la dimensión ideológica, caracterizada por Cope y Kalantzis (2009). El resultado de este análisis es la asignación de una categoría que vincula el significado global con la dimensión ideológica. Estos autores indican que esta última responde a la siguiente pregunta: “¿Para servir a qué intereses y de quién aparecen los significados manipulados? (p. 102). Esta pregunta tiene que ver con los valores de veracidad y afinidad que se les atribuyen a los creadores del significado, con el lugar que se les da a los lectores, con los silencios o el engaño, con la resignificación que se puede construir al combinar significados disponibles.

3. *Identificación de recurrencias.* Dado que el análisis multimodal de los apartados identificados da como resultado un número amplio de categorías, estas se agrupan en términos de recurrencias, es decir, de variaciones del mismo significado ideológico.



**Figura 1**

*Modelo de Análisis multimodal implementado en el estudio. (Elaboración propia)*

A continuación, se presenta un ejemplo (Figura 2) para ilustrar este procedimiento.

El apartado *Mundo rural* hace de las secciones flotantes de Cierre de Unidad. En la introducción del texto se indica que su función es *Relacionar el tema trabajado con la vida del campo para la comprensión de fenómenos sociales*. El género al cual pertenece sería informativo, pero toda la sección contiene argumentaciones sobre el plan Colombia y principalmente sobre el cambio en las medidas de fumigación de cultivos. Las referencias al campo o al mundo rural se reducen al término *cultivo*, a pesar de que la intención declarada es abordar problemáticas como el narcotráfico. Este primer análisis, en consecuencia, corresponde al género específico del apartado y a su relación con la totalidad del texto como segmento de la mediación pedagógica.

La segunda parte del análisis se concentra en identificar los significados que, de manera separada, comunican el texto, por un lado, y las fotografías por otro. El texto claramente tiene una estructura argumentativa: Problema - Tesis (solución)- Refutación- Antítesis (Nueva solución). Los significados representacionales que se construyen aquí son varios:

- El problema del narcotráfico es equivalente al cultivo y comercialización de la droga.
- Solución del problema se centra en el primer elemento: cultivo.
- Además de la mención inicial al gobierno nacional y a Estados Unidos, no se mencionan actores frente a las decisiones de fumigar o no fumigar.
- Las acciones que se mencionan tienen un carácter impersonal.
- Las personas aparecen como pacientes o experimentantes de las acciones.
- La nueva solución se presenta como positiva. Esta no se argumenta y se plantea como un cierre definitivo.



## Mundo rural

En los últimos años, el problema del narcotráfico ha llegado a todos los sectores del país y ha afectado a todos los grupos sociales, el gobierno nacional ha recurrido a la fuerza, la negociación y el apoyo de otras naciones para controlar este problema.

Con la firma del Plan Colombia Estados Unidos se comprometió a apoyar económica y estratégicamente al gobierno Colombiano para acabar con el cultivo y la comercialización de la droga. Uno de los mecanismos empleados fue el uso de un químico llamado glifosato, el cual era rociado desde aviones para que acabara con los cultivos ilícitos, lo que no tuvieron en cuenta es que este químico no solo afecta a los cultivos ilícitos sino que también afectaba a los cultivos destinados a la alimentación, las fuentes de agua, los animales y las personas que allí residen.

Este producto está prohibido en estados Unidos y otros países por sus efectos tóxicos; sin embargo lo siguen comercializando y utilizando en los países del tercer mundo para favorecer la industria norteamericana.

Investigaciones han demostrado que este químico, produce efectos colaterales en los humanos y en el medio ambiente a nivel local y global. Local porque afecta las aguas, pero la deforestación afecta incluso el clima a nivel mundial. Por estas razones, se ha suspendido su uso, ahora se recurre a erradicar manualmente los cultivos ilícitos y se implementa la suplantación de cultivos.



Nota. Adaptado de libro de texto Grado 9º, Ciencias Sociales. Secundaria Activa (MEN, 2012, p. 270).

### Figura 2

Mundo rural.

Lo anterior implica, en cuanto al significado interaccional, que en este texto se invisibiliza a todos los posibles participantes de la comunicación y se cierra el tema con la solución

alternativa. Dado que el único actor que apareció inicialmente es el gobierno nacional, todas las acciones implícitamente se atribuyen a él.

En lo que respecta al modo visual de las fotografías encontramos que las dos fotografías representan varios significados que podrían asociarse con lo que se espera que aprendan los estudiantes (Manghi & Badillo, 2015):

- Se han probado dos formas de erradicación de cultivos ilícitos: fumigación aérea y erradicación manual. Se concreta en los instrumentos usado (color azul).
- Antes, se usaba la fumigación aérea y ahora, la erradicación manual.
- Se establece una relación de antonimia entre ambas: son formas opuestas.

Estos significados se apoyan en la representación de escenarios naturales, con portadores totalmente opuestos: no humano (avioneta) - humano (militar y erradicadores). Se concreta en los actores (color morado), pues la presencia de personas busca implicar al lector de manera más fuerte. La avioneta alejándose no lo compromete.

La ventaja de una forma sobre la otra se ubica en el plano interaccional: los planos y la contextualización. En la primera foto, la avioneta se presenta en un plano general, alejándose del lector y no es posible determinar qué es lo que está fumigando. En la segunda, el militar está en primer plano y, muy cerca, varios erradicadores. Claramente se observa una mata de coca. Se muestra una acción más comprensible y cercana para el lector. En este sentido, se reafirman los significados construidos en el modo escrito: la segunda foto muestra una solución más positiva para el problema.

La estructura de las fotos también apoya esta argumentación: la primera foto se ubica en lo que Manghi & Badillo (2015), llama una manera conceptual, porque los participantes no actúan, realmente no hay participantes, aunque se asuma la existencia de un piloto (atributo de un todo: volar un avión); la segunda se ubica en la manera narrativa, participantes que actúan y transforman su entorno: sacan de raíz las matas de coca. La relación lineal entre las fotos habla de pasado y presente. Pero la veracidad de estas no está dada por una información explícita sobre las mismas, solo se asume por el conocimiento del contexto.

Llama la atención que en la primera foto se elimina el significado que se reiteró en el modo escrito: la influencia de los Estados Unidos, y en la segunda, el lugar del gobierno nacional es representado por un militar, en una postura de mando sobre los erradicadores.

En las fotos también se reitera la equivalencia que se estableció en el texto: rural equivale a cultivos. En conclusión, los dos modos semióticos empleados apuntan hacia los mismos significados. El modo visual agrega actores y precisa las diferencias entre las maneras de erradicar la coca, únicamente en términos de instrumentos empleados. Ambos prueban la solución que se presenta como actual en el texto.

La tercera parte del análisis corresponde a la dimensión ideológica que caracterizan Cope & Kalantzis (2009). Responde a la pregunta acerca de los intereses a los cuales sirven los significados manipulados. Dado que se trata de un texto escolar, se basa en la asunción de una neutralidad y en la dilución de los autores del texto. Se asume la veracidad de lo que se presenta, reforzada en el uso de fotografías y en las referencias a un contexto nacional e

internacional. También se admite un lector sumiso, al cual no se le invita a preguntarse o a profundizar. Sin embargo, es mucho más lo que no se dice y lo que se simplifica o se banaliza:

- No hay actores sociales, además del gobierno, involucrados en la problemática del narcotráfico o en la discusión sobre posibles soluciones.
- El problema se reduce a los cultivos.
- El mundo rural también se reduce a los cultivos.
- Ya hay una solución para el problema y el tema queda cerrado.

El análisis del dato multimodal constituido por texto, imagen y ubicación en una sección específica se concreta en los significados representacionales e interaccionales (Kress & van Leeuwen, 2006) ya indicados para cada uno de los modos semióticos. La combinación de estos significados refuerza una sola interpretación: los cultivos de coca como un problema que tratan los gobiernos y en el cual no interviene la población civil interesada, como podrían ser, los campesinos. En este caso, asignamos a esta interpretación el nombre o categoría de *Invisibilización de la ruralidad*. Dada la especificidad del análisis de cada dato multimodal, podrán postularse un número muy grande de categorías. Con el fin de identificar rasgos mucho más generales, en la dimensión ideológica agrupamos las temáticas recurrentes en torno a las cuales es posible develar las intencionalidades explícitas o implícitas. En el caso del ejemplo, se postula la temática *Actores* como recurrencia que abarca no solamente la población rural, sino también a otros participantes que se representan de modos diferentes en los discursos multimodales configurados en los textos escolares de ciencias sociales.

## Resultados

El ejemplo explicado en el anterior apartado permite ver que del análisis de cada dato multimodal surge una categoría que requiere ser agrupada con otras para obtener una visión de conjunto de la problemática analizada. Esta agrupación corresponde a las recurrencias que dan cuenta de la dimensión ideológica con la cual culmina el análisis multimodal propuesto.

Se identificaron las siguientes recurrencias:

- Recontextualización en los textos escolares.
- Actores asociados al conflicto armado colombiano en los libros de texto de Ciencias Sociales.
- El papel del Estado en el conflicto colombiano.
- Representación de las víctimas en los libros de texto.
- El rol de la población civil en el conflicto.

A continuación, se explicitan y ejemplifican estas recurrencias que sintetizan la interpretación de datos multimodales construidos.

### Recontextualización en los textos escolares

Los textos escolares analizados construyen el significado del conflicto, la violencia, la guerra y los respectivos actores de estas relaciones desde discursos recontextualizados. En efecto, las imágenes y los textos escritos que se analizaron son construcción de sentido que toman elementos discursivos de discursos producidos en otros contextos. Así, los textos escolares cumplen un papel de agentes recontextualizadores pedagógicos (Bernstein, 1998), toda vez que seleccionan de otros discursos lo que van a presentar sobre los conceptos o hechos histórico-sociales.

Este proceso de recontextualización es, por su lógica, de control simbólico (Bernstein, 1998), es decir, implica el ejercicio de un poder que determina la construcción de lo que se cuenta, cómo se cuenta, a quién se le cuenta y para qué se cuenta. En consecuencia, los textos escolares no son neutrales: su lugar de enunciación no está impoluto. De hecho, esto se ve incluso cuando se narra poco sobre la violencia, el conflicto armado y las consecuencias de la guerra en Colombia, pues la invisibilización de los hechos expresa un interés soslayado sobre la historia y la socialización de la memoria.

De tal manera, dicha invisibilización emerge a partir de la selección y organización estructural (macro y micro) de las líneas temáticas abordadas en los textos escolares, las cuales se enuncian, por parte de los autores, en correspondencia con las directrices educativas del Estado (lineamientos, competencias). Es de destacar la cantidad de información presente en dichos textos, lo cual interfiere en la visibilización de los hechos fundamentales. Así, las líneas temáticas de grado noveno giran en torno a los problemas sociales e históricos del mundo en el siglo XX y comienzos del siglo XXI para luego, de forma particular, centrarse en Colombia. En este limitado apartado, muchas veces, se cuentan hechos de manera cronológica, en los cuales hay escasas referencias -en los títulos, subtítulos y desarrollos de unidad- a la violencia, el conflicto armado y las consecuencias de la guerra en Colombia. No hay líneas temáticas que enuncien explícitamente el conflicto armado. En estos libros, las referencias a dicho conflicto encuentran cierto lugar en los apartados complementarios; no obstante, la intención discursiva que, muchas veces, emerge entre imagen y texto escrito deja evidenciar posturas tendientes a invisibilizar el conflicto armado.



Para la década de los años 80 la principal causa de muerte en Colombia, era atribuida a las enfermedades del corazón, pero con el paso del tiempo las causas han ido cambiando, al igual que las dinámicas sociales. Por ejemplo, para la década de los años 90, la principal causa de muerte fueron las agresiones (homicidios), en segundo lugar las enfermedades asociadas al corazón y luego las enfermedades cerebro vasculares.

Los índices de violencia se han incrementado en los últimos años. La violencia proviene de diversas situaciones, primero por el conflicto armado en el que el país se ha visto envuelto desde la década de los años 50, y que se ha mantenido con el paso del tiempo; en segundo lugar por la delincuencia común que encuentra

en los asaltos, secuestros y los robos, la manera de sostener a su familia por la falta de empleo.

La violencia ha llegado a la esfera más importante de la sociedad, la familia, lastimosamente las cifras así lo demuestran. De las mujeres muertas en Colombia por razones de violencia, el mayor porcentaje recae en la violencia intrafamiliar.

El gobierno preocupado por la situación he emprendido campañas publicitarias convocando a la sociedad civil y así tome conciencia de la situación y denuncie los abusos. En los colegios se hace necesaria la implementación de cátedras que busque la resolución de los conflictos a través del diálogo.

*Nota. Adaptado de Libro de texto Grado 9o, Ciencias Sociales. Secundaria Activa (MEN, 2012, p. 165).*

### Figura 3

*Imagen sección, Dato curioso.*

En la figura 3 se evidencia como referirse a la violencia, se muestra en tensión fotografía-texto escrito. La fotografía alude a la violencia del conflicto armado y el texto escrito, a diferentes clases de violencia, entre ellas, intrafamiliar y al periodo de la década de los 50. En este último caso, se puede decir que se construye y refuerza el significado de la Violencia como una época aciaga de mediados del siglo XX, resultado del enfrentamiento entre militantes de los partidos conservador y liberal. Sin embargo, la cristalización de ese periodo en esa construcción semiótica fragmenta el continuum histórico y no permite advertir que la violencia de las décadas posteriores tiene relaciones con elementos sociales, económicos y culturales de la llamada época de la Violencia. Es decir, que para comprender los diferentes conflictos armados en el país no es prudente generar significados osificados que predispongan el análisis y disloquen las relaciones históricas que permiten entender su complejidad.

Esto remite, por otra parte, a la “tradicción escolar” en la que se impone una versión unívoca de la historia. Por ello, es preciso abrir el espectro hacia fuentes que permitan enriquecer la crítica de los problemas sociales e históricos. En esto se observa que la construcción de significados en los textos analizados implica la selección de elementos discursivos de otros contextos. Por lo general, libros de historia, economía, de medios periodísticos e, incluso, literarios. Sin embargo, no hay muchas referencias a textos sociológicos, antropológicos, psicosociales que han abordado el conflicto armado en Colombia. Así, al ser textos de ciencias sociales sería coherente que recurran a más construcciones discursivas de las ciencias sociales, de tal manera que se complejice la comprensión de la historia social colombiana.

En cuanto a las fuentes a las cuales se recurre, es necesario hacer hincapié en ciertos aspectos que banalizan la comprensión histórica. En lo que respecta al género periodístico informativo poco se señala acerca de su lugar de enunciación y se toma este discurso como referencia de verdad. Lo anterior se observa, por ejemplo, en la afirmación incluida en uno de los libros “Solo basta ver los noticieros, los periódicos o los comentarios de las personas que nos rodean, para llegar a esa terrible realidad (refiriéndose a la violencia)” (MEN, 2012, p. 153). De modo que se presentan estos medios de comunicación como la evidencia de la realidad social del país.

Otro aspecto para destacar, que se observa en el análisis y los anteriores ejemplos, es la paulatina simplificación que los textos vienen sufriendo: cada vez son más sencillos en su explicación. En efecto, los textos de las décadas anteriores presentan construcciones discursivas con más argumentos y uso de términos técnicos elaborados. Por el contrario, los últimos textos son más breves e informativos y usan términos del sentido común. Más allá de su intencionalidad pedagógica, esta simplificación no permite entender la complejidad de la realidad social y, consecuentemente, reduce el conflicto, la violencia, el desplazamiento y la guerra, a explicaciones lineales que no posibilitan advertir la multicausalidad de la historia.

A esto se suma que la simplificación también minimiza al estudiante y al profesor, colocándolos como lectores menores. En ese sentido, no retan al lector y no le generan condiciones para que desarrolle una lectura crítica, lo cual trae también por consecuencia

ciudadanos dóciles y fáciles de orientar a una sola versión de la historia. De hecho, se puede pensar que la simplificación del discurso en los textos escolares permite la divulgación de verdades abreviadas que sean más fáciles de incorporar e inculcar en los estudiantes.

Para una comprensión del conflicto armado, los autores de libros escolares tienen el reto de problematizar las posturas educativas del estado y de las editoriales de turno, con el fin de no continuar reproduciendo una versión oficial que legitime el discurso del estado como benefactor que elude su responsabilidad frente al conflicto armado vivido en Colombia.

### Actores asociados al conflicto armado colombiano en los libros de texto de Ciencias Sociales






En los libros revisados se yuxtaponen una multiplicidad de hechos y actores que difuminan las particularidades de los actos de violencia en Colombia, la problemática social causa y consecuencia de estos, y la complejidad del conflicto armado interno colombiano. Así, se fusionan en una misma categoría afectaciones tan disímiles como secuestros, desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, bullying, entre otros (figuras 4 y 5). Derivada de esta multiplicidad, se presentan, también, actores diversos y se despersonaliza la violencia, planteándose como una disputa entre agentes particulares y designando a la sociedad en su conjunto como la generadora de las problemáticas de las cuales se deriva.

Los principales actores presentados en los libros son: el Estado (incluidas las fuerzas armadas), las víctimas y la población civil. En cuanto a los grupos armados al margen de la ley, si bien se mencionan en algunos libros, se habla de la totalidad de las agrupaciones y pocas veces se indica la profundidad de su origen y transformación. Adicionalmente, se hace referencia a ellos como los causantes directos de los principales actos de violación de derechos humanos, pobreza, formas de violencia del país, entre otras afectaciones.



Nota. Adaptado de Grado 9º, Ciencias Sociales - Secundaria Activa (MEN, 2012, p. 153).

Figura 4  
Definición amplia de violencia.

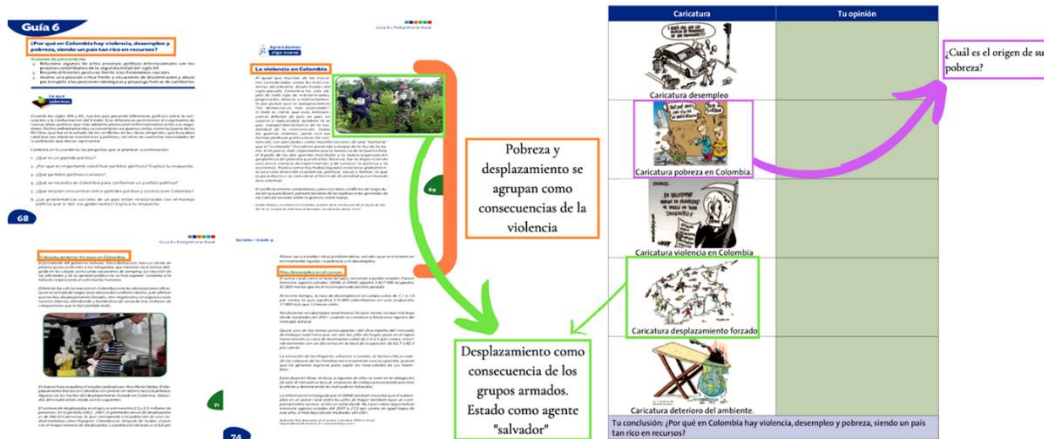
| Caricatura   | Tu opinión |
|--|------------|
| <br>Caricatura desempleo              |            |
| <br>Caricatura pobreza en Colombia    |            |
| <br>Caricatura violencia en Colombia  |            |
| <br>Caricatura desplazamiento forzado |            |
| <br>Caricatura deterioro del ambiente |            |
| Tu conclusión: ¿Por qué en Colombia hay violencia, desempleo y pobreza, siendo un país tan rico en recursos?           |            |

Nota. Adaptado de Posprimaria Grado 9º, Ciencias Sociales (MEN, 2010, p. 76)

**Figura 5**  
Definición amplia de violencia.

### El papel del Estado en el conflicto colombiano

Como lo indica [González \(2009\)](#), el Estado se presenta como un agente asistencialista que intenta remediar los conflictos sociales que emergen, pero sus acciones no son suficientes, de modo que “tiene una posición pasiva, o simplemente su papel es presentado como el de un actor externo a la confrontación, que intenta controlar la situación, en la cual “en muchos casos” se afirma, se han involucrado sus fuerzas de seguridad” (p. 44).



El diagrama muestra un cuadro de opinión similar al de la Figura 5, pero con anotaciones. Una flecha verde apunta desde un cuadro de texto central hacia la categoría 'Caricatura desplazamiento forzado'. Una flecha morada apunta desde el mismo cuadro central hacia la categoría 'Caricatura desempleo'. Una flecha morada también apunta desde la categoría 'Caricatura desempleo' hacia un cuadro de texto que pregunta: '¿Cuál es el origen de su pobreza?'. El cuadro central contiene el texto: 'Pobreza y desplazamiento se agrupan como consecuencias de la violencia' y 'Desplazamiento como consecuencia de los grupos armados. Estado como agente "salvador"'. En la parte inferior izquierda del diagrama, se indican las páginas 68 y 74 del documento de referencia.

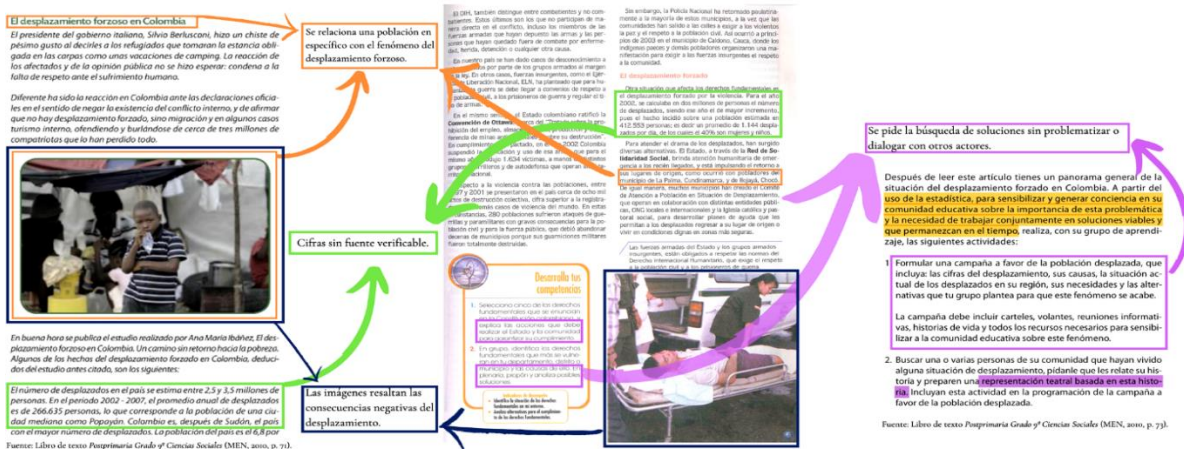
Nota. Adaptado de Posprimaria, Grado 9º, Ciencias Sociales (MEN, 2010, pp. 68-69; 76)

**Figura 6**  
Actuación del Estado y agrupación de afectaciones en la categoría de violencia.

En su mayoría, los actores estatales que se presentan son líderes políticos destacados en ciertos períodos de tiempo, ya sea por su cargo (presidentes del país o de los partidos políticos tradicionales) o por sus acciones a favor de ciertas propuestas o formas de organización social. También, se predominan las acciones de las fuerzas militares, presentadas como los intermediarios enviados por el Estado y que se ven afectados por actos violentos, principalmente a nivel corporal.

### Representación de las víctimas en los libros de texto

Por otro lado, el concepto de víctima no se aborda con claridad y su uso no es frecuente, sobre todo en los libros anteriores al 2010. En este se engloba a la totalidad de la población civil y, a partir de los textos y las imágenes presentadas, el significado que se construye al respecto es que se trata de quien ha sufrido y se encuentra en alguna situación de vulnerabilidad, no solo asociada al conflicto armado. Además, en la mayoría de los libros no se profundiza al respecto, solo se presentan cifras o estadísticas sobre los afectados por determinados fenómenos. En los libros más recientes se habla de las víctimas como parte de la explicación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, pero no se brinda información detallada o para hacer consultas posteriores, pues los textos que aparecen son netamente informativos y las imágenes apoyan sus significados (Figura 7).



Nota. Adaptado de *Posprimaria, Grado 9º, Ciencias Sociales (MEN, 2010, p. 143)* y *Sociales. Identidades 9 (2004) pp. 54-55.*

**Figura 7**  
Datos sobre las víctimas, relación con poblaciones particulares y actividades propuestas.

Adicionalmente, en la mayoría de los textos, se establece una relación de clase (Manguí et al., 2013) entre el sector rural y la violencia, destacando que este contexto se ha visto fuertemente afectado, particularmente, por los cultivos ilícitos o el desplazamiento. Además, para la construcción de significado sobre este entorno y sus habitantes se exponen textos e imágenes que representan carencia y vulnerabilidad, sin especificar la fuente de la que se toman los datos o el contexto de la información (Figura 8).



Nota. Adaptado de *Grado 9o, Ciencias Sociales, Secundaria Activa (MEN, 2012, p. 169).*

**Figura 8**  
Relación entre el sector rural y la violencia.



## El rol de la población civil en el conflicto

Por su parte, la población civil se presenta como afectada y adaptada a los hechos de violencia y se utilizan caricaturas o fotografías sin autoría o datos sobre su contexto para representarla. En cuanto a las acciones de reivindicación o resistencia que realiza, se reducen a la organización de ciertos movimientos o movilizaciones que se constituyen como la oposición a las dinámicas propuestas por el poder hegemónico, sin que sean actos reconocidos como respuestas particulares y legítimas de un grupo social inconforme que reclama ciertas condiciones de vida o participación. Por el contrario, se limitan sus acciones a las influencias que ejercen ciertas ideologías históricas foráneas (ver ejemplos presentados en la figura 9).



Muchos colombianos inocentes sufrieron los efectos de la violencia.



cuando son asesinados y el que la paz no hubiera sido posible una tregua y económica pesante. La apertura democrática se convirtió en discusiones y discusiones parlamentarias o en debates como la elección popular de alcaldes y la participación de fuerzas cívicas a los partidos tradicionales por la televisión y la radio.

### Políticas de restitución, rehabilitación y reparación

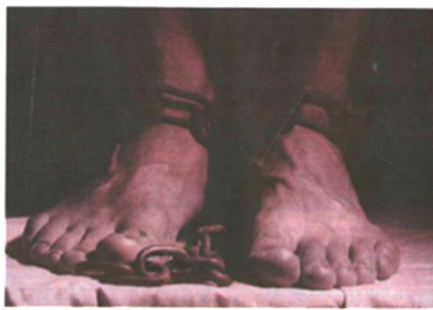
Hacia los primeros años del gobierno de Uribe, se hizo un diagnóstico que concluía: "nadie ignora la crisis de la administración de justicia, la falta de participación ciudadana, las deficiencias en el sistema representativo, las carencias de nuestros partidos políticos y su incapacidad de modernización, así como nadie ignora que nuestra democracia se vive un procedimiento limitado a los aspectos electorales, pero insuficiente para lograr una sociedad más justa."

La política de Uribe para enfrentar estos problemas se demostró riesgosa para la reconciliación, normalización y rehabilitación y se concretó con el Decreto Plan Nacional de Rehabilitación (PNR) y sus proyectos

constitucionales y medidas para fortalecer las instituciones del Estado. El presidente Uribe pretendió dejar de lado la responsabilidad de paz que había asumido el ex presidente Betancur, queriendo dejar en claro que exigía un camino "en que los objetivos y procedimientos estuvieran bajo control del Estado y no como en el pasado estuvieron por fuera de las instituciones". La frase más conocida y pulida Uribe, sirvió para impulsar las propuestas de reconciliación.

La nueva medida fue defendida como el "financiero de desmilitarización y reincorporación" de aquellos soldados en armas que insistieron en desear de progresar al norte de la legalidad. El punto fuerte eran las medidas para garantizar el orden mediante la aplicación del Estado de Derecho o el fortalecimiento de los dispositivos militares.

Según el gobierno, el objetivo de la política de reincorporación de la vida civil, era lograr un clima en el cual las diferentes problemáticas transitaran de manera ordenada. Dentro de la reconciliación, el gobierno planteó una fórmula de gobierno-espionaje, la cual consistía en aceptar la propiedad del Frente Nacional.



164 Luchador vestidor y político dirigente del Frente Nacional

incansable de estos líderes ha visibilizado esta situación humanitaria en el país y en el mundo, a pesar de lo cual han sido objeto de violencia y hostigamientos por parte de actores violentos y narcotraficantes.

En 2011 fue aprobada la Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras dirigida a las víctimas del conflicto, con el fin de hacer efectivo su derecho a la reparación, esto es, el derecho de las víctimas de recuperar el modelo de vida que tenían antes de ser violentadas y golpeadas de distintas maneras por los actores violentos en el marco del conflicto.

Esta Ley comprende 5 componentes para la reparación integral:

1. Restitución de tierras: Se crea un proceso judicial ágil y sencillo para restituir la tierra a los despojados.
2. Indemnización administrativa: Las víctimas pueden acceder a una compensación económica conforme con el deterioro de sus derechos.
3. Rehabilitación: Se trata de la creación de un Programa de Atención Psicosocial para atender las secuelas psicológicas y físicas que el conflicto ha dejado en las víctimas.
4. Satisfacción: Son medidas que buscan el esclarecimiento de la verdad y la preservación de la memoria colectiva e histórica.
5. Garantías de No Repetición: Se trata de evitar que las violaciones de los derechos humanos vuelvan a ocurrir.



Yolanda Izquierdo Berrio fue una líder campesina de Córdoba que representó a 800 familias que reclamaban la devolución de tierras tomadas por los paramilitares. Fue asesinada en 2007.

Líder campesina, luchó y murió por restitución de tierras



Militar víctima y héroe

La Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras comprende la atención psicológica y rehabilitación física de víctimas de minas antipersona.

Nota. A. Adaptado de Grado 9o, Ciencias Sociales, Secundaria Activa (MEN, 2012, p. 165). B. Adaptado de Hombre, espacio y tiempo 9. (1994, p. 169). C. Adaptado de Ciencias sociales integradas. Mundo contemporáneo 9 (Editorial Libros & Libres, 1994, pp. 264-265). D. Adaptado de Posprimaria Grado 9º Ciencias Sociales (MEN, 2010, pp. 143).

Figura 9 Representaciones de la población civil.

En este orden de ideas, aunque en algunos libros se establece un panorama muy general y se pretende consolidar un concepto amplio de violencia, se evidencia que se posiciona a grupos particulares como los causantes de vulnerar a la población colombiana a partir de hechos violentos, los cuales se consideran como la problemática principal del país.

Adicionalmente, se establece la ruralidad como el sector más afectado por la violencia y se destacan el desplazamiento forzado y las lesiones físicas como las principales consecuencias del conflicto. Finalmente, los significados que se construyen en torno a las intervenciones del Estado se relacionan con esfuerzos infructuosos debido, principalmente, a la oposición e inconformidad de ciertos grupos sociales, contrarrestando su responsabilidad en el origen, el desarrollo, la reproducción y la solución del conflicto.

### Discusión

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la representación e información que se publica sobre el conflicto pasa, inexorablemente, por un proceso de control pedagógico (Bernstein, 1998). En efecto, los contenidos presentados y la forma de abordarlos son consecuencia de un proceso de recontextualización que es realizado por algún agente recontextualizador, como lo puede ser la misma editorial que publica el texto o el mismo Ministerio de Educación, quien a través de los estándares o los derechos básicos de aprendizaje está ejerciendo un control simbólico sobre lo que va en los libros de texto.

En este apartado, se discuten las recurrencias identificadas, desde una perspectiva explicativa, sin dejar de lado la ejemplificación necesaria para precisar y comprender esta interpretación. De este modo se destacan las siguientes temáticas: hybris del punto cero: eufemismos, géneros textuales “curriculares”, desconexión entre modos semióticos y mediaciones pedagógicas

En la mayoría de los libros analizados la información sobre las fuentes de las cuales se extraen los textos y las imágenes que se utilizan es ausente, de modo que el lector no puede conocer el autor, el contexto y la perspectiva desde la cual se informa y no es posible profundizar en los datos presentados o establecer una articulación textual más informada de la imagen con los títulos y las secciones en las que se estructura el contenido. En contraste, en aquellos libros en los que sí se presenta esta información, no se establece una problematización al respecto u otras perspectivas o datos antagónicos para su consulta posterior y la construcción de una postura crítica y argumentada.

Adicionalmente, como lo menciona [González \(2009\)](#), en los libros no se establece una continuidad o un recuento histórico sobre los datos presentados, sino que los hechos y los actores son parte de episodios de un período determinado y no tienen mayor conexión entre sí o con otras problemáticas sociales. Así, por ejemplo, la eliminación de cultivos ilícitos se constituye como un hecho asociado al narcotráfico, pero no a la complejidad del conflicto armado; o la época denominada de la Violencia se coloca como algo que ocurrió a mediados del siglo XX, sin conectar este fenómeno con el conflicto de las décadas siguientes.

Así, se concreta el pecado de la hybris del punto cero: un sujeto que, como Dios, lo ve todo sin ser observado, de modo que cada libro se constituye como fuente principal, verídica y objetiva a partir de la cual establecer un panorama del país, sin dar cabida a discrepancias

o voces distintas. Como consecuencia, el conflicto se constituye como un hecho ajeno al lector y es narrado por un observador, también, ajeno al conflicto. En este sentido, se instaura un lugar de enunciación en el cual se reconoce el pasado como un acontecimiento distante que no incide en la construcción del presente

En relación con esto, es importante resaltar que predomina en los libros un interés informativo y no se propone un aprendizaje problematizador, pues los contenidos no aportan elementos críticos, de reflexión o propositivos que permitan elaborar argumentos o continuar la indagación sobre los hechos o comprometerse en acciones de solución, reparación o no repetición.

De otra parte, es pertinente mencionar que la guerra tiene un lenguaje instituido por quienes se encuentran implicados, en el caso colombiano: estado, militares, guerrilla, paramilitares, entre otros. Estas palabras posicionan intencionalidades y estrategias de acción política las cuales crean la realidad. Dicha capacidad creativa del lenguaje “produce sentidos nuevos, imágenes evocadoras, formas de nombrar, de ocultar o de desplazar eventos y acontecimientos a través de los cuales se transforma la realidad y se inducen acciones políticas y bélicas de gran complejidad” (Uribe de Hincapié, 2004, p. 15). El sociólogo James Petras, citado por González (2009), afirma: “Los grandes crímenes contra la mayor parte de la humanidad se justifican mediante una corrupción corrosiva del lenguaje y el pensamiento; una deliberada maquinación de eufemismos, falsedades y engaños conceptuales” (p. 75).

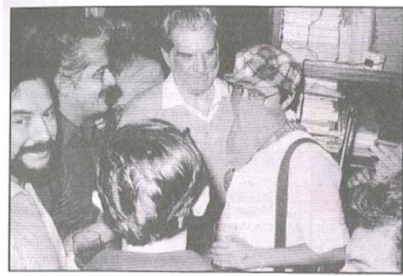
Estos eufemismos en los discursos políticos y aún más de la guerra tienen intencionalidades de manipulación con su carácter metafórico y ambiguo, lo cual lleva a falsear la realidad (Barranco-Flores, 2017). Se trata, entonces, de convencer a los otros de que las acciones que se hacen en la guerra son justas, necesarias, oportunas e inevitables. O, de conmover convocando “los sentimientos, las pasiones, los miedos, la conmiseración o la clemencia” (Uribe de Hincapié, 2004, p. 16).

De tal manera, los eufemismos son acogidos por los medios de comunicación e incluso por sectores académicos (González, 2009). Estos se visibilizan en los libros analizados, que, pese a su posición escolar, utilizan estas estrategias como formas de ocultamiento de la verdad frente al conflicto armado.

Un ejemplo de eufemismo detectado en los libros tiene que ver con la expresión “conflicto armado”. Este, señala González (2004), en un tiempo fue eufemismo de la palabra “guerra”. Es decir, se utilizó “conflicto armado” en lugar de “guerra” para minimizar su aspecto negativo, evidenciando los fines políticos de los interesados en la guerra. No obstante, al respecto el filósofo colombiano Zuleta (1985), señala que conflicto y guerra son dos conceptos distintos. La guerra es homogenización del pensamiento pues quien no piensa igual es enemigo, se valida, así, la negación-supresión del otro. En tanto que, conflicto es natural del vínculo social que acaece por la tensión en el encuentro de seres distintos con ideas y experiencias singulares y se negocia con el diálogo.

No obstante a esta disquisición, “el conflicto armado” es nombrado con otras palabras por parte del discurso oficial, las cuales son reproducidas por la diatriba de los libros analizados. Se contempla aquí que la palabra “violencia” es la más utilizada, agrupando diversas realidades históricas y sociales. La generalización, en este caso, reduce el fenómeno del

conflicto armado, lo equipara a otras manifestaciones lo cual hace perder su singularidad y permite justificar las acciones que han prolongado por décadas en relación a este fenómeno. Así mismo, hay una diversidad de palabras utilizadas en estos libros para nombrar el conflicto armado: “violencia política”, “lucha armada”, “fuego cruzado”, “guerra civil”, “hostilidad”, entre otros nombramientos. Esto hace que, por un lado, no se configure el fenómeno, sino que se diluya en la diversidad de nombres que, supuestamente, lo aluden y por otro, estos eufemismos tienen implícito un enemigo al que se precisa derrotar. Este enemigo, la guerrilla, es nombrado de diferentes formas en los libros: terrorista, subversivo, delincuente, tal como se observa en la figura 10.



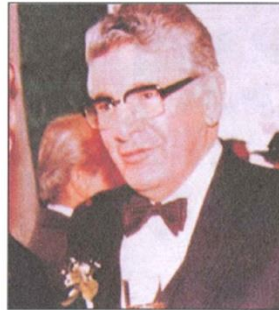
Durante el gobierno de Turbay, el M-19 se tomó la embajada de República Dominicana.

Los hechos más sobresalientes del gobierno de Turbay

- Bajo su administración se implantó el Estatuto de Seguridad contra el terrorismo y la delincuencia, que tuvo como finalidad atacar a la subversión y a los opositores del gobierno. Esta política se fortaleció más cuando fue asesinado el ministro Rafael Pardo Buevas y el movimiento guerrillero M-19 sustrajo más de 5 700 armas del Cantón Norte de Bogotá.

- Los movimientos subversivos fueron duramente golpeados, entre ellos las FARC y el ELN. Durante esta administración

sucedió la toma de la embajada de la República Dominicana por parte del M-19, que retuvo a más de 60 personas, entre las que se encontra-



Julio César Turbay Ayala.

lencia en 1985, pero principalmente con el M-19 que demostró su verdadera intención de tomarse el poder a la fuerza. Ello se evidenció en la toma del Palacio de Justicia, cuyos resultados luctuosos fueron más de 100 víctimas, entre ellos 11 magistrados y 30 civiles, varios militares y policías y 48 guerrilleros. Este acto ocurrió en noviembre de 1985 en la ciudad de Bogotá, a una cuadra del Palacio de Nariño y del Congreso de la República. Las anteriores acciones dejaron como consecuencia la declaratoria del estado de sitio en toda la nación, la aceptación de la vigencia del tratado de extradición, y el allanamiento de zonas de operación y residencias de narcotraficantes y grupos guerrilleros.

- Colombia entró a formar parte del grupo de naciones no alineadas bajo tres principios: paz, independencia y solidaridad, es decir, la libre determinación de los pueblos sin intervención alguna. El gobierno posterior del general de

Nota. Adaptado de Horizontes sociales 9. Editorial Norma. 2000, pp. 318-319.

### Figura 10

Asociación semántica: subversión, terrorismo, delincuencia.

Otros apelativos dados son: “grupos armados ilegales”, “grupos armados al margen de la ley”, “fuerzas insurgentes”, “bandoleros”, “opositores del gobierno” entre otros. Todo ello, revela que el discurso de los textos analizados ha seguido el discurso oficial del no reconocimiento del “Conflicto armado” el cual evade el estatus político del oponente en una guerra. Y, por tanto, no se accede a diálogos y acuerdos. Aún más la nominación terrorista, que marca una época mundial en los años 70, fue acogida, como la figura 10 lo evidencia, por el gobierno de Turbay con el estatuto de seguridad. Con ello, se niega los derechos que tienen los opositores en la guerra, no hay posibilidad de negociación lo cual invisibiliza el conflicto armado. Se deshumaniza la guerra.

En el ejemplo citado, hay otro ocultamiento de dicho conflicto a través del encuentro de fotografías y texto escrito. En las primeras los presidentes lucen afables y sonrientes, y en el texto hay una exposición de los hechos violentos a los que estos dos presidentes se vieron enfrentados. En el periodo de Turbay se expone la institución del estatuto de seguridad y el término terrorismo. En el de Betancur, se presentan los hechos del Palacio de justicia y se acuña el término guerra civil. Las fotografías a la par de algunos eufemismos lingüísticos del texto escrito justifican la actuación violenta del estado como oportuna e inevitable, a la vez que apelan a los sentimientos de los lectores minimizando las actuaciones del estado frente a las fotografías expuestas.

Un eufemismo, que es importante destacar, en cuanto a las acciones bélicas es “destrucción colectiva”. Este se refiere a todas las acciones y consecuencias de hechos que implican no solo a los bandos enfrentados sino a los afectados que en su mayoría es la

población civil: “Respecto a la violencia contra las poblaciones, entre 1997 y 2001, se presentaron en el país cerca de ocho mil actos de destrucción colectiva” (Rodríguez-Uribe, 2004). Este eufemismo es evasivo de la verdad y oculta con ese nombre hechos como el genocidio. Esa falsa realidad no da posibilidad de restauración a las víctimas.

Así, cuando el lenguaje se corrompe, las personas se tornan violentas e inhumanas. Las palabras pueden llegar, incluso, a matar. Por ello, se requiere un pensamiento crítico que problematice las manipulaciones que implican los eufemismos. Cuando el Padre Francisco de Roux, presidente de la Comisión de la verdad, en su discurso de entrega del informe pregunta por la responsabilidad sobre el conflicto armado a los educadores, es preciso que se aluda a los libros de texto de ciencias sociales y al lenguaje expresado en ellos.

Por otra parte, en relación a la pregunta acerca de las características como género textual curricular que presentan los textos escolares analizados, se responde a partir del examen de los registros lingüísticos más frecuentes y de la concepción de lector que se configura en ellos.

En cuanto al registro empleado, es necesario tener en cuenta que el discurso sobre la historia hace parte de un campo disciplinar que tendría que incluir conceptos específicos sobre la historia y otros campos afines. En los textos escolares analizados es posible observar que los textos pertenecientes al periodo anterior a los lineamientos curriculares vigentes se acercan de algún modo al registro académico propio de la historia, pero que los textos más recientes se van apartando de este, hasta llegar a un lenguaje casi coloquial.

Esta característica tiene implicaciones también para la representación del lector que se construye en estos textos: un lector crítico que identifica intertextualidades, que conecta los diversos lenguajes que aparecen en los textos, que responde a preguntas orientadas hacia el establecimiento de conexiones con su propio contexto o un lector sumiso, que acepta enunciados fáciles y que centra su aprendizaje en el desarrollo de actividades más o menos entretenidas. Lamentablemente, la tendencia en los textos analizados se va orientando más hacia esta segunda opción.

Así, en los textos escolares observados, el relato del conflicto armado se ubica en el informe histórico y en la exposición de un punto de vista, pero las declaraciones que se encuentran al inicio de los textos indican otras intencionalidades, relacionadas por ejemplo con la variedad de puntos de vista o con la discusión, pero en el desarrollo del texto nunca se concretan. En la figura 11, por ejemplo, se observa un título y un objetivo que sugieren un punto de vista analítico e interpretativo de la realidad social, pero no hay actividades o contenidos que lo concreten.

Estas características de los documentos analizados evidencian una desconexión entre el texto, las imágenes que lo acompañan y las mediaciones pedagógicas. Esta disociación omite mencionar que el origen del conflicto es estructural, por lo que se limita a la repetición de discursos oficiales, planteando que la guerrilla quiere tomar el poder, desconociendo los factores sociales y económicos que dan origen a este grupo armado y la influencia de las fuerzas armadas y el paramilitarismo en el desarrollo del conflicto. En relación con esto, se presentan las guerrillas como resultado de una influencia ideológica (comunismo y socialismo), pero no como el resultado de estructuras sociales injustas que hacen que estas ideas tengan arraigo. Por otro lado, las Fuerzas Armadas son presentadas en las imágenes

desde una perspectiva heroica y servicial. En los textos no se menciona las violaciones a la población civil que las FFMM han realizado, ni su vínculo con el paramilitarismo. En la figura 12, por ejemplo, se observa una fotografía y un pie de foto que contradice los enunciados que aparecen en el texto frente a los aciertos de la Corte Suprema de Justicia. El plano escogido, además, aleja al lector y neutraliza el punto de vista del pie de foto.

### ¿Cómo la violencia, el desempleo y la pobreza se han constituido en problemáticas de los contextos rurales?

#### ¿Qué vas a aprender?

Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.



Nota. Adaptado de Grado 9º, Ciencias Sociales Posprimaria (MEN, 2010, p. 36).

#### Figura 11

Objetivos declarados vs. contenido.



Nota. Adaptado de *Applica 9º, Ciencias Sociales* (2016, p. 181).

#### Figura 12.

Ambigüedad Texto - Imagen.

De modo que la relación entre ciertos actores o determinadas acciones que se evidencian en las imágenes no tienen un correlato que los explique o los asocie a lo que se presenta en el texto, por lo que se generan ambigüedades en torno a la interpretación que se da de la información. Esto se ilustra en la figura 13, donde se evidencia una atenuación de aspectos negativos, con la oposición que se establece entre imágenes y pie de foto, por una parte, y el texto y contexto, por otra.



*Nota. Adaptado de Proyecto SaberEs Ser/Hacer Sociales 9 (2016, p. 270).*

**Figura 13**  
*Atenuación.*

En cuanto a las mediaciones pedagógicas, en algunos textos no es claro el propósito de la información que se presenta, limitándose a la exposición de datos. En estos, también, hay ciertas intenciones de promover la investigación, no obstante, se limita a solicitar consulta de información sin criterios explícitos sobre la problematización de los hechos, la búsqueda de fuentes, la metodología que aporte a la contextualización o al acercamiento de distintas voces y experiencias.

Cabe destacar que la mayoría de los textos e imágenes que se presentan son tomados de noticias periodísticas publicadas por medios hegemónicos del país, los cuales se retoman como fuentes verídicas de información y no se establecen propuestas de reflexión o aclaración en torno a las perspectivas que pueden representar. Al respecto, es importante resaltar que, en la mayoría de las ocasiones, no se mencionan las fuentes de las que se retoman las noticias (autor, fecha, periódico, etc.) o su tipología (editorial, nota periodística, etc.), impidiendo la reflexión sobre el trasfondo de producción de los textos e imágenes que allí se presentan. Así, se prioriza una comunicación: informativa-explicativa, fragmentada y de consumo, presentando hechos atomizados, instantáneos y fugaces en los cuales el tiempo y el espacio se fracturan. Esto no permite la complejización de los hechos, en este caso del conflicto armado.

## Conclusiones y recomendaciones

En la discusión planteada en el anterior apartado se consolida la perspectiva del análisis realizado, a través de la vinculación entre el discurso multimodal y la intencionalidad pedagógica. De cierto modo, se trata de una mirada desde afuera que los investigadores esperan que aporte a la reflexión sobre el lugar de los textos escolares en las prácticas pedagógicas. Finalmente, se trata de artefactos semióticos que entran en relación con otros en contextos muy particulares. Por ello, las interpretaciones aquí construidas podrían matizarse y hasta contradecirse, de acuerdo con el uso que se haga de los textos. Igualmente, la selección intencional de la muestra de textos escolares, basada en criterios de variedad y de presencia de datos multimodales, a la vez que mostró su bondad por la abundancia de casos que se lograron identificar, puede, por qué no, constituirse en una limitación en la medida en que deja de lado propuestas menos multimodales.

En relación con lo expuesto, se recomienda pensar el abordaje del conflicto desde varios puntos de vista. Esto implica reconocer que el conflicto armado colombiano tiene unas particularidades e incidencias en el país, por lo que debe diferenciarse de las definiciones de violencia que definen otro tipo de actos y de contextos como el latinoamericano. También es necesario que las imágenes y el texto tengan articulación para que los actores del conflicto no tengan representaciones idealizadas o su polo opuesto. Es preciso asumir una comunicación dialógica-narrativa para permitir la coexistencia de las diferentes voces implicadas, el intercambio de experiencias, la restitución de la memoria como fuente de conocimiento y formación humana desde el presente. En cuanto a las mediaciones pedagógicas es importante incluir la investigación desde los enfoques y métodos acotados para tal fin, los cuales permiten la interpretación rigurosa de los hechos del conflicto armado por parte del estudiante.

Las mediaciones pedagógicas se apoyan en los contenidos escritos, pero la diagramación de los textos, los títulos que se enfatizan y las imágenes que ilustran estos contenidos introducen ambigüedades, silencios e ideas implícitas que quedan por fuera de las discusiones que se pueden generar al abordar los textos con los estudiantes. Se fijan, así, mensajes que fácilmente se asumen como verdaderos, pero sobre los cuales no se reflexiona. La recomendación en este aspecto apunta hacia la conciencia que debe existir sobre el lugar de la imagen en la construcción de representaciones sociales y culturales. Esto hace parte de la alfabetización multimodal que debe incluirse en el proceso educativo en cualquier área del conocimiento.

Entonces, se sugiere que más allá de explicar el conflicto como un asunto entre actores armados, con causas y consecuencias lineales, se muestre que es un asunto complejo, esto es, multicausal y que por ello no es posible reducir algunos de sus fenómenos asociados (desplazamiento, asesinatos, narcotráfico) a una sección que los sobre simplifique. Además, deben elaborarse textos y diseños que interpelen al lector, que no lo coloquen como observador sumiso al orden y explicaciones que se dan del conflicto, sino que se le interrogue sobre su lugar en la realidad nacional y le permita asumir la responsabilidad de investigar e interpretar los hechos que han ocurrido y siguen ocurriendo.

Por otro lado, se sugiere que los textos escolares muestren las responsabilidades que ha tenido el Estado colombiano en el origen, el desarrollo y la reproducción del conflicto



armado. Esto es, que se muestre cómo los políticos y las fuerzas armadas han estado relacionados con el conflicto y han sacado provecho de la perpetuación de este.

Adicionalmente, es necesario que los textos escolares expliciten su lugar de enunciación, de tal manera que los lectores se puedan disponer a una lectura desde presupuestos claros y no velados. Además, en la formación de sujetos sería más pertinente que los profesores puedan usar textos escolares con diferentes abordajes, de tal manera que no queden reducidos a una única versión del conflicto armado.

Es pertinente que los textos escolares den cuenta de manera más compleja de los actores que han participado en el conflicto. Por ejemplo, no reducir la explicación a que el conflicto es resultado de grupos guerrilleros que se levantaron en armas por ideologías marxistas. Igualmente, problematizar el papel del Estado y las Fuerzas Militares, para que no se coloquen como agentes heroicos que merman las consecuencias de la guerra, es decir, desconociendo su papel en la conformación y reproducción del conflicto.

También es importante que se resalten las estrategias que la sociedad civil y diversas organizaciones han creado para hacer frente y resistir a las diversas acciones que los afectan. En este sentido, se debe destacar el papel de la sociedad civil en la construcción de dinámicas y estrategias para construir nuevos modos de vida que hagan frente a las difíciles condiciones que genera la violencia y que, a su vez, la promueve.

La enunciación de la verdad se refiere a lograr un nivel crítico frente al discurso. Por ello, cada palabra tiene que revisarse cuidadosamente para no seguir reproduciendo realidades según intencionalidades políticas que van en desmedro de la comprensión de la guerra, sus consecuencias y posibilidades de reparación a las víctimas.

### Referencias

- Arias-Gómez, D., & Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (27), 18-29. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9482/pr.9482.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9482/pr.9482.pdf)
- Arias-Gómez, D. (2018). Abordajes Escolares De La Violencia política y El Conflicto Armado En Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, (34), 25-38. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1867>
- Barranco-Flores, N. (2017). El eufemismo léxico del discurso político y sus efectos cognitivos. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27(1). <http://dx.doi.org/10.15443/rl2702>
- Berstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bustamante, G., Carvajal, G., Rodríguez, C., Díaz, C., Domínguez, J., Flores, R., Moreno, S., Vásquez, J., & Castañeda, S. (2018). *Investigación y educación: hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe Final*.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16 (2), 361-425.  
[https://newlearningonline.com/\\_uploads/L09\\_17649\\_MultlmodalGrammar\\_final.pdf](https://newlearningonline.com/_uploads/L09_17649_MultlmodalGrammar_final.pdf)
- Di Caudo, M. V. (2007). La construcción de los sujetos de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (2), 91-131.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846112006.pdf>
- Djono, J. H., & Abidin, N. F. (2023). Representation of political conflicts in history textbooks. *Historical Encounters*, 10(1), 100-113. <https://doi.org/10.52289/hej10.107>
- Duque-Gómez, L. F. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de ciencias sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 49-68. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cscr>
- Ediciones S y M. (2016). *Applca 9*. S y M.
- Editorial Libros & Libres. (1994). *Ciencias sociales integradas. Mundo contemporáneo 9*. Editorial Libros & Libres S.A.
- Editorial Norma. (2000). *Horizontes Sociales 9*. Norma.
- Editorial Norma. (2004). *Sociales Identidades 9*. Norma.
- Editorial Santillana. (2016). *Proyecto SaberEs Ser/Hacer Sociales 9*. Santillana.
- Editorial Susaeta. (1994). *Hombres, espacio y tiempo. Nuevo programa curricular grado 9º*. Susaeta ediciones & cía. Ltda.
- Escobar, L. (2018). El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de Ciencias Sociales: miradas desde su campo investigativo. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (26), 8-23.  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/81425/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/81425/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Escobar, L. (2019). Entre el texto escolar y la enseñanza del conflicto armado en Colombia: perspectivas para la construcción de su campo investigativo. En: *Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación*. pp. 165-176. Editorial UD.
- Gómez, M. Á., Duque-Gómez, L. F., & Álzate-Piedrahita, M. V. (2021). Colombia's Social and Political Conflict in Primary School Textbooks on Social Sciences: Narrative and Historical Representation (2003-2013). In P. Bagoly-Simó & Z. Sikorová (eds.). *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education*. (pp. 34-45).  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-80346-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80346-9_2)
- González, V. (2009). *Palabras en la guerra. Comunicación y ciudadanía*. Universidad Externado de Colombia.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Ibagón, N. J. (2019). *Una historia difícil de narrar: El periodo de La Violencia en textos escolares de Ciencias Sociales*. Programa Editorial UNIVALLE.

- Ibagón, N. J. (2019a). Conciencia histórica y textos escolares. Un análisis a partir de las concepciones sobre el periodo de “La Violencia” en Colombia. *Revista Encuentros*, 17(02), 46-56. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1631>
- Lara Ramos, K. (2019). *Historiografía y enseñanza del conflicto armado colombiano en los textos escolares producidos entre 2004 al 2017*. [Tesis de pregrado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/11396/6951>
- Manghi, D., González-Torres, D., Echeverría-Urrutia, E., Marín-Martínez, C., Rodríguez-Vega, P., & Guajardo-Morales, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multi-modales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 77-91. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/68>
- Manghi, D. (2013). Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y la biología. *Onomázein*, 27, 35-52.
- Manghi, D., & Badillo, C. (2015). Modos Semióticos en el Discurso Pedagógico de Historia: Potencial Semiótico Para la Mediación en el Aula Escolar. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 20(2), 157-172. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n2a02>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Grado 9°. *Ciencias Sociales Postprimaria*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340091:Postprimaria>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Grado 9°. *Ciencias Sociales Secundaria Activa*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340094:Secundaria-activa>
- Mitjáns-Martínez, A. (2008). Subjetividad, complejidad y educación. *Psicología para América Latina*, (13). [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000200007&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200007&lng=pt&tlng=es)
- O'Halloran, K. (2016). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12, 75-97. <https://doi.org/10.35956/v.12.n1.2012.p.75-97>
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia*. Frasis.
- Oteiza, T. (2009). *Diálogo entre Textos e Imágenes: Análisis Multimodal de Textos Escolares desde una Perspectiva Intertextual*. Delta, 25, 664-677.
- Palacios-Mena, N. (2019). Teaching violence, drug trafficking and armed conflict in Colombian schools: Are history textbooks deficient? *Issues in Educational Research*, 29(3), 899-922. <http://www.iier.org.au/iier29/palacios.pdf>
- Ramos-Pérez, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Cora TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/458020>
- Rodríguez-Uribe, H. (2004). *Epistemología y calidad educativa: principio filosófico, conceptos y lógica valorativa*. Dríada.

Samacá-Alonso, G. (2010). Manuales escolares de Ciencias Sociales y proyecto de memoria nacional a principios de la década del noventa del siglo XX: Colombia una República democrática y en vías de desarrollo. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 15(1), 205-223.

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/1403>

Uribe de Hincapié, M. T. (2004). Las palabras de la guerra. *Estudios Políticos* (25), 11-34.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5263741>

Zuleta, E. (1985). Sobre la guerra. En E. Zuleta, *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos* (pp. 77-79). Procultura.