



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 24 de julio de 2019

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Ciudad

Los suscritos:

Juan Carlos Cortés Osorio, con C.C. No. 1075234127 y Jonathan Alexander Sierra Sánchez, con C.C. No. 1075257416, autores de la tesis y/o trabajo de grado titulado TRATAMIENTO DISCURSIVO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES PARA PRIMARIA, presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de Magíster en Educación y Cultura de Paz; autorizamos al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Firma:

Vigilada Mineducación



| | | | | | | | |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 1 de 3 |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: TRATAMIENTO DISCURSIVO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES PARA PRIMARIA

AUTOR O AUTORES:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Cortés Osorio | Juan Carlos |
| Sierra Sánchez | Jonathan Alexander |

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Mier Logato | Freddy Alberto |

ASESOR (ES):

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Mier Logato | Freddy Alberto |

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación y Cultura de Paz

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2019 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 147

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: PDF

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



| | | | | | | | |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 2 de 3 |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

Tesis Meritoria

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

| <u>Español</u> | <u>Inglés</u> | <u>Español</u> | <u>Inglés</u> |
|---------------------|----------------|----------------------------|-----------------------|
| 1. Discurso | Speech | 6. Contexto | Context |
| 2. Conflicto armado | Armed conflict | 7. Manipulación | Handling |
| 3. Libro de texto | Text book | 8. Ciencias Sociales | Social Sciences |
| 4. Poder | Power | 9. Estrategias discursivas | Discursive strategies |
| 5. Ideología | Ideology | 10. Paz | Peace |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El conflicto armado colombiano ha sido analizado desde la sociología, la historia, la antropología, la filosofía y otros campos científicos. Ha sido representado en el cine, la literatura, las artes plásticas, la música, los medios de comunicación, entre otras manifestaciones culturales.

Nuestro trabajo se centra en analizar cómo se representa discursivamente el conflicto armado en Colombia en libros de texto de ciencias sociales para primaria.

A partir de los conocimientos impartidos en la Maestría en Educación y Cultura de Paz hemos querido hacer un aporte científico a la paz de Colombia, develando cómo la representación discursiva del conflicto armado en libros de texto no ha sido la más propicia para una comprensión de nuestra historia. Por el contrario, la historia nacional ha sido tergiversada ideológicamente a través de un discurso hegemónico que mantiene la desigualdad social.

En esta investigación partimos de un enfoque cualitativo-hermenéutico y nos apoyamos teórica y metodológicamente en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la Gramática Sistemática Funcional (GSF) con el fin de analizar el tratamiento discursivo del conflicto armado colombiano en los libros de texto de ciencias sociales para primaria.

Por lo anterior, buscamos develar las estrategias discursivas que muestren un sesgo ideológico en el tratamiento del conflicto colombiano.

Si bien este tipo de investigación no es genuina, sí podemos afirmar que este trabajo se convierte en un aporte para enriquecer los incipientes estudios que existen en Colombia sobre la representación discursiva del conflicto armado en textos escolares.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The Colombian armed conflict has been analyzed from sociology, history, anthropology, philosophy and other scientific fields. He has been represented in the cinema, literature, plastic arts, music, the media, among other cultural events.

Our work focuses on analyzing how the armed conflict in Colombia is represented discursively in social science textbooks for primary school.

From the knowledge imparted in the Master in Peace Education and Culture we wanted to make a scientific contribution to the peace of Colombia, revealing how the discursive representation of the armed conflict in textbooks has not been the most conducive to an understanding of our history. On the contrary, national history has been ideologically distorted through a hegemonic discourse that maintains social inequality.

In this investigation we start from a qualitative-hermeneutical approach and rely theoretically and methodologically on the Critical Discourse Analysis (ACD) and Functional Systemic Grammar (GSF) in order to analyze the discursive treatment of the Colombian armed conflict in textbooks of social sciences for primary.

Therefore, we seek to unveil the discursive strategies that show an ideological bias in the treatment of the Colombian conflict.

Although this type of research is not genuine, we can affirm that this work becomes a contribution to enrich the incipient studies that exist in Colombia on the discursive representation of the armed conflict in school texts.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

Firma:

Nombre Jurado: ELIANA JOHANA GONZÁLEZ VARGAS

Firma:

Nombre Jurado: HIPOLITO CAMACHO COY

Firma:

**TRATAMIENTO DISCURSIVO DEL CONFLICTO ARMADO
COLOMBIANO EN LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES PARA
PRIMARIA**

**JUAN CARLOS CORTÉS OSORIO
JONATHAN ALEXANDER SIERRA SÁNCHEZ**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Neiva, 2019**

**TRATAMIENTO DISCURSIVO DEL CONFLICTO ARMADO
COLOMBIANO EN LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES PARA
PRIMARIA**

**JUAN CARLOS CORTÉS OSORIO
JONATHAN ALEXANDER SIERRA SÁNCHEZ**

Asesor:

FREDDY ALBERTO MIER LOGATO

**Tesis de grado presentada para optar al título de:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Neiva, mayo de 2019**

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, junio de 2019

“Se esconde tras la educación bancaria una concepción del hombre al margen del mundo, un ser acabado y ahistórico e identifica al alumno como un recipiente que es preciso llenar, como si el conocer fuese una recepción mecánica y pasiva. Así entendida la educación, su objetivo es lograr la domesticación social, la pasividad de los alumnos, enfatizando el ajustamiento y la acomodación a la sociedad establecida e inhibe al hombre de su capacidad de acción y creación”.

Vicente Horcas López. *Conceptos y teorías sobre educación*

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a las niñas y los niños de Colombia, quienes merecen una educación para la paz.

AGRADECIMIENTOS

Al maestro Freddy Alberto Mier Logato, asesor de esta investigación. Sus aportes fueron imprescindibles para la consecución de este proyecto. Su confianza en este trabajo nos llenó de motivación para superar las dificultades.

A todo el saber y la experiencia de docentes y compañeros de la Maestría en Educación y Cultura de Paz.

A nuestras familias, porque su amor es la génesis de nuestros sueños.

RESUMEN

El conflicto armado colombiano ha sido analizado desde la sociología, la historia, la antropología, la filosofía y otros campos científicos. Ha sido representado en el cine, la literatura, las artes plásticas, la música, los medios de comunicación, entre otras manifestaciones culturales.

Nuestro trabajo se centra en analizar cómo se representa discursivamente el conflicto armado en Colombia en libros de texto de ciencias sociales para primaria.

A partir de los conocimientos impartidos en la Maestría en Educación y Cultura de Paz hemos querido hacer un aporte científico a la paz de Colombia, develando cómo la representación discursiva del conflicto armado en libros de texto no ha sido la más propicia para una comprensión de nuestra historia. Por el contrario, la historia nacional ha sido tergiversada ideológicamente a través de un discurso hegemónico que mantiene la desigualdad social.

En esta investigación partimos de un enfoque cualitativo-hermenéutico y nos apoyamos teórica y metodológicamente en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la Gramática Sistémico Funcional (GSF) con el fin de analizar el tratamiento discursivo del conflicto armado colombiano en los libros de texto de ciencias sociales para primaria en Colombia.

Por lo anterior, buscamos develar las estrategias discursivas que muestren un sesgo ideológico en el tratamiento del conflicto colombiano.

Si bien este tipo de investigación no es genuina, sí podemos afirmar que este trabajo se convierte en un aporte para enriquecer los incipientes estudios que existen en Colombia sobre la representación discursiva del conflicto armado en textos escolares.

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 11 |
| CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN..... | 14 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 14 |
| 1.1 El contexto donde circulan los textos escolares..... | 18 |
| 1.2 El texto escolar de ciencias sociales en Colombia..... | 21 |
| 1.3 Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y el conflicto armado colombiano..... | 26 |
| 2. HIPÓTESIS..... | 28 |
| 3. OBJETIVOS..... | 28 |
| 3.1 General..... | 28 |
| 3.2 Específicos..... | 29 |
| 4. JUSTIFICACIÓN..... | 28 |
| 4.1 ¿Por qué analizar el discurso?..... | 30 |
| 4.2 ¿Por qué analizar libros de texto?..... | 31 |
| 4.3 ¿Por qué analizar libros de texto de ciencias sociales?..... | 33 |
| 4.4 ¿Por qué analizar la forma como el conflicto armado colombiano se representa discursivamente en los textos de ciencias sociales?..... | 33 |
| 4.5 ¿Por qué analizar libros de texto para primaria?..... | 35 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO 2. REFERENTES CONCEPTUALES: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO..... | 38 |
| 1. ANTECEDENTES..... | 38 |
| 1.1 Análisis de textos escolares de ciencias naturales-exactas y de lenguaje-literatura..... | 39 |
| 1.2 Análisis de libros de texto de ciencias sociales..... | 42 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 56 |
| 2.1 El Análisis Crítico del Discurso (ACD)..... | 57 |
| 2.2 La Gramática Sistémico Funcional (GSF)..... | 59 |
| 2.3 El concepto de <i>texto</i> en nuestra investigación..... | 60 |
| 2.4 Cómo entendemos el <i>discurso</i> en nuestra investigación..... | 62 |
| 2.5 La importancia de incorporar el <i>contexto</i> en nuestra investigación..... | 63 |
| 2.6 La importancia de incorporar el concepto de <i>ideología</i> en nuestro análisis..... | 66 |
| 2.7 El <i>poder</i> como elemento fundamental dentro del Análisis Crítico del Discurso..... | 70 |
| 2.8 El texto escolar como discurso de poder..... | 73 |
| CAPÍTULO III. METODOLOGÍA..... | 78 |
| 1. ENFOQUE..... | 78 |
| 2. DISEÑO..... | 81 |
| 3. CORPUS..... | 82 |

| | |
|--|-----|
| 4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS..... | 83 |
| CAPÍTULO IV. HALLAZGOS Y ANÁLISIS..... | 85 |
| 1. REGISTRO DE LOS DATOS..... | 85 |
| 2. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DISCURSIVO DE LOS DATOS...100 | |
| 2.1 Minimización semántica..... | 101 |
| 2.2 El ocultamiento de agentes con fines ideológicos..... | 105 |
| 2.3 Representación positiva y negativa de algunos elementos discursivos: “ <i>estos</i> ” y “ <i>aquellos</i> ”..... | 108 |
| 2.4 Generalidades..... | 122 |
| 2.5 Generalización..... | 123 |
| 2.6 Selección..... | 126 |
| 2.7 Causa y consecuencia..... | 128 |
| 2.8 Asociación semántica..... | 134 |
| 2.9 Las fuentes de información..... | 137 |
| 4. DEDUCCIONES Y AFIRMACIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS..... | 138 |
| CONCLUSIONES..... | 141 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 145 |

INTRODUCCIÓN

Los libros de texto, desde hace décadas en Colombia, se han convertido en un material de apoyo para las instituciones educativas escolares tanto públicas como privadas. Si bien en las públicas no es obligatorio el uso de textos escolares, puede decirse que la mayoría de profesores organiza sus clases a partir de ellos. Y lo hacen porque estos materiales se apoyan en los lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales deben ser tenidos en cuenta en el currículo de las instituciones educativas.

Es de esta forma como los libros de texto llegan a las aulas de clase y transforman el currículo interno, afectando la relación maestro-alumno e interviniendo en los saberes y conocimientos que se deben construir en la escuela. Esto, por supuesto, ha generado polémica entre quienes consideran que las instituciones educativas deben apoyarse en los libros de texto (porque recogen los requerimientos del MEN y, además, porque son escritos por profesionales) y quienes afirman que los libros de texto escolar coartan la libertad del maestro para organizar sus propios materiales de aprendizaje, además de que recogen la ideología y los modelos de los gobiernos de turno.

La polémica anterior ha conllevado a una serie de investigaciones sobre los contenidos, el origen, el uso y el impacto que tiene el libro de texto dentro de la cultura escolar. Algunas investigaciones se han centrado en analizar los contenidos de estos materiales con el fin de encontrar errores y falsedades en la concepción de las distintas ciencias; otras, en analizar el uso que se hace de estos textos en la escuela y cómo el currículo gira a su alrededor; por último, se encuentran investigaciones que analizan las condiciones de producción del manual, es decir, cómo se construyen estos materiales en la industria editorial, bajo los parámetros del Ministerio de Educación, con el fin de implementar y reproducir en el aula ciertos modelos de sociedad y de nación.

De acuerdo con lo anterior, las investigaciones se han enfocado desde la pedagogía, la sociología, las ciencias exactas, la lingüística, la literatura, entre otras

áreas del conocimiento, con el fin de determinar errores, falacias, falsas concepciones, ideologías y modelos de sociedad ocultos.

En pedagogía se han analizado las actividades de evaluación planteadas en los libros de texto y cómo ellas poco contribuyen al desarrollo de competencias; en sociología se han investigado los modelos ideológicos que se imponen a través del manual, la forma como se concibe a las minorías étnicas, el tratamiento sobre el género y el sexo, etc.; en ciencias exactas se ha demostrado cómo los textos escolares plantean en ocasiones falsas concepciones sobre la ciencia, presentándola como un concepto abstracto, alejado de la realidad del alumno; en lingüística se ha podido demostrar que la enseñanza de la gramática en los libros de texto es inadecuada y que estos materiales no recogen ni aplican las teorías lingüísticas recientes; en el campo de la literatura se ha analizado cómo la selección de los textos literarios muchas veces obedece a criterios moralizantes, dejando de lado a escritores que cuestionan los distintos establecimientos.

Así las cosas, vemos que una investigación sobre el discurso que se construye en los libros de texto es de gran importancia, pues se trata de unos materiales que llegan a las aulas de clase e influyen en el imaginario de maestros y alumnos.

Teniendo en cuenta el anterior marco de posibilidades investigativas, en este trabajo nos centramos en analizar el tratamiento discursivo del conflicto armado colombiano en algunos libros de texto de ciencias sociales para primaria. Partiendo de un enfoque cualitativo y hermenéutico, el trabajo se apoya teórica y metodológicamente en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y en la Gramática Sistémico Funcional (GSF) con el fin de sustentar la hipótesis de que los libros de texto de ciencias sociales son productos culturales que tergiversan la historia del conflicto armado colombiano y orientan la información hacia determinados intereses hegemónicos, a través de estrategias discursivas de manipulación. El objetivo es develar las estrategias discursivas de manipulación sobre el conflicto armado colombiano en libros de texto de ciencias sociales. Asimismo, se busca que este análisis genere polémica alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales en las aulas

escolares de Colombia para determinar qué tipo de conocimiento de país y de nación es el que deben tener los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo sustenta por qué los libros de texto de ciencias sociales son un discurso de poder; por qué el enfoque teórico-metodológico, apoyado en el ACD y la GSF, es el más adecuado para develar intenciones ocultas; y por qué la enseñanza de las ciencias sociales en el aula, basada en libros de texto, debe ser revaluada y replanteada.

El trabajo plantea un marco referencial y teórico-metodológico soportado en la GSF y en el ACD como interdisciplina que analiza discursos inmersos en condiciones de poder; presenta unos antecedentes de investigación que demuestran que los textos escolares (especialmente los de ciencias sociales) han sido objeto de debates sobre sus contenidos, usos y tendencias ideológicas; orienta la investigación desde un enfoque cualitativo-hermenéutico, adecuado al tipo de análisis; realiza un análisis lingüístico-discursivo que arroja unos resultados que se interpretan a la luz del ACD y de la GSF. Los datos se registran en unas tablas de acuerdo con los temas, las editoriales, las series y la forma como cada texto describe esos temas. Con el análisis de los resultados se sustenta y demuestra la hipótesis planteada de que los libros de texto comportan sesgos ideológicos que favorecen determinados intereses hegemónicos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

Dada su enorme significación política, la reconstrucción de la historia ha sido una tarea emprendida o vigilada, tanto por regímenes autoritarios como democráticos, y cobra especial relevancia en períodos de transformación o transición política. Las narrativas sobre el pasado se constituyen en un recurso de control y un objeto de disputa ligados a la construcción del orden social y político. González (2014, 33).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El libro de texto, por tradición en nuestro sistema educativo escolar, es un material de apoyo permanente y de uso constante entre profesores y estudiantes. De alguna forma, el texto escolar busca recoger los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional en cuanto al conocimiento que debería incorporar el currículo de cada institución, pues esos manuales “contienen la información que los alumnos y alumnas precisan para poder demostrar que cumplen los requisitos para aprobar una determinada asignatura” (Torres, 1994: 155).

Como bien señala Alain Choppin en Carbone (2001: 22-23):

[...] los manuales son, por decir así, los utilitarios de la clase: son concebidos con la intención, más o menos manifiesta según las épocas, de servir de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar. Si hasta la mitad del siglo XIX ese rol no estaba aún netamente formulado, sobre todo en el nivel primario, ha devenido en etapas siguientes, con mayor facilidad, a determinar su lugar con la instalación progresiva de estructuras educativas estables, uniformes y diversificadas de más en más: el manual y las publicaciones que gravitan a su alrededor (libros o guías para el maestro, recopilación de documentos, cuadernos o fichas de

ejercicio, léxicos, compilación de actividades) tratan una disciplina en un nivel, y tienen como referencia un programa preciso.

En ese sentido, el libro de texto juega un papel fundamental en la cultura escolar porque se considera que es un material didáctico que guía a maestros y estudiantes en el desarrollo de unos contenidos específicos y generales que irían acordes tanto con lo que el Ministerio exige, como con lo que la institución educativa quiere que sus estudiantes aprendan. De manera que la relación que se establece entre el Ministerio (que representa a un determinado gobierno con políticas específicas) y la institución educativa (que tiene una filosofía particular) se encuentra mediada por el uso que maestros y estudiantes hacen de los manuales escolares (construidos en una empresa editorial). Como puede verse, entre estos actores (Ministerio, institución educativa, profesor-estudiante, editorial) se establece una relación discursiva que afecta la cultura escolar, pues los contenidos que se imparten a través del libro de texto son los que acompañarán al estudiante en su largo peregrinar por la vida académica.

Bien lo señala Mier (2011: 79):

Estas relaciones complejas de poder son posibles gracias a la complicidad (tácita y explícita) que se entabla entre el gobierno, la editorial y la institución educativa. Estos tres estamentos tienen intereses diferentes, pero relacionados: el gobierno, con sus leyes, difunde su ideología y los modelos social, económico y político imperantes [...]; la editorial se lucra de la venta del libro, y la institución educativa recibe prebendas de la editorial por exigir la compra del texto.

Como vemos, el texto escolar se legitima a través de la implementación de las normas que emanan del gobierno de turno. Eso conlleva a que las editoriales no cuestionen públicamente las reformas que hace el gobierno a los contenidos que se imparten en el aula; por el contrario, las acatan y difunden porque no les conviene polemizar con la institución que las legitima. Por eso los libros de texto difunden errores científicos, pues por seguir al pie el discurso oficial, copian y reproducen modelos teóricos inapropiados.

Torres (1994: 160) señala en ese mismo sentido:

Los libros de texto vienen a ser uno de los principales instrumentos de intermediación y coordinación entre los discursos y prácticas ideológicas y políticas hegemónicas en una sociedad concreta y las prácticas curriculares que tienen lugar en las instituciones escolares, o sea, con la educación que se desea reciban los miembros de esa sociedad.

Las editoriales, entonces, deben ceñirse estrictamente a las ordenanzas ministeriales establecidas en los lineamientos curriculares, los estándares, los derechos básicos para el aprendizaje, entre otros. Si desean seguir en el mercado, no deben asumir posturas críticas frente a temáticas que incomoden o desvíen el horizonte ideológico del Estado. Como vemos, las editoriales asumen la educación como un mecanismo más de mercantilización donde los principios pedagógicos se someten a las leyes del mercado.

Lo anterior significa, además, que los contenidos incorporados al texto escolar (por una editorial que se somete a las políticas del gobierno de turno), pueden ir cargados de ideología, pues recogen la visión de estructura social, de modelo político y de modelo económico que un determinado gobierno quiere implementar en un país. Como afirma Choppin en Carbone (2003: 16), el libro de texto se convierte en un ícono dentro de la cultura escolar:

Una de las características esenciales de la edición escolar es [...] su dimensión nacional. Desde la formación, en el siglo XIX de los Estados-Nación y de la constitución de los sistemas educativos que tienden a generalizar una enseñanza popular y uniforme, el manual participa, en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional: es a la vez testigo de un proceso de integración social y cívica.

De acuerdo con Choppin, el libro de texto busca estandarizar un determinado modelo de enseñanza con fines ideológicos. Como señala este autor, el libro de texto se considera un símbolo patrio que integra a la nación desde un orden social, político, económico, cultural y religioso. Por eso el uso del libro de texto en las instituciones educativas ha generado polémica entre quienes lo defienden y lo consideran una

herramienta valiosa por su carácter didáctico y práctico, y aquellos que ven en el texto escolar un material ideológico que limita el accionar pedagógico del maestro, a tal punto de reemplazar los contenidos que él debería preparar para sus alumnos. Entre quienes defienden su uso podríamos encontrar, por ejemplo, a Eyzaguirre y Fontaine (1997) que ven en los textos escolares una gran ayuda para el maestro y sus estudiantes porque:

[Los manuales] dan una forma concreta al currículum y permiten que el profesor pueda planificar sus clases. Son una herramienta sumamente eficaz para actualizar y perfeccionar la formación del profesorado. A la vez permiten a los alumnos estudiar independientemente si es necesario y paliar las deficiencias educacionales de su familia o de su escuela.

Asimismo, el Grupo Editorial Norma en 2008 elaboró un documento reseñado y criticado por Mier (2011) que resalta la importancia de utilizar el libro de texto en el aula escolar. En ese documento se señala que los libros de texto no sólo son fuente de información actualizada, pedagógicamente dispuesta y presentada de manera atractiva, sino que también aportan muchos beneficios tanto a estudiantes y padres de familia (porque les permiten encontrar información organizada) como a profesores y directivos escolares (porque disponen de una fuente de información “actualizada”).

Otros, con una posición contraria, analizan que las fuentes de información de los libros de texto son limitadas y sus contenidos son fragmentos despojados de rigurosidad científica. Como bien señala Kuhn (2000: 214), “los libros de texto comienzan truncando el sentido de los científicos sobre la historia de su propia disciplina y, a continuación, proporcionan un sustituto para lo que han eliminado”. Así las cosas, no son pocos los que ven en los libros de texto un obstáculo para la fluidez del conocimiento dentro y fuera del aula, pues en ocasiones no responden a necesidades reales del alumnado, además de que afectan la comunicación directa y espontánea entre profesores y estudiantes.

Mier (2011) muestra algunos de los problemas que se derivan del uso de los textos escolares en el aula:

- Son materiales que se construyen aislados de las necesidades de las comunidades escolares en donde se utilizan.
- Uniformizan la enseñanza y marginan los ritmos de aprendizaje individual.
- Se consideran el instrumento más importante de la clase.
- Fragmentan los contenidos y sólo presentan generalidades.
- Imponen perspectivas de pensamiento que marginan minorías culturales.
- El maestro resulta ser un servidor del libro de texto.
- Monopolizan los contenidos y propagan la ideología oficial.
- Afectan la interacción maestro-estudiante.

Por otra parte, Richaudeau (1981) considera que los manuales escolares “tienen notables implicaciones de naturaleza económica, pedagógica y social, en cada nación” (47), lo que nos incita a investigar los sesgos ideológicos en estos materiales educativos. Más aún cuando se trata de textos de ciencias sociales, pues en ellos se recogen los acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que han marcado la historia nacional de Colombia y del mundo. Es necesario, entonces, investigar qué y cómo registran los textos de ciencias sociales en Colombia los acontecimientos de un país sacudido por la violencia, especialmente por un conflicto armado interno que ha enfrentado durante décadas a grupos guerrilleros, paramilitares y fuerza pública.

1.1 El contexto donde circulan los textos escolares

Mier (2011: 78) afirma:

Si el libro de texto es un filtro, un material ideológico que se convierte en el centro del currículo de las instituciones educativas, conviene hablar del espacio en que circula. Sólo así puede entenderse el engranaje que se da entre la sociedad, el Estado, la escuela, el libro de texto y el individuo: a través de dichos manuales circula el poder que ejerce el gobierno en nombre del Estado; el poder que ejercen las instituciones educativas sobre profesores y estudiantes.

Como vemos, la escuela es el escenario principal donde este engranaje adquiere su carácter simbólico, pues el libro de texto juega un papel fundamental a la hora de condensar y ajustar la información que se debe suministrar para alcanzar un grado de escolaridad. Es decir, el manual replica las temáticas que se exigen en los lineamientos y estándares curriculares de las diferentes áreas del saber, incluso si se trata de instituciones públicas donde no están obligadas a seguir un libro de texto escolar. Como bien sabemos, por razones económicas, en las instituciones educativas de carácter privado el libro de texto tiene un mayor vínculo con el estudiante, ya que éste tiene más posibilidades de adquirirlo de manera voluntaria o por indicación propia del establecimiento educativo. Cada niño suele tener, para cada asignatura, su propio texto y sus complementos incorporados como las cartillas de actividades y material audiovisual.

Por el contrario, en el sector oficial el vínculo entre texto y estudiante generalmente no sucede de manera directa. Algunas instituciones públicas adquieren estos textos escolares debido a las promociones económicas que les ofrecen las editoriales con el fin de que sus productos sean implementados en las escuelas y colegios del Estado. Aun así, la adquisición de los libros de texto en estas instituciones educativas suele ser en cantidades pequeñas, de tal manera que apenas alcanzan para ser entregados a los docentes como dotación de material de apoyo pedagógico. El estudiante no adquiere el texto de manera directa porque la institución no se lo brinda y porque sus padres no pueden comprarlo. Por estas razones, el docente cumple un rol mediador en el propósito de hacer llegar los contenidos de los textos escolares a sus estudiantes, fotocopiando algunos apartados del texto según la temática que desee trabajar en clase o a través de dictados o transcripciones en el tablero de algunos pasajes. Cabe aclarar que los profesores del magisterio pueden legalmente abstenerse de usar los textos escolares de estas editoriales atendiendo a la libertad de cátedra, razón por la cual no pueden ser obligados a implementarlos en sus clases. Sin embargo, la transmisión de esos contenidos podría estar realizándose incluso sin la necesidad de que el docente utilice el texto escolar, pues los currículos de las instituciones educativas

pueden estar ya influenciados por éstos. Al respecto, Mier, Castañeda y Jiménez (2011) afirman que “incluso en las instituciones educativas oficiales, donde no se obliga a maestros y estudiantes a que sigan libros de texto, los contenidos del currículo se organizan en su gran mayoría a partir de fotocopias sacadas de los manuales” (p.19).

Ahora bien, detrás de las excusas del requerimiento, de la accesibilidad, de la utilidad como material de apoyo, se encubre el tratamiento ideológico que emana de sus contenidos con el ánimo de estandarizar un modelo de enseñanza bajo una sola perspectiva de pensamiento. Es innegable que los entes gubernamentales ejercen control sobre el currículo escolar a través de los libros de texto. Es decir, si la escuela se convierte en una institución de dominación, el libro de texto es un instrumento simbólico en el que se evidencia esa sumisión. Llamaremos aquí *yugo inconsciente* a esa relación maestro-libro de texto-estudiante, pues las “verdades” planteadas en el texto escolar se consideran absolutas e infalibles, máxime cuando estos materiales son elaborados en casas editoriales de gran prestigio como Norma, Santillana, Educar, etc.

De manera que un currículo “perfectamente” predefinido y programado, con objetivos, procedimientos, contenidos, actividades y tareas de evaluación “perfectamente” explicadas y determinadas, no es más que un currículo cerrado que sitúa de inmediato al alumno y al profesor en un rol pasivo ante un saber que en ocasiones les resulta extraño. Asimismo, la pasividad del profesor y el alumno ante el libro de texto puede generar la reproducción inconsciente del discurso y la ideología de las clases hegemónicas, lo que contribuye negativamente a la desigualdad social y la dominación.

Las siguientes razones nos llevan a creer que el uso de los libros de texto altera la innovación pedagógica en el aula y no contribuye a una educación democrática y propositiva:

- La construcción de conocimiento por parte del texto escolar no permite su refutación, lo que convierte al docente y al alumno en actores pasivos que reproducen esos contenidos.

- Los contenidos del texto escolar se elaboran en abstracto, alejados del entorno real del alumno y del contexto escolar.
- La superficialidad y generalidad con que se abordan los temas y el uso de “retazos” de conocimientos, hacen que los libros de texto no llenen los vacíos académicos en el aula.
- La elección de los temas por parte de la editorial (siguiendo los lineamientos del gobierno de turno) y la forma como ellos se presentan (controlando macroestructuras sintácticas y semánticas), demuestran que el libro de texto constituye un discurso de poder.

Teniendo en cuenta este planteamiento general sobre el libro de texto, en la medida en que este material constituye un discurso de poder que altera la cultura escolar, nos llama poderosamente la atención la discursividad que circula en los textos escolares de ciencias sociales, pues ellos, como ya hemos señalado, recogen el modelo social, político, económico y cultural de las clases hegemónicas que tienen la capacidad de controlar el contexto y las condiciones de producción de dichos manuales.

1.2 El texto escolar de ciencias sociales en Colombia

Así como los libros de texto de ciencias naturales, matemáticas y lengua castellana han sido sometidos a análisis crítico debido a vacíos científicos, equívocos en los contenidos, reproducción de conocimiento en las actividades que proponen e inadecuada evaluación del conocimiento, asimismo los textos de ciencias sociales han sido duramente cuestionados por la forma como se fragmenta la historia, se ocultan referentes históricos importantes y se reproduce la ideología de las clases dominantes.

Sobre la historia que se difunde en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia, conviene decir que estos manuales no están exentos de sesgos ideológicos y de manipulación de hechos históricos que han marcado la vida política, social, económica y cultural del país. Por ejemplo, sobre el tratamiento que ha tenido el conflicto armado en los textos escolares de ciencias sociales podemos decir que éste ha

tenido distintas representaciones, dependiendo de la época. Esto plantea González (2014: 47):

La historia de Colombia en el nivel escolar conforme a su desconocimiento o reconocimiento del conflicto ha transitado por tres etapas: de una negación total entre mediados de siglo XX y los setenta, a una historia nacional problematizada promovida en los ochenta, en la que se hacen visibles actores diferenciados y conflictos estructurales, y finalmente, en el momento actual, a una historia liviana de los problemas nacionales en la cual estos son enunciados pero sin brindar mayor contenido histórico, o son abordados de manera indirecta o de forma subsidiaria a otros temas.

Los libros de texto de ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX tenían como propósito forjar un modelo de identidad nacional, ajustado a una moral conservadora y que fuese promotora de buenas costumbres. Además, y como bien lo menciona Arias (2015), los manuales de historia, geografía e instrucción cívica no eran más que herramientas de manipulación al servicio de un orden social establecido. En este caso, se necesitaban mujeres y hombres probos ante la fe católica y las instituciones del Estado. En eso consistía la moral cívica: en la obediencia y sumisión ante los preceptos de un modelo de sociedad eclesiástico. Por eso, según concluye Arias, los libros de texto de sociales o manuales de historia, geografía y civismo tenían la función de generar un espíritu netamente nacionalista, arraigado al credo católico. Sólo hasta la década de los 80, y fruto de muchas tensiones por transformar la historia del país, se logró obtener un nuevo orden, ya alejado del patriotismo y cercano, esta vez, a los problemas reales de la sociedad colombiana.

Consideramos de gran importancia conocer las características del libro de ciencias sociales en décadas pasadas, pues eso nos permite dimensionar el presente del mismo y las políticas editoriales en que se enmarca. En cuanto a las generaciones de libros de texto que han sido investigadas, González (2014) menciona tres generaciones, a partir de la segunda mitad del siglo XX: los libros de texto con vocación patriótica y nacionalista; los que problematizan el pasado y su presente histórico; y los que reseñan la historia desde un carácter superficial.

En cuanto a la primera generación, desde los años cincuenta hasta los ochenta, González señala que los textos escolares de esa época reproducen el modelo de identidad nacional promovido por las élites liberales y conservadoras:

La historia que se instala en la escuela de la mano de esta generación de autores, auspiciada desde las instancias oficiales, privilegia entonces el momento de la independencia y enfatiza en la historia de la civilidad romántica, teniendo como eje la continuidad de la institucionalidad democrática, y la heroización de las gestiones presidenciales, particularmente de las conservadoras. La representación del destino ascensional de Colombia que constituye el sustrato de estas narrativas se refuerza con la marginalidad de la violencia en el relato, su descontextualización y la identificación casi exclusiva con unos actores aislados (González, 2014: 35).

Según González, en estos libros de texto se exalta la hegemonía conservadora y se proyecta un nacionalismo basado en la gesta de los próceres de la independencia. Se margina la violencia y sus causas, por aquel entonces liderada por los dos partidos políticos tradicionales. Se subrayan, además, los problemas de fragmentación y descontextualización de algunos episodios que se narran sobre la Violencia.

La segunda generación de libros de texto de ciencias sociales se da a partir de los años ochenta con la aparición de la *Nueva historia de Colombia*. En esta obra sobresale el propósito de problematizar sobre los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales del país que habían sido relegados. Varios actores sociales, que antes no habían tenido cabida en los manuales escolares de la primera generación, comenzaron a visibilizarse: guerrillas, estudiantes, trabajadores, campesinos, sindicatos, entre otros. Como bien señala González (2014: 38), empieza a darse un reconocimiento de los conflictos que sacuden el país:

En esta dirección, las ciencias sociales en el nivel escolar se ven abocadas a desplazar a la historia romántica que hasta entonces había imperado y a instaurar en su lugar una historia que tiene por punto de partida el reconocimiento de los múltiples conflictos existentes en el país.

Los anteriores libros de texto, según González, no tuvieron mucha duración. Se estima que después de la Constitución de 1991, y con la incidencia de la Ley General

de Educación en 1994, fueron reemplazados por otros tipos de textos. La Constitución de 1991 culmina una práctica del Estado, hasta entonces común, que consistía en inspeccionar los contenidos de los libros escolares. Esta práctica antidemocrática de censura, auspiciada por los gobiernos, se justificaba con el argumento de cuidar la moral y la cultura de la población (Decreto 088 de 1976, artículo 16, sobre las funciones del Ministerio de Educación Nacional) o incluso con el argumento de “supervisar que los libros escolares protegieran y difundieran un pasado heroico, casi mítico, y con ello evitar la irrupción de ideas subversivas o la penetración del comunismo” (González, 2014: 3).

Pese a la resistencia de algunos sectores políticos inmersos en la Academia Colombiana de Historia (entre quienes se encontraba el eminente historiador Germán Arciniegas, su presidente), se logró imponer un nuevo libro de texto que abordara las problemáticas del país desde diferentes unidades temáticas como: los derechos humanos, la economía, la democracia, la geografía y, en menor concepto, la historia.

No obstante, la democratización del conocimiento no se garantizaría automáticamente con estas disposiciones legales. El anhelo de materializar la libertad de acceder a los diversos saberes y visiones de mundo por medio del sistema educativo se vio truncado por diferentes situaciones contextuales de carácter político y económico. Una de ellas fue la ya mencionada proliferación del mercado editorial y su producción y divulgación a gran escala de libros de texto para muchas instituciones educativas en todo el país.

Poco a poco fue surgiendo la tercera generación: unos libros de texto que hablan de una historia “ligera”. La forma banal como se tratan los diferentes conflictos y problemas en Colombia parten de un presente que no se identifica con su pasado. Es así como el Ministerio de Educación Nacional busca pasar la raya de la violencia, desentendiéndose de la historia y acatando normas y patrones civiles que propicien la paz desde la convivencia y la tolerancia. En otras palabras, se margina el conocimiento histórico a la hora de explicar y narrar el pasado traumático de Colombia. González (2014: 42) señala que:

En efecto, las orientaciones curriculares ministeriales parecen volcarse hacia el presente o el futuro ante la inmediatez de una realidad conflictiva desde la cual se formula toda la política educativa y desde el presupuesto de una transformación ciudadana como elemento central en la superación de la violencia. Con este fin parece imponerse una dimensión práctica y de valores sin que logre articularse con claridad la dimensión histórica en la reflexión sobre la problemática nacional, quedando esta al albedrío de la comunidad educativa y también del mundo editorial.

Además del trabajo de González (2014), Sánchez y Bolívar (2015) hacen una revisión de los libros de texto de ciencias sociales desde 1984 hasta 2010. En su trabajo se muestran diversas tensiones entre autores y editoriales. Se observan algunos libros de texto con una visión alternativa de la historia de Colombia, y otros cuyo interés reside en seguir estrictamente los lineamientos curriculares que el Ministerio de Educación destina para esta área. A partir de la interpretación que estos autores hacen de los libros de texto de ciencias sociales estudiados, los autores establecen tres generaciones de textos escolares en Colombia, que corresponden a las décadas de 1980, 1990 y 2000.

Sobre los libros de texto producidos en la década de 1980, Sánchez y Bolívar afirman que estos materiales se esforzaron por incluir contenidos básicos en dos disciplinas de las ciencias sociales: la geografía y la historia; en ellos se evidencian algunas verdades históricas que incomodaron a los gobiernos de turno.

En cuanto a los textos producidos en la década de 1990, los autores aseveran que dichos manuales muestran contenidos relacionados con la enseñanza de la Constitución política de Colombia, el civismo, los derechos humanos, la ética y los valores.

Por último, los libros de texto que se producen en la década de 2000 registran escaso interés por el estudio de la historia, son poco profundos y su nivel de enseñanza es netamente descriptivo. Estos libros de texto priorizan conocimientos sobre economía, política, ecología y ética.

1.3 Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y el conflicto armado colombiano

En los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales establecidos por el MEN (2018: 03) se plantea que “una de las áreas obligatorias y fundamentales de la Educación Básica son las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”. En este documento se toman la identidad y la memoria colectiva como ejes temáticos que deben ser desarrollados especialmente por disciplinas como la historia y la antropología. Así, se parte de un supuesto deber de las editoriales de abordar saberes históricos y antropológicos que impliquen la enseñanza del pasado en el aula de clase, pues los Lineamientos establecen una serie de *ejes generadores* que disponen las temáticas que se deben generalizar en las aulas de clase. El documento recoge diversas experiencias políticas y académicas:

Como ya se estableció, la selección de los ejes es el resultado de un encuentro entre las experiencias que han realizado organizaciones internacionales especialmente la UNESCO, los derechos y deberes que señala la Constitución Política, las finalidades previstas por la Ley General de Educación (115/94), las prioridades establecidas por el Plan Decenal y las pautas de los distintos lineamientos en áreas afines de las Ciencias Sociales publicados por el MEN (MEN, 2018: 54).

Uno de esos ejes generadores explicita la necesidad de forjar una ciudadanía democrática que concierte unos *mínimos acuerdos* de convivencia en favor de una sociedad pacífica y pluralista: “Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz” MEN (2018: 55).

Consideramos que este eje es fundamental para nuestra investigación, pues en él se menciona la expresión *conflicto armado* como una problemática en cuya solución la escuela puede aportar a la convivencia pacífica:

Para el caso colombiano, hoy se hace más urgente que nunca pactar unos “mínimos” que permitan resolver los conflictos, y particularmente el conflicto armado, por medio de los valores de la negociación y la concertación como vía para solucionar la violencia de manera pacífica y dialogada MEN (2018:56).

Se puede concluir, entonces, que los actuales Lineamientos de Ciencias Sociales orientan la enseñanza del eje temático *conflicto armado* desde el campo de los derechos humanos, el civismo y factores asociados con la ciudadanía y la ética. Es decir, la paz se concibe en los Lineamientos como la enseñanza de una buena conducta que genere un ciudadano capaz de superar los conflictos. Así, la disciplina de la historia se desplaza en el momento de tratar estas temáticas, lo que constituye un problema de gran magnitud, pues se desconoce el pasado para sanar las heridas de la violencia. Se enfatiza en un presente que oculta lo que le resulta incómodo y busca solucionar un conflicto armado a manera de recetas de valores. Como señala González (2014: 41): “la comprensión y tratamiento de los problemas sociales a los que se orientan las ciencias sociales, no se realiza o no se fundamenta a partir del conocimiento histórico”.

En esta investigación se han analizado algunos libros de texto de la primera década del siglo XXI. Por lo tanto, es necesario mencionar cuál era la visión que en ese entonces tenía el MEN sobre la enseñanza del conflicto armado colombiano en las aulas de clase:

En los lineamientos posteriores del MEN (2004), que guardan en buena medida el espíritu de los formulados en 2002, sobre todo en lo que concierne a la multidisciplinariedad, se puntualizaran con respecto a la problemática de violencia en el país los siguientes temas o mejor rótulos: “Impactos del 9 de abril, análisis del período de “la violencia” y sus relaciones con formas actuales de violencia; explicación del surgimiento de la guerrilla, paramilitarismo y narcotráfico en Colombia; transformaciones de la guerrilla; y causas y consecuencias del desplazamiento forzado (González, 2014: 42).

Es necesario señalar también que durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez el MEN desconoció la expresión “conflicto armado”. En reemplazo, se utilizaron los términos “formas actuales de violencia”, lo que implica un manejo ideológico que su gobierno le dio a la enseñanza de la historia de Colombia.

2. HIPÓTESIS

Una vez presentado el problema, es decir, el impacto que tiene el libro de texto en la cultura escolar y la forma como modifica el currículo y media en la construcción de conocimiento entre profesores y alumnos, planteamos la siguiente hipótesis, que esperamos sustentar a largo de la investigación: **los libros de texto de ciencias sociales son productos culturales que tergiversan la historia del conflicto armado colombiano y orientan la información hacia determinados intereses hegemónicos, a través de estrategias discursivas de manipulación.**

Luego de plantear nuestra hipótesis, en esta investigación tenemos los siguientes objetivos:

3. OBJETIVOS

3.1 General

- Develar las estrategias discursivas de manipulación sobre el conflicto armado colombiano en libros de texto de ciencias sociales.

3.2 Específico

- Analizar el tratamiento lingüístico-discursivo de diferentes tópicos que se relacionan con la categoría *conflicto armado colombiano*.

4. JUSTIFICACIÓN

Para hablar de la importancia de esta investigación, es necesario preguntarnos: ¿Por qué analizar el discurso? ¿Por qué analizar libros de texto? ¿Por qué analizar libros de texto de ciencias sociales? ¿Por qué analizar la forma como el conflicto armado colombiano se representa discursivamente en los textos de ciencias sociales? y ¿Por qué analizar libros de texto para primaria?

En respuesta a la primera pregunta, diremos que en el discurso que produce una persona, un grupo social o una institución, se registra la forma de ver y concebir el

mundo. Eso implica analizar desde qué lugares se produce ese discurso, a quién va dirigido y qué sentidos se construyen entre quienes lo producen y lo reciben.

En cuanto a la segunda pregunta, es necesario entender que los libros de texto, al igual que los medios de comunicación, influyen directamente en el imaginario del escolar: en ocasiones son el primer contacto que él tiene con la cultura escrita. Por eso es importante saber quiénes los producen y analizar qué rol juegan estos materiales en el aula de clase.

Frente al porqué analizar libros de texto de ciencias sociales, la explicación se encuentra en que a través de esta área se conoce la historia social, política, económica y cultural del país, lo que ubica al escolar en el papel de saber de dónde viene él como individuo sociocultural y cómo puede explicar los acontecimientos de su presente. Por lo tanto, un análisis de los textos de ciencias sociales permite debatir sobre cuál es el conocimiento que ese escolar debe tener sobre su historia.

En cuanto a por qué analizar la representación discursiva del conflicto armado en los textos escolares de ciencias sociales, diremos que uno de nuestros propósitos es aportar a la paz de Colombia y para ello consideramos la importancia de analizar el discurso sobre el conflicto armado, para determinar si dicho curso aporta o no a una cultura de paz.

Finalmente, en respuesta a la última pregunta, consideramos de vital importancia que se analicen los textos escolares que llegan a los niños en la edad en que ellos empiezan a configurar un ideario de nación. Lo que los escolares construyan cognitivamente en esos años de primaria, quizás los acompañe para toda la vida. Por lo tanto, debe dársele mucha importancia al uso de los textos de ciencias sociales para primaria.

4.1 ¿Por qué analizar el discurso?

Los análisis discursivos han ido ganando considerable importancia en distintas áreas del conocimiento, principalmente en las ciencias sociales, la psicología social, la sociología, la semiótica y la lingüística. Dicha importancia epistemológica del lenguaje

tiene su principio en lo que se conoce como el *giro discursivo* (Santander, 2011), que desarrolló una noción del lenguaje mucho más activa y protagónica en la forma en que los analistas se acercan teórica y metodológicamente al estudio de los problemas sociales. Según este viraje que se ha dado, el lenguaje deja de concebirse como un reflejo del mundo para convertirse en una práctica discursiva que transforma las estructuras y las relaciones sociales. El estudio del lenguaje trasciende los muros del estructuralismo y se centra en la forma como se usa socialmente.

A medida que se desarrollan los estudios del discurso han surgido diferentes enfoques teóricos y metodológicos. Uno de estos enfoques es el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual se caracteriza por centrar su atención en problemas sociales reflejados en el uso del lenguaje y, además, por asumir posición frente a esos problemas. Por ende, el analista crítico del discurso tiene unas características particulares que, aunque causan alguna polémica en la actual cultura académica, han posicionado un estilo diferente del sujeto investigador. Al respecto, Van Dijk (2017: 2) menciona lo siguiente:

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) 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. Con esta investigación disidente, los analistas críticos del discurso toman una posición explícita y, de esa manera, buscan entender, exponer y, fundamentalmente, desafiar el abuso de poder y la desigualdad social. Esta es también la razón por la cual el ACD puede ser caracterizado como un movimiento social de analistas discursivos políticamente comprometidos.

Por todo lo anterior resulta importante analizar el discurso. En primer lugar, porque representa un importante soporte teórico y metodológico en los estudios actuales de las ciencias sociales y humanas. En segundo lugar, porque resulta urgente fortalecer la idea de un investigador comprometido académica y socialmente con los menos favorecidos, orientado por intereses emancipatorios y consciente del rol que puede desempeñar el discurso en la reproducción del poder y la transformación de las

relaciones sociales. Y, en tercer lugar, porque por medio de esta investigación se pretende incentivar aún más la aplicación del ACD, desde una posición interdisciplinaria, a análisis de discursos que tienen amplia incidencia social, como lo es el discurso que se construye en los textos escolares fabricados en editoriales.

4.2 ¿Por qué analizar libros de texto?

Los libros de texto tienen un papel cada vez más protagónico en el aula de clase. Como bien señala Mier (2011: 2), “el manual (por política expresa de las editoriales) busca sustituir al maestro en el aula. De ahí que la recomendación explícita a los autores (...) es que el texto debe defenderse solo, sin mediación del profesor”. De manera que la relación texto-estudiante pretende ganarle espacio a la interacción maestro-estudiante, pues el rol que tenía el texto escolar como material complementario de apoyo didáctico se ha ido transformando, a tal punto de que hoy día el libro de texto se convierte en el principal apoyo para el desarrollo de las clases.

No es propósito de esta investigación analizar la forma como se utilizan estos textos en el aula. No obstante, resulta necesario mencionar algunos datos que demuestran que este material se produce a gran escala y llega a muchos estudiantes:

En Colombia, el Estado no distribuye gratuitamente libros de texto en las escuelas públicas, no existe regulación al respecto, y el mercado editorial depende de la libre oferta y demanda. Unas pocas casas editoriales acaparan un negocio que es sumamente lucrativo. Según Enrique González, presidente de la Cámara Colombiana de Libro en Colombia, para 2016, para 11 millones de estudiantes las ventas estaban alrededor de los 10 millones de textos (El Espectador, 2016). A marzo de 2017 este sector ha facturado \$265.716 millones (...) lo que representa el mayor aporte a las ventas de libros en el país (El Universal, 2017). Por otro lado, según un reciente estudio (Londoño, Aguirre y Sierra, 2015), los docentes de ciencias sociales de la ciudad de Bogotá prefieren, en su orden de mayor a menor, los siguientes manuales: serie Contextos sociales de editorial Santillana, serie Civilización de editorial Norma, serie Ciencias sociales integradas de editorial Voluntad y serie Identidades sociales de la editorial Norma (Arias, 2018: 101).

Como puede observarse, el criterio económico prima sobre la democratización del saber, lo cual significa que la pluralidad de los contenidos de enseñanza y la diversidad de interpretaciones sobre el conocimiento del mundo quedan supeditadas no sólo al factor monetario sino también al factor político, como bien lo señala González (2014: 11):

Las editoriales entonces ejercen una autorregulación, o si se quiere autocensura sobre los contenidos de los textos, decisión sobre la cual no resulta evidente la incidencia del ministerio que limita su regulación a verificar que todos los rótulos de los lineamientos se mantengan. La “autocensura” que se imponen las editoriales obedece, junto a las preferencias políticas de los propietarios o editores, al mercado.

Aunque algunos vean esta situación en buenos términos (concibiendo el manual escolar como una gran ayuda didáctica para docentes y estudiantes), muchos estudios han revelado, desde una posición crítica, las implicaciones de la influencia editorial en la educación escolar. Por ejemplo, sobre la selección de los contenidos en el campo de las disciplinas escolares, Sánchez y Bolívar (2015) aseguran que dicha selección “no obedece a una forma neutral o ingenua. Por el contrario, el currículo es un producto socio-histórico, atravesado por múltiples relaciones de fuerza que en definitiva legitiman las asignaturas y lo que se enseña en la escuela” (p. 62).

A la determinante incidencia del texto escolar en el aula de clase y a la autorregulación o autocensura de las editoriales, se suma también la opacidad del discurso, idea que se desarrolla en el marco de la nueva valoración epistémica del lenguaje a partir del *giro discursivo*. Básicamente la opacidad del lenguaje consiste en que por medio del discurso se puede decir, pero también ocultar. No siempre existe una relación transparente entre lo que se dice y el referente del cual se habla.

Esta investigación tiene como objeto de análisis el discurso que se construye en libros de texto. La razón es porque el libro de texto, por su creciente incidencia en el aula de clase y su vinculación al negocio editorial, puede manifestar sesgos ideológicos que se esconden en la opacidad del lenguaje. Esos implícitos son los que le interesa desentrañar al ACD.

4.3 ¿Por qué analizar libros de texto de ciencias sociales?

El acercamiento a la historia puede hacerse desde distintas áreas del conocimiento: la educación, la literatura, la psicología, el arte, la sociología, etc. Podríamos, por ejemplo, analizar el conflicto armado en Colombia a partir de novelas, cuentos, noticias (radiales, televisivas o impresas), obras de teatro, relatos de historias de vida. Aquí nos interesa el análisis de los libros de ciencias sociales por dos razones fundamentales: primera, porque se trata de un material cotidiano que invade el aula de clase y se extiende hasta el hogar de los niños; segunda, porque es necesario saber qué tipo de conocimiento de la historia es la que llega a niños que están empezando a configurar su ideario de nación y de país. Es necesario estudiar la forma discursiva como se tratan los temas históricos, mucho más cuando esos materiales no están exentos del sesgo ideológico. Sólo de esta manera se aporta al debate y la reflexión sobre la importancia de estudiar la historia desde una perspectiva crítica, holística y pluralista.

4.4 ¿Por qué analizar la forma como el conflicto armado colombiano se representa discursivamente en los textos de ciencias sociales?

El análisis del conflicto armado en Colombia cobra especial valor si se atiende a la coyuntura política de los últimos años en Colombia. El Estado y la insurgencia han adelantado diálogos con el propósito de poner fin a la confrontación armada. En ese sentido, esta investigación (aplicando uno de los principios fundamentales del ACD que consiste en que el investigador debe asumir compromisos político-sociales), toma partido en favor de la paz de Colombia y entiende que es un asunto ético y de gran responsabilidad el hecho de llegar a una solución política dialogada con todos los actores armados del conflicto. Eso implica utilizar el discurso y el lenguaje con mayor responsabilidad ética, evitando el engaño, la manipulación y la tergiversación en los textos escolares que buscan mantener la desigualdad social a través de la reproducción del poder. Por el contrario, incitamos a un uso más transparente del lenguaje que

muestre la historia que ha vivido este país de una manera holística, integral, con el fin de entender todos los factores que han engendrado la violencia que azota a la nación.

Entendemos que no es fácil olvidar las secuelas de una larga historia de violencias de más de medio siglo. Para ello hará falta serias voluntades políticas comprometidas en transformaciones estructurales de carácter político y económico. Aun así, estos esfuerzos serán insuficientes si no se le da a la enseñanza de la historia una mirada holística. Por eso el presente estudio considera que hace falta potenciar y cualificar una comprensión del conflicto armado desde el desentrañamiento del discurso que alimenta la desigualdad.

Creemos que la escuela es el escenario adecuado para empezar a desarticular la violencia cultural que, como sostiene Galtung (2016), legitima los otros tipos de violencia. Con ello nuevamente recobra importancia el estudio discursivo de los textos de ciencias sociales que se utilizan en las instituciones educativas, asunto que debe asumirse con urgencia en relación al sistema educativo colombiano, mucho más si se atiende a la extensa bibliografía investigativa que alerta sobre el rol de la educación en la manera de ver la realidad. Al respecto, Atienza (2007: 545) asegura que:

[...] la bibliografía existente remarca el hecho de que el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento. Dichas representaciones pueden en conjunto expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad.

Si el discurso sobre el conflicto armado en los libros de texto de sociales tiene un trato incluyente, pluralista y con una profundidad analítica, esto podría verse reflejado culturalmente en la formación de una ciudadanía democrática. Si por el contrario, el tratamiento discursivo se caracteriza por rasgos antidemocráticos que pretenden homogenizar visiones de mundo, entonces la escuela estaría formando ciudadanos culturalmente excluyentes y acríticos.

Una sociedad debe prepararse para la paz, educándose para la paz. El tratamiento discursivo del conflicto armado en los textos escolares de ciencias sociales debe estar despojado de ideologías que reproduzcan relaciones sociales basadas en prejuicios y estereotipos que promuevan el odio, la desigualdad, la descalificación de la otredad, la homogeneidad política, la exclusión y la sumisión.

Es importante analizar la representación discursiva del conflicto armado, porque de las conclusiones que se obtengan sabremos en esta investigación si la industria editorial le apuesta a una cultura de paz o si, por el contrario, reproduce culturalmente la violencia política y en ese mismo sentido, contribuye al sostenimiento de las condiciones objetivas y subjetivas de la guerra en Colombia.

4.5 ¿Por qué analizar libros de texto para primaria?

Los estudios que tienen como objeto de análisis los textos escolares en el área de ciencias sociales se han realizado mayoritariamente en el nivel de básica secundaria, especialmente aquellos que se enfocan en temas de índole histórico. Esta tendencia se debe a razones prácticas, ya que asuntos como los conflictos armados y sociales, las violencias y otros aspectos, tienen un mayor despliegue curricular en este nivel escolar.

Por medio de diversas investigaciones de carácter discursivo se ha determinado que estos textos pueden tener cargas ideológicas en cuanto al tratamiento de conceptos como *género, nación, clase social, raza*, reproduciendo de esta manera concepciones excluyentes como el machismo, el patriotismo o nacionalismo, la segregación social y el racismo. Ahora bien, si este trato discursivo se presenta en libros de texto de primaria, se estarían cultivando peligrosas concepciones desde temprana edad.

En los libros de texto de ciencias sociales de los grados cuarto y quinto de primaria sí existen alusiones sobre el conflicto armado colombiano. Este no sería el asunto polémico, pues esta temática debe abordarse en el aula de clases desde la primaria, incluso con mayor intensidad y profundidad. La situación polémica radica en la forma como discursivamente se estaría representando el conflicto armado colombiano desde la niñez.

Es bien sabido que la educación formal desde temprana edad tiene numerosas justificaciones pedagógicas, sociales y psicológicas. En este nivel escolar el ser humano tiene sus primeros intentos de interpretar científica y emocionalmente el mundo que lo rodea. Estas primeras interpretaciones del escolar son los cimientos de las bases culturales que luego podrían justificar sus futuras acciones en la adolescencia.

La edad de los estudiantes de primaria es propicia para potenciar diversas cualidades cognitivas y sociales. El propósito de leer el mundo desde una perspectiva crítica puede iniciar desde una temprana edad, lo cual promovería una actitud democrática ante la vida. Los libros de texto de básica primaria deberían tener en cuenta este propósito, partiendo de darle al estudiante un papel protagónico y participativo en la construcción y socialización del saber. Esta noción debe ser opuesta a la del alumno visto como un sujeto vacío de conocimiento, incapaz de iniciarse en la construcción autónoma de sus opiniones frente a la realidad de su contexto.

En este sentido deben analizarse los libros de texto de básica primaria para determinar si cumplen con el propósito de formar lectores críticos de su entorno, para determinar si en realidad se concibe la niñez como una etapa potencialmente apta para el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas armonizadas con la formación de ciudadanía y paz. O, por el contrario, determinar si la niñez se concibe como una edad frágil y apta para la implementación de mecanismos discursivos de manipulación.

Dando respuesta a estas cinco interrogantes se justifica la presente investigación. Puede decirse que todas las razones expuestas descansan en el profundo anhelo de gran parte de la humanidad: lograr caminos de paz. Colombia necesita abrir caminos de paz con justicia social. Si algunos sectores de la academia suelen encerrarse en sus esquemas tradicionales de investigación y descalifican los estudios del Análisis Crítico del Discurso, es comprensible: la academia también es un campo de batallas ideológicas.

CAPÍTULO II

REFERENTES CONCEPTUALES: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

La elaboración de un texto es, ante todo, un hecho con significado educativo y por tanto social y cultural. Más que un producto industrial o un útil escolar, el texto es una modalidad del libro que mediatiza no sólo conocimientos, sino formas de ver la realidad, sistemas de valores, concepciones sobre la escuela, el maestro y los niños. Su uso en el aula de clase condiciona metodologías y formas de trabajo que marcan profundamente la vida de la escuela (Peña y Mejía, 1995: 21).

1. ANTECEDENTES

Los libros de texto han sido analizados desde distintas disciplinas del saber. El uso de ellos en el ámbito escolar, sus contenidos y evaluaciones, la forma como son elaborados y masificados a través de la industria editorial, entre otros tópicos, han sido objeto de investigación de numerosos académicos. Los libros de texto de ciencias naturales, sociales, lengua castellana y literatura, entre otras áreas y asignaturas, han sido analizados desde la pedagogía, la ciencia, la sociología, la filosofía, la historia, la teoría literaria, la lingüística, el análisis del discurso. Esto demuestra que el uso del texto escolar y sus contenidos son un campo interesante de investigación, pues son los materiales que acompañan al escolar en las etapas más importantes de su vida: la niñez y la adolescencia, que es donde se forma la personalidad y se sientan las bases cognitivas para el aprendizaje futuro.

En estos antecedentes se tendrán en cuenta las investigaciones que se han realizado sobre libros de texto de diferentes áreas y, en especial, la de ciencias sociales. Estas últimas las hemos categorizado según el ítem de investigación: racismo en poblaciones afrodescendientes e indígenas; roles sociales dados a la mujer; sesgos ideológicos. Por último, hablaremos de investigaciones realizadas sobre nuestro concreto objeto de

estudio: el tratamiento dado al conflicto armado colombiano en los libros de texto de ciencias sociales.

1.1 Análisis de textos escolares de ciencias naturales-exactas y de lenguaje-literatura

Sin el objetivo de presentar unos antecedentes exhaustivos sobre las investigaciones que se han realizado a distintos tipos de textos escolares, podríamos decir que en el campo de las ciencias naturales y exactas, las investigaciones han demostrado que en los textos escolares de estas asignaturas se tergiversa el trabajo científico y se muestra la ciencia como un constructo rígido y estático, alejado de la realidad del estudiante. Cuéllar, Pérez y Quintanilla (2005) han hecho estas pesquisas en libros de texto de ciencias:

En el análisis de la confiabilidad de los libros de texto, se ha encontrado que la ciencia se presenta como una actividad simplificada, individual, absolutista y reduccionista, alejada de una realidad que puede ser considerada a partir del acercamiento al reconocimiento del contexto histórico en el que los científicos presentan sus propuestas. Teniendo como referencia lo planteado anteriormente, se adelantó un trabajo de investigación en el que pudo corroborarse positivamente que en el sistema educativo colombiano, la socialización del modelo atómico propuesto por Ernest Rutherford no obedece a una mirada histórico-epistemológica del mismo.

[...] estos libros de texto transmiten los conceptos con un carácter únicamente descriptivo, sin permitir una reflexión crítica acerca de cada hecho o propuesta, el 90% de los textos no explican los planteamientos formulados; presentan, además, las corroboraciones experimentales como experimentos únicos de los que inmediatamente se obtenían los resultados esperados, 65% lo presenta así, y la totalidad de ellos desconoce el progreso científico como una actividad comunitaria y la presenta como obra de algunos pocos científicos ilustres.

Sobre el carácter descontextualizado y el desconocimiento de la utilidad del conocimiento científico en los libros de texto de ciencias, Alicia Bertoni, parafraseada en Carbone (2003: 72), afirma:

[...] en los manuales estudiados la concepción implícita de ciencia es la de un quehacer que carece de contextualización y que es realizado o por sujetos individuales especialmente dotados o por seres sin identificar. Otra interpretación no menos importante es que el conocimiento está desvinculado de su utilidad.

Más adelante Bertoni alude al propósito ideológico de estos libros de texto que postulan el trabajo científico como una acción realizada por personas *fuera de este mundo*:

Los datos parecen expresar, también, que el conocimiento es un fin en sí mismo. Aquí identificamos una de las razones de incluir el tema de la construcción del conocimiento dentro de las preocupaciones de la investigación ideológica: los sujetos especialmente dotados, los genios, están fuera del alcance humano. El anonimato es otra nota de la ahistoricidad del conocimiento y del currículo oculto: la marginación de ciertos saberes y de sus trabajadores (Carbone, 2003: 72).

En cuanto al análisis de los textos de español y literatura en Colombia, Mier (2011) demuestra que en estos textos hay un mal enfoque en la “enseñanza” de la lengua materna para hablantes nativos. En ocasiones se presenta un enfoque gramaticalista excesivo que poco ayuda al desarrollo de competencias comunicativas (leer y escribir con propiedad) porque se aleja del uso real de la lengua por parte del alumno. Asimismo, demuestra que la teoría lingüística no se aplica en dichos textos escolares.

En lo que concierne al campo de la literatura, Mier considera que en los libros de texto de español el tratamiento que se hace al componente literario ha sido duramente debatido, pues de las obras literarias se seleccionan fragmentos que quedan descontextualizados. Además, muchos textos se seleccionan con criterios moralizantes, cuyo objetivo es inculcar valores y normas de comportamiento. En lo que respecta al género lírico, en ocasiones se utilizan poemas o retazos de los mismos para explicar los usos formales de la lengua.

Sobre el manejo de la literatura en libros de texto, Vallejo (2006: 181) expresa:

Los libros de texto utilizan la literatura para enseñar lengua castellana, mientras las historias literarias tienen como objeto principal hechos y fenómenos relacionados con la literatura. No obstante, esta orientación fue entendida como la posibilidad de masificar conceptos de la literatura de la nación, de sus hacedores y de los géneros predilectos de esa nación, posibilidad que no fue desaprovechada. Como lo expresan distintos prólogos de las historias con énfasis didácticos, éstas eran producciones mancomunadas con los programas oficiales en un nivel de absoluta obediencia.

Como se evidencia en lo que plantea Vallejo, la literatura ha sido mal enfocada en los libros de texto de lengua castellana, puesto que es “utilizada” bajo propósitos ideológicos al seleccionar ejemplos literarios que expliciten el imaginario de nación planteado desde el Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, los libros de texto de español omiten cierta literatura considerada “indeseable” por los sectores más conservadores de la sociedad colombiana. En este sentido, muchos textos de los conocidos “poetas malditos” no son tenidos en cuenta por las editoriales porque generan rechazo ante un sistema hegemónico que antepone sus prejuicios por encima de la naturaleza humana. Mier (2011: 53) dice al respecto que:

[...] estos manuales se depuran de autores considerados “indeseables” desde el punto de vista religioso, moral o político. Por ejemplo, muchos textos de autores como Charles Bukowski, William S. Burroughs o José Saramago (que cuestionan en sus obras los distintos establecimientos), son desterrados de los libros de texto.

Como vemos arriba, en los libros de texto de lengua castellana los componentes lingüístico y literario han sido mal enfocados, puesto que la “enseñanza” de la lengua materna no se dirige a enriquecer el universo lingüístico del alumno para potenciar la escritura y la lectura, sino que se enfatiza en un gramaticalismo tradicional que no le dice mucho al escolar. En cuanto a la enseñanza de la literatura, se desvirtúa el goce lector y se “sacrifica” el texto literario en favor del gramaticalismo.

1.2 Análisis de libros de texto de ciencias sociales

El Análisis Crítico del Discurso (ACD), como enfoque teórico-metodológico, ha sido aplicado en diversas investigaciones sobre libros de texto. Su aplicación prolifera sobre todo en los campos de las ciencias sociales en donde ha sido proyectado desde contenidos como el racismo, la historia, la política, la xenofobia, el género, la segregación, etc. Veamos algunos de esos elementos de análisis.

Manifestaciones de racismo y exclusión en libros de texto de sociales

Sobre el análisis de textos de ciencias sociales (nuestro interés en este trabajo) podríamos decir que las investigaciones han dejado al descubierto que muchos temas históricos, políticos, económicos, religiosos y culturales han sido tratados en estos textos escolares con sesgo ideológico y tergiversación histórica. Incluso, algunas investigaciones han demostrado que en ellos se evidencia el racismo y la exclusión de las clases menos favorecidas y de los grupos minoritarios. Sobre este particular, Torres (1994: 139) afirma:

[...] se pueden detectar manifestaciones de racismo en los libros de texto de ciencias sociales, historia, geografía, literatura, etc., especialmente mediante los silencios que se producen en relación a los derechos y características de comunidades, etnias y pueblos minoritarios y sin poder. Las comunidades gitanas, numerosas naciones de África, Asia y Oceanía, la mayoría de las etnias sudamericanas y centroamericanas, etc., no existen a ojos de los lectores de esta clase de materiales curriculares.

Del mismo modo, Castillo (2011) habla de racismo en los libros de texto de ciencias sociales. Según ella, después de la promulgación de la ley 70 para comunidades negras en Colombia, investigaciones demuestran que los textos escolares de ciencias sociales mantienen vigente un discurso racista. La autora afirma que han salido a la luz diversas obras escritas por personas afrodescendientes, con el fin de contrarrestar los efectos de esos discursos racistas. Estos manuales y textos escolares de autores afrocolombianos están dirigidos a un vasto sector educativo con el fin de

dignificar la afrocolombianidad. Castillo (2011) se propone hacer un reconocimiento y análisis de lo que considera el nuevo libro escolar y una nueva escritura pedagógica. Sobre el racismo en los libros de texto de ciencias sociales, Castillo (2011: 63) menciona que:

Los trabajos realizados en Colombia por las investigadoras María Isabel Mena y Sandra Soler, evidencian que los saberes escolares promovidos a través de los currículos, los textos escolares, los planes de estudio y las prácticas de enseñanza de los maestros producen una invisibilización y/o distorsión en relación con lo afrodescendiente en la historia cultural, política y económica de la nación. En este mismo sentido, los estudios recalcan la presencia de representaciones estereotipadas que circulan en estos materiales de enseñanza, y que en su condición de saberes oficiales, mantienen imágenes fijas y reducidas de la gente negra, palenquera, raizal y/o afrocolombiana.

En ese sentido, Castillo presenta la problemática del racismo en Colombia y su expresión en los textos escolares de ciencias sociales, identificando elementos lingüísticos y semánticos que asocian a las personas negras con elementos peyorativos, desconociendo en ellos sus valores y sus aportes significativos a la vida nacional. Además, soporta sus argumentos citando una buena lista de investigadores que se han ocupado del mismo objeto de estudio.

En cuanto al tratamiento que se hace de la población indígena en los libros de texto de ciencias sociales, Altamirano, Godoy, Manghi y Soto (2014), desde un análisis multimodal y valiéndose de los recursos semióticos que ofrecen los libros de textos de historia de Chile, muestran el papel pasivo que ha tenido la voz del aborigen en dichos textos escolares. Dicen los autores que en esos textos prima la voz del conquistador por encima del que fue usurpado de su territorio. El objetivo de su trabajo es dar cuenta de la configuración del concepto de *pueblos originarios* representado en los textos o manuales escolares, a la luz de lo que se expresa en el currículo nacional y teniendo presente el compromiso de una educación incluyente, es decir, la formación de personas que valoren, conozcan y reconozcan a los pueblos originarios como parte de una diversidad que constituye la cultura chilena. Para ello se basan en los siguientes

fundamentos conceptuales: libros de texto desde una perspectiva multimodal; la semiótica como visión de mundo; la semiótica social; interpretación ideológica (editoriales). Los autores concluyen:

El análisis multimodal del discurso permite describir la importancia de las imágenes en la configuración de la noción de pueblos originarios en el texto escolar de 5° Año Básico, distribuido por el MINEDUC. Las imágenes junto con la escritura en las introducciones de unidad revisadas potencian el sentido de ausencia de lo originario, se perpetúa una sola voz histórica, la española, dejando de lado la perspectiva de los pueblos originarios. La representación más común corresponde a un pueblo sometido y mudo frente a los diversos acontecimientos ocurridos; así se significa un concepto de pueblo originario ausente, extinto. La ausencia de voz que se plasma de manera evidente, se naturaliza, ya que si seguimos la línea de las imágenes y textos presentados en cada introducción de unidad, se interpreta que los pueblos originarios fueron sometidos de justa manera a través de medios legítimos de poder y habilidad por parte de los europeos: ¿faltará otra perspectiva frente a tales acontecimientos? ¿Cómo ser fieles a la intención de respeto y valorización de la diversidad étnica declarada en los documentos oficiales? Esta representación que aparece de manera regular a lo largo del texto escolar es la consecuencia de una mirada única, en donde la diversidad se destaca por su ausencia (Altamirano, Godoy, Manghi y Soto, 2014: 277).

Sobre la representación de las poblaciones indígenas de Colombia en libros de texto, Soler (2008) estudia la relación existente entre educación y análisis del discurso. Para ello plantea como principal referente teórico el análisis crítico del discurso – ACD– de Teun Van Dijk y Wodak. Además, relaciona el ACD con los estudios de pedagogía crítica, para luego ejemplificar este conocimiento teórico en el análisis de libros de texto de ciencias sociales de las editoriales Norma y Santillana.

Soler plantea tres problemáticas para analizar los libros de texto de ciencias sociales seleccionados:

[...] identificación de contenidos étnicos en los textos; caracterización de los contenidos étnicos: ¿qué se dice? ¿Cuáles son las temáticas con las que se relacionan los grupos étnicos?; y representación de actores y sus acciones: ¿quiénes se nombran? ¿Cómo se nombran? ¿Qué acciones y cualidades se les atribuye? (2008: 656).

Como puede observarse, a través de estas preguntas se plantean palabras clave para una investigación en estudios críticos del lenguaje. Es decir, se toma una población como muestra –en este caso los grupos étnicos–, para luego analizar los contenidos sobre poblaciones indígenas en los libros de texto: la caracterización, la representación y las acciones de este grupo social. Todo esto se cuestiona y polemiza a través del ACD, develando relaciones de poder, dominación, segregación y discriminación.

Sobre el interés de estudio en lo que respecta a poblaciones étnicas en los libros de texto de ciencias sociales, Soler denomina la escuela como una institución que establece prácticas de exclusión en lo que incumbe a poblaciones indígenas y minoritarias. Es decir, muestra los libros de texto como medios de difusión de políticas segregacionistas:

La escuela, a lo largo de la historia, ha sido la responsable de la generación y transmisión de ideas y prácticas racistas. Los textos o manuales escolares constituyen uno de los instrumentos para la reproducción de la dominación. El estudio de éstos ha sido preocupación de diversas disciplinas, como la ya mencionada pedagogía crítica (2008: 654).

En el ámbito de la escuela, los libros de texto y la discriminación, Soler (2010) califica a la escuela como una de las principales generadoras y trasmisoras del discurso racista en Colombia. Además, plantea que el discurso de la escuela ha cambiado a partir de la constitución del 91 al adoptar nuevas nociones de identidad nacional desde lo multiétnico y lo pluricultural. Su investigación se centra en develar si la escuela, a través de los libros escolares, ha asumido este proceso de nueva identidad nacional o si, por el contrario, sigue manteniendo discursos racistas y discriminatorios.

La metodología que sigue Soler (2010) es el ACD desde los postulados de Ruth Wodak, y Martin Reisigl, a partir de tres dimensiones de análisis textual. En primer lugar, la identificación de los tópicos racistas; en segundo lugar, las estrategias discursivas y argumentativas utilizadas para legitimar estas prácticas; y, en tercer lugar, un sondeo de los mecanismos lingüísticos y retóricos dependientes de los contextos y de los estereotipos de la discriminación. En su trabajo encontramos valiosos aportes metodológicos, teniendo en cuenta que, como plantea la autora, el ACD no tiene un

método fijo, pues éste depende de los objetivos, los participantes y las preguntas de investigación. Su investigación busca identificar tópicos ideológicos de exclusión política, legitimada ésta por estrategias discursivas que favorecen intereses particulares.

El libro de texto de ciencias sociales desde una perspectiva de género

En lo que tiene que ver con la representación del género, algunas investigaciones se han centrado en el tratamiento discursivo que se hace de la mujer en libros de texto de ciencias sociales. Fernández (2010) analiza la representación de las mujeres en el discurso contenido en los textos escolares de historia de Chile, desde la conquista hasta fines del siglo XX. En este trabajo se analiza un corpus de libros de texto de las décadas del 80 y del 90, más los manuales escolares aportados por el ministerio de educación chileno a sus instituciones educativas. Para realizar el análisis, la autora utiliza la siguiente fundamentación conceptual y teórica: modelos de representación de actores sociales y eventos sociales; Análisis Crítico del Discurso (ACD); representaciones de género en el discurso pedagógico: el texto escolar; lenguaje, discurso y construcción de identidad de género; sexismo en la representación histórica de las mujeres.

En este trabajo de investigación se presentan varias conclusiones:

La presencia de mujeres representadas por su identidad en los textos escolares analizados es escasa; aún persisten expresiones de sexismo en el discurso pedagógico de la historia; las características identificadas en la representación de las mujeres favorecen la reproducción del orden social de género que impera en la sociedad chilena. A este interés, más o menos consciente, subyacen representaciones e ideologías basadas en estereotipos tradicionales (Fernández, 2010: 97).

El trabajo de Fernández, enfocado desde el Análisis Crítico del Discurso, analiza las representaciones sociales en torno a las discusiones de género y su impacto discursivo en las aulas de clase, conforme a la instrumentalización del libro de texto.

La ideología en libros de texto de ciencias sociales

Desde el campo de la ideología se ha trabajado el libro de texto como un instrumento de dominación discursiva, que moldea el imaginario cultural, social, religioso e histórico tanto de estudiantes como de profesores. Al respecto, Atienza (2007) estudia cómo el discurso de los libros de texto de ciencias sociales de Cataluña moldea e institucionaliza una ideología con el propósito de legitimar un pensamiento ideológico y de ocultar otros que puedan emerger en la sociedad catalana. Además de ese objetivo general, el texto presenta tres objetivos específicos: identificar fenómenos lingüísticos y discursivos que proyectan una determinada ideología; observar si la ideología se manifiesta explícita o implícitamente para el estudiante; observar de qué modo se potencia en el lector el desarrollo de una competencia crítica lectora de la realidad presentada.

Atienza parte de tres fundamentos conceptuales: sociología crítica de la educación; análisis crítico del discurso; lingüística sistémico-funcional. El primero hace referencia a la supuesta concepción que se tiene de objetividad en el conocimiento científico, proclamando verdades absolutas en los libros de texto y generalizando un sesgo ideológico que institucionaliza un discurso de poder. El segundo, es una disciplina de los estudios críticos que se encarga de analizar y develar los discursos ocultos y que llevan consigo una carga ideológica dominante. El tercero estudia la relación directa entre texto y contexto. Es decir, la gramática y el funcionamiento de la lengua, junto a los discursos e ideologías que crean la palabra y la comunicación humana.

El método utilizado por Atienza es cualitativo y utiliza fenómenos discursivos planteados por las disciplinas del análisis crítico del discurso y la lingüística sistémico-funcional. Estos son: “1. El conocimiento del mundo que se presupone. 2. La estructura formal de la información. 3. La relevancia de la información ofrecida. 4. La construcción de identidades textuales” (Atienza, 2007: 547).

Estudios sobre conflicto armado colombiano en libros de texto de ciencias sociales

Atendiendo a investigaciones específicas relacionadas con nuestro objeto de estudio, se afirma la poca intensidad con la que se ha abordado el estudio del conflicto armado colombiano en libros de texto de ciencias sociales. A continuación, se presentan antecedentes que desde el campo de la historia han analizado dicha temática desde el libro texto, la escuela y la pedagogía.

González (2014) examina en los manuales escolares la representación del período de la Violencia y el conflicto armado actual, en relación con las coyunturas políticas y las características de la industria editorial como determinantes en la forma como se oculta, minimiza, problematiza y niega la confrontación de mediados del siglo XX y la continuidad de la violencia bipartidista con la actual.

El corpus de su investigación está compuesto por libros escolares que desarrollan los lineamientos curriculares del área de historia o de sociales entre 1950 y 2008, y otras bases de datos disponibles en las bibliotecas Luis Ángel Arango, Nacional, Gimnasio Moderno y la Academia Colombiana de Historia (ACH).

Como resultado, se postulan tres generaciones de textos escolares correspondientes a las narrativas sobre la Violencia y su incidencia en el conflicto armado actual: la narrativa patriótica, la narrativa problematizada y la narrativa ligera. Cada una de estas narrativas aborda la Violencia con matices ideológicos y con diferentes grados de profundidad, según la pertenencia de los libros de texto a una editorial determinada: Norma, Educar o Santillana.

En la narrativa patriótica se hace énfasis en el papel protagónico que jugó el partido conservador y el poder ideológico que se concentró en la elaboración y difusión de los libros de texto. En ellos se promovía un ideal romántico del modelo de nación que imperaba, en donde se exigía el respeto y sumisión al Estado y a la iglesia Católica. Es válido aclarar que para aquel entonces –mediados del siglo XX– las editoriales y la Academia Colombiana de Historia (ACH) estaban controladas por el conservatismo.

De manera particular, bajo los designios educativos de los gobiernos conservadores, los manuales escolares fueron objeto de control político o ideológico por parte de la Academia Colombiana de Historia (ACH), la cual, según las disposiciones oficiales, debía supervisar que los libros escolares protegieran y

difundieran un pasado heroico, casi mítico, y con ello evitar la irrupción de ideas subversivas o la penetración del comunismo (González, 2014: 3).

Sobre el sesgo ideológico que se evidencia en los libros de texto de ciencias sociales de la primera generación, Arias (2015) también menciona ese patriotismo y esa ordenanza de sumisión ante las autoridades establecidas:

[...] Además en el Compendio se sacralizó el suelo y se convocaba al lector a su defensa y conservación, se apelaba a un patriotismo hasta la muerte por los símbolos nacionales y, según Rodríguez, se transmutó en el “ejemplo de los buenos” a un conjunto de individuos, representados en la élite, legítimamente autorizados para llamar a la guerra, promulgar la memoria, defender la tradición y encarnar la autoridad (47).

La segunda generación de textos escolares de historia en Colombia, “la narrativa problematizada”, se comienza a gestar tras las problemáticas sociales, políticas y económicas que traerían las décadas de los 60 a los 80. Se suma a esto el movimiento académico de la Nueva Historia liderado por intelectuales como Jaime Jaramillo Uribe. Estos libros de texto hicieron visibles problemáticas internas del país como la movilización social, la lucha de guerrillas, la conformación de sindicatos, los derechos humanos, entre otros. Afirma (González, 2014: 10):

Donde los autores de la primera generación habían encontrado subversión, bandoleros, chusma, y delincuentes, los ochenta empezaron a encontrar rebeldes, guerrilleros o insurgentes. Asimismo, mientras en los cincuenta sólo se veían colores políticos liberales o conservadores, en los ochentas el escenario se diversifica, si bien todavía de manera muy incipiente: hay campesinos, sindicatos e industriales. En este sentido es posible afirmar que con respecto a la violencia de mediados de siglo, en los manuales de la segunda generación se produjo una resignificación importante de los actores y de sus contextos.

Esta modernización del currículo en lo que respecta a la historia del país, se dio en un ambiente de cambios económicos, sociales y políticos dentro y fuera de Colombia. Por lo tanto, se hizo notoria la exigencia de organismos internacionales de actualizar y modificar los contenidos promotores de fanatismos y violencias. Recordemos que esta

segunda generación del libro de texto de sociales se comienza a gestar tras los albores de la década de los 80. Arias (2015: 50) dice:

Adicionalmente, los textos evidencian la tensión entre la naciente incorporación del país al mercado globalizado con elementos cercanos a la producción de nacionalidad y democracia. Esta transición, según el autor, tuvo como trasfondo el repliegue de la Academia Colombiana de Historia como orientadora de material pedagógico por el protagonismo de las universidades públicas y privadas, y sobre todo, con el impulso de la llamada “Nueva historia”, movimiento intelectual liderado por Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, entre otros. A su vez, para esta época, se dio en el país la creciente profesionalización de la enseñanza en general y de las ciencias sociales en particular, además se empezó a hacer evidente la presión de organismos multilaterales por “modernizar” el sistema escolar y “actualizar” los contenidos de la enseñanza, incluida, por supuesto, la historia y los textos escolares.

Sobre la tercera generación del texto escolar de ciencias sociales, González (2014: 11) afirma:

En efecto, las orientaciones curriculares ministeriales parecen volcarse hacia el presente o el futuro ante la inmediatez de una realidad conflictiva desde la cual se formula toda la política educativa y desde el presupuesto de una transformación ciudadana como elemento central en la superación de la violencia. Con este fin parece imponerse una dimensión práctica y de valores sin que logre articularse con claridad la dimensión histórica en la reflexión sobre la problemática nacional, quedando esta al albedrío de la comunidad educativa y también del mundo editorial.

De acuerdo con lo anterior, se puede aseverar que en los libros de texto de ciencias sociales de las últimas décadas se abordan las problemáticas del país desde énfasis diferentes de la historia. Es decir, el conocimiento de la historia se plantea frívolamente, sin profundidad alguna. Esto obedece a intereses de ocultar, negar, minimizar u olvidar el pasado. Como señala González (2014), en el tratamiento sobre las guerrillas, por ejemplo, es escaso lo que se dice de su caracterización:

En general, en todas las publicaciones revisadas la caracterización de los movimientos guerrilleros es muy limitada, y hace alusión al año de fundación, se aporta el nombre de los fundadores y se enuncia, sólo en algunos textos, y de manera muy sintética la tendencia ideológica (46).

En el campo de las editoriales, González plantea que Norma tiene un tratamiento discursivo sobre la historia de la Violencia con una marcada ideología conservadora, endilgando la responsabilidad a uno de los actores: los liberales, a los que asocia con ideas foráneas y contrarias a la moral y la tradición nacional, al tiempo que enaltece la figura de la Iglesia y de personalidades políticas conservadoras. Por el contrario, la editorial Educar asume la historia desde la perspectiva liberal y los actores cambian en materia de responsabilidades. Esta editorial asume las razones del conflicto a partir de causas sociales, políticas y económicas, contrario a las razones casi de carácter natural que hace la editorial Norma.

Finalmente, la editorial Santillana pretende ser “neutral” y un poco más objetiva. Sin embargo, no se plantea de manera explícita el estudio del período de la Violencia y las alusiones a temas que se relacionan a este período son muy ligeras y superficiales. Este tratamiento discursivo pareciera ser, según la autora, una autocensura o autorregulación por parte de la misma editorial, ya sea por preferencias políticas de los propietarios o lógicas del mercado editorial.

Del mismo modo, y en lo que atañe al tema de la continuidad y discontinuidad en libros de texto de ciencias sociales sobre el período de la Violencia y el conflicto armado actual, González dice:

Haciendo una interpretación de los lineamientos dados desde el Ministerio de Educación, la mayoría de los libros analizados tienen un espacio dedicado a Conflicto armado, ya sea como una unidad temática en sí misma (Santillana) o como un componente de un capítulo dedicado a la segunda mitad del siglo XX o Colombia contemporánea (Norma, Educar). La historia de violencia, no es en principio entonces una historia que se margine, de la narrativa no lineal de la nación que proveen los textos, sino que, de hecho, en algunos textos tiene una posición protagónica. El caso de Educar, resulta especialmente ilustrativo al ubicar de hecho el conflicto como hilo conductor de la caracterización del país desde la década del cincuenta hasta la actualidad. En Norma, la caracterización del conflicto es complementada

con temas como el desarrollo institucional, económico, poblacional etc., que son abordados en cada caso de manera independiente (2014: 12).

También, y ciñéndose a los lineamientos de ciencias sociales expedidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los libros de texto de la tercera generación abordan la violencia bipartidista y el conflicto armado colombiano en términos de continuidad y discontinuidad:

Conforme a lo exigido en los lineamientos, los manuales de tercera generación realizan una interpretación en términos de continuidad o discontinuidad sobre el período de la Violencia y las “formas actuales de violencia”, expresión esta última empleada en las disposiciones ministeriales ante la postura gubernamental de entonces de negación de la existencia de un conflicto armado interno. Es, como se sabe, la perspectiva adoptada a lo largo del mandato de Álvaro Uribe V. (2002-2010) y que va a sesgar, desde un principio, el abordaje histórico del conflicto particularmente de la etapa contemporánea (González, 2014: 14).

Por otro lado, se observa cómo la ideología permea el libro de texto desde los intereses políticos del gobierno de turno. Esta situación ha generado un retroceso en el estudio del conflicto armado colombiano atendiendo al imperativo reciente del posconflicto. Ante esta negación gubernamental del mandato de Uribe, se hace más evidente la importancia de una investigación desde el ámbito discursivo en los campos de la pedagogía puesto que la construcción de paz, la resolución de conflictos y la necesidad de una historia provista de contexto y memoria, debe ir de la mano con la educación que se imparte en las aulas de clases. Y es aquí donde la revaluación del rol del libro de texto se hace importante, como bien señala Arias (2018: 17):

En otras palabras, cualquier propuesta de “posconflicto” edificada de espaldas de lo que ha sido la cultura escolar puede ser muy costosa en términos políticos y pedagógicos. Por ello, es importante perfilar propuestas sobre cómo abordar en el aula la enseñanza del conflictivo pasado reciente, sus dinámicas, guerras, víctimas y victimarios, pero ello sólo será posible sobre la base de lo que hoy existe, aspecto sobre el cual no hay suficiente conocimiento.

Otra clasificación del libro de texto de ciencias sociales en Colombia la hacen Sánchez y Bolívar (2015). Estas investigadoras analizan un conjunto de libros de texto de ciencias sociales desde 1980 hasta 2000, partiendo de referentes teóricos como la teoría crítica y la historia social del currículo. Sobre los libros de 1980 resaltan el enfoque geográfico e histórico que se les dio; todo esto, en relación con la Nueva Historia. Los libros de la década de 1990, según las autoras, abordan temas concernientes a la democracia y la naciente Constitución política de Colombia. Por último, los libros de la primera década del siglo XXI descuidan la disciplina de la historia y enfocan los problemas del país desde la transversalización del conocimiento de las ciencias sociales.

Por otra parte, Arias (2018) investiga la forma como se enseña el conflicto armado colombiano en las aulas de clase. Sobre esto dice que son muy pocas las propuestas pedagógicas encaminadas para el desarrollo de esta temática. Además, afirma que hay un desconocimiento sobre la enseñanza de contenidos de guerra en contextos que padecen el rigor de la violencia.

Una categoría conceptual que prima en la investigación de Arias (2018) es el estudio del pasado reciente. Para ello justifica la necesidad de comprender el conflicto armado desde una perspectiva crítica que permita generar una escuela propositiva, asumiendo un rol ético y político ante la violencia presente y sus orígenes:

Así, la enseñanza del pasado reciente en estos territorios se tomó como una oportunidad de lucha política por debatir verdades oficiales y hacer visibles otros actores, así como lecturas proscritas y alternativas respecto de lo acontecido (Arias, 2018: 35).

De esta manera, la enseñanza del pasado reciente es fundamental para comprender la manipulación que sobre el conflicto armado colombiano se hace en los libros de texto de ciencias sociales. Por tal motivo, resulta un reto académico controvertir la versión oficial del Ministerio de Educación de turno. Es necesario evocar una narrativa histórica que ha sido marginada del currículo oficial, y que viene siendo otra forma más de alimentar la violencia y de callar la memoria. Arias (2018: 37) señala:

La enseñanza del pasado reciente, con frecuencia, puede ser molesta al Estado y a grupos del poder que han sido victimarios o cómplices con hechos que violan los derechos humanos de personas y comunidades y que, además, han posicionado sus interpretaciones como únicas, a propósito de lo que pasó con los influyentes recursos materiales y simbólicos que tienen a su disposición.

Es decir, si maestros y estudiantes se empoderan de una visión crítica y alternativa de la historia, podrían develar las tergiversaciones y los intereses políticos inmersos en la configuración de un currículo amañado a propósitos gubernamentales. Dada la necesidad de esclarecer ese pasado violento que se desencadenó en Colombia, es necesario que los libros de textos impliquen una explicación exhaustiva del conflicto armado donde se controviertan las diversas versiones. De esta manera, la comunidad estudiantil podría sacar sus propias conclusiones desde una posición histórico-crítica. Para ello es necesario postular las siguientes preguntas:

¿Quién define lo que debe ser enseñado en la escuela respecto a las últimas décadas?, ¿con qué insumos cuentan los docentes para interpretar el pasado reciente que llevan al aula?, y aún más, ¿qué contenidos privilegian enseñar de los pasados traumáticos y por qué? Interrogantes pertinentes respecto a esta realidad y sus posibilidades o no de enseñanza (Arias, 2018: 37).

Podemos decir, entonces, que el estudio sobre los libros de texto se ha abordado desde diferentes disciplinas teóricas. Precisamente la uniformidad curricular que implica el desarrollo de sus contenidos genera que muchos investigadores centren su atención en este campo del saber. Sobre los libros de texto de ciencias sociales, podemos destacar muchas investigaciones que han utilizado como marcos conceptuales disciplinas teóricas interesadas en la ideología y el poder, como es el caso del Análisis Crítico del Discurso, la Lingüística Crítica y la Pedagogía Crítica. Por otro lado, estas investigaciones son de corte cualitativo y buscan aportar a la academia instrumentos de emancipación que generen un pensamiento crítico y espacios cada vez más democráticos.

Finalmente, a través de estos antecedentes hemos podido constatar que el libro de texto ha sido objeto de análisis y que, en lo que respecta al análisis de los libros de texto de ciencias sociales en Colombia, una de las grandes preocupaciones es la forma como se tratan diversos aspectos históricos, sociales y culturales, entre los que cabe mencionar el racismo, el sexismo, la xenofobia y el conflicto armado.

Como hemos podido corroborar, ha habido investigaciones que demuestran desde disciplinas críticas de la historia cómo los libros de texto de ciencias sociales han reseñado el conflicto armado colombiano. En González (2014) el interés se centra más en lo que se conoce como la Violencia y, aunque brinda algunos análisis importantes sobre el conflicto armado, poco profundiza en ellos. Arias (2018) aborda el conflicto armado más desde el campo de la pedagogía, el libro de texto y la historia.

La investigación nuestra pretende develar el tratamiento discursivo del conflicto armado colombiano desde los aportes teórico-metodológicos del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

2. MARCO TEÓRICO

En efecto, si pretendiéramos *explicar* qué es el discurso, no nos bastaría analizar su estructura interna, las acciones que se desarrollan o las operaciones cognitivas involucradas en el uso del lenguaje. Para hacerlo, debemos dar cuenta del discurso como acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forma parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios (Van Dijk, 2000: 48).

Al entender que el libro de texto juega un papel importante dentro de la cultura escolar, afectando el quehacer pedagógico y académico de maestros y alumnos, es necesario mostrar que esa conexión que se establece entre Ministerio, institución educativa y maestro-alumno, se da a través de relaciones discursivas. El hecho de que los libros de texto sean elaborados en editoriales que se rigen por las leyes del mercado, bajo los lineamientos de un Ministerio de Educación que representa a un determinado

gobierno (que implanta un modelo económico, político y social), y el hecho mismo de que los textos sean implementados en las instituciones educativas sin que maestros y estudiantes tengan la posibilidad de cuestionarlos, nos lleva a afirmar que el libro de texto configura un discurso de poder: su presencia en el aula tiene un fuerte impacto en el imaginario y la formación académica de maestros y alumnos. Dicho en otras palabras, tanto las condiciones de producción del manual, sus contenidos y la forma como circula ese material en la cultura escolar, nos confirman que nos encontramos ante un discurso pedagógico de poder contra el que muy poco se puede hacer contrapoder.

Lo anterior nos lleva a ubicarnos en un marco teórico y conceptual que nos permita acercarnos al análisis de un discurso que se encuentra en condiciones de poder. Por un lado, el trabajo se apoya teórica y metodológicamente en el ACD como interdisciplina que analiza todo tipo de discurso que se encuentre en condición de poder; por otro, en el plano del análisis lingüístico se soporta en la concepción de la Gramática Sistémico Funcional (GSF) de M. A. K. Halliday, pues el análisis lingüístico nuestro no consiste en un inventario de categorías gramaticales, sino en analizar cómo la construcción de los elementos lingüísticos tiene una función que va más allá de lo textual. Además, el soporte en el ACD y en la GSF es adecuado para nuestra investigación porque estos enfoques plantean que no existe una metodología única para el análisis, pues cada objeto de estudio le plantea al investigador el camino que debe seguir para alcanzar unos resultados fiables.

2.1 El Análisis Crítico del Discurso (ACD)

En los siguientes apartados, Van Dijk (2009) presenta de manera general lo que busca el ACD:

Se trata de un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El Análisis Crítico

del Discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (149).

Los investigadores críticos no se contentan con ser conscientes de la implicación social de su actividad (como cualquier sociólogo de la ciencia lo sería), sino que asumen posiciones explícitas en los asuntos y combates sociales y políticos (150).

El abuso de poder de los grupos e instituciones dominantes puede en tal caso ser “críticamente” analizado desde una perspectiva que es coherente con la de los grupos dominados. El ACD es, así, una investigación que intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad sociales (151).

[...] el ACD, aun cuando pretende inspirar y mejorar otras aproximaciones en los estudios del discurso, tiene también su enfoque específico y sus propias contribuciones que hacer. Además de proveer bases para aplicaciones en varias direcciones de investigación, tiende singularmente a contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad, en general, y de la reproducción del poder social y la desigualdad –así como de la resistencia contra ella–, en particular (152).

En los apartados anteriores se esbozan los parámetros teóricos en los que se enmarca la presente investigación: el apoyo en el Análisis Crítico del Discurso, interdisciplina que analiza discursos inmersos en condiciones de poder, los cuales, de alguna forma, generan desigualdad porque quienes los producen buscan mantener ciertas hegemonías. Si tomamos el discurso del texto escolar como un producto que se inspira en unos lineamientos trazados por los gobiernos de turno, de inmediato asumimos que ese discurso no es inocente y que puede estar ideológicamente elaborado para mantener hegemonías a través de la manipulación de sus contenidos y del control de las condiciones de producción de los manuales. Como afirma Ander-Egg (1990: 15):

[...] los estudios de análisis de contenido parten del supuesto de que el hablar y el escribir son, por sí mismos, una forma de conducta social. En lo que los hombres escriben se expresan sus intenciones, sus actitudes, su interpretación de la situación, sus conocimientos y sus supuestos tácitos sobre el entorno.

Por otra parte, si los maestros y sus estudiantes carecen de las herramientas intelectuales para analizar críticamente los textos que usan en el aula, de inmediato entendemos que estos receptores del manual se convierten en grupos dominados que reproducen poderes y hegemonías que los dominan. Así las cosas, es válido que el investigador de los textos escolares de ciencias sociales (una vez deje al descubierto las estrategias discursivas de manipulación) asuma posiciones políticas de resistencia en favor de los grupos dominados. Bien lo dicen Fairclough y Wodak (2005: 368):

El ACD no se concibe a sí mismo como una ciencia social objetiva y desapasionada sino como una disciplina comprometida. De hecho, es una forma de intervenir en la práctica social y en las relaciones sociales [...]. Lo característico del ACD es que toma partido a favor de los grupos oprimidos en contra de los grupos dominantes, y que manifiesta abiertamente la vocación emancipadora que la motiva.

Si tenemos en cuenta que el texto escolar de ciencias sociales es un compendio de voces que proviene de la cultura, de la historia, de un sistema político determinado, de individuos que trabajan para instituciones, entonces asumimos que ese discurso es portador de un modelo ideológico que merece ser analizado. Como bien señala Ramírez (2005: 100), los discursos son portadores de voces que vienen de muchos lados:

Los discursos manifiestan diversas inserciones de la cultura, la sociedad y los individuos. El mundo no preexiste al lenguaje; los mundos están constituidos en discursos y, sobre esos discursos, el hombre habla, pero los habla en concordancia con las necesidades generadoras del acto de comunicación.

Aun cuando sepamos que develar intenciones e ideologías ocultas en los discursos lleva consigo grandes dificultades, emprendemos esa enorme tarea a las luces del Análisis Crítico del Discurso. Para ello es necesario entender algunos conceptos que se vinculan a nuestro objeto de análisis discursivo.

2.2 La Gramática Sistémico Funcional (GSF)

Nuestro objetivo al analizar las estructuras gramaticales es develar cómo el uso de las mismas comporta intenciones ocultas y sesgos ideológicos. Es decir, nuestro apoyo en la GSF tiene su fundamento en que este enfoque de Halliday pretende analizar la gramática como el resultado de un uso en contextos específicos. Contraria a la concepción de una gramática tradicional, que prescribe cómo debe ser el uso de la lengua, la GSF nos muestra cómo los usos gramaticales son el resultado de las distintas funciones que cumple el lenguaje cuando se usa. Es decir, el significado y el sentido de las estructuras lingüísticas los dan los usuarios de la lengua, no el código de la misma.

Para Halliday (1982) el lenguaje es un potenciador de significado porque implica todo lo que un usuario puede hacer con su lengua. En su posición de ver el lenguaje como el mayor dinamizador social, Halliday resalta la importancia que tiene el sistema lingüístico en la construcción de significados sociales:

Supongo que lo veo entonces [el lenguaje] como comunicación, aunque más bien diría que considero el lenguaje como un *potencial de significado*. Es una forma de semiótica humana, a decir verdad, la forma más importante de *semiótica humana*, y como tal, yo quiero caracterizarlo en términos del papel que desempeña en la vida del hombre social; o, lo que es lo mismo en términos más abstractos, considero el sistema lingüístico como un componente –uno esencial– del sistema social (70).

Más adelante señala Halliday (1982: 72):

Creo que la utilización del lenguaje puede definirse precisamente en esos términos, es decir, como la realización de un potencial; ahora bien, nosotros queremos entender *el lenguaje en uso*. ¿Por qué? En parte, con el fin de abordar la cuestión del modo en que el lenguaje cotidiano ordinario transmite los modelos esenciales de la cultura: sistemas de conocimiento, sistemas de valores, estructura social y muchos otros. ¿Cómo tratamos de entender el lenguaje en uso? Considerando lo que el hablante dijo contra el antecedente de lo que podría haber dicho pero que no dijo, como lo real en el *entorno* de lo potencial; por tanto, el entorno se define paradigmáticamente: utilizar el lenguaje significa optar en el entorno de otras opciones. Daré entonces el paso siguiente y diré que, cuando investigamos la naturaleza del sistema lingüístico considerando el modo en que esas elecciones que hace el hablante se vinculan entre sí dentro del

sistema, encontramos que esa estructura interna está a su vez determinada por las funciones para las cuales se utiliza el lenguaje, consiguientemente, por los componentes.

Esta concepción del lenguaje, fundamental en Halliday, es la que se tendrá en cuenta en esta investigación: cómo el uso del lenguaje en la sociedad implica la transmisión y construcción de valores, al tiempo que se realizan acciones. En nuestro caso, ver qué tipo de acciones se realizan cuando se usa la lengua en los libros de texto de ciencias sociales para primaria.

2.3 El concepto de *texto* en nuestra investigación

Cuando se nos pregunta qué entendemos por *texto*, lo primero que se nos ocurre responder es que se trata de un escrito en físico que podemos leer. Si bien esta definición es cierta, en el sentido de que es algo escrito que podemos leer, en nuestra investigación entendemos que el texto, además de lo anterior, es una *huella* que representa fragmentos del mundo subjetivo, social, cultural, político e ideológico de quien lo escribe. Dicho en otras palabras: el texto es un entretejido tangible cuyas formas (lingüísticas, icónicas) esconden o visibilizan esos mundos que acabamos de mencionar. Bernárdez (1982: 85) señala:

“Texto” es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Al plantear Bernárdez que el texto tiene siempre un carácter social, nos lleva a entender el texto como un entretejido realizado por personas que tienen la intención de comunicar un determinado saber, un conocimiento específico o una creencia sobre el mundo real o subjetivo. Llevada esta concepción al análisis que aquí realizamos, definimos el libro de texto como un entretejido entre lo lingüístico y lo icónico (el juego

de la imagen es fundamental en los libros de texto). Ese entretejido ha sido realizado de acuerdo con las intenciones de sus productores: seleccionar unos fragmentos de la historia, de la cultura, del mundo social y político-económico, para que un receptor (profesores y estudiantes) los consuma en un determinado contexto: la escuela.

Para Halliday (1982: 160):

El *texto* es la forma lingüística de interacción social; es una progresión continua de significados, que se combinan tanto simultáneamente como en sucesión. Los significados son la selección hecha por el hablante entre las opciones que constituyen el *potencial de significado*; texto es la realización de ese potencial de significado, el proceso de elección semántica.

En lo que plantea Halliday vemos que el texto es una *forma* (entretejido visible) que permite la interacción social. Aplicado al libro de texto, vemos que a través de éste se da la interacción Ministerio-institución-profesor-alumno. Esta definición al mismo tiempo nos confirma que el texto es una *selección* dentro de un universo de significados posibles. Es decir, el libro de texto es una selección de fragmentos de la historia, de la cultura, de la sociedad y del mundo político-económico, que el emisor (Ministerio-editorial) quiere que el receptor consuma.

2.4 Cómo entendemos el *discurso* en nuestra investigación

Para entender la diferencia fundamental entre *texto* y *discurso*, diremos que el texto es la *materialización* de unas acciones. Esto conlleva a entender el discurso como un conjunto de acciones que una persona o un grupo social emprende a través de las palabras. Es decir, el texto es una huella, un indicio, una marca lingüístico-icónica que conlleva a las acciones que hay *detrás* de él. Esas acciones las realizan personas, instituciones o grupos sociales que tienen una forma particular de concebir el mundo (ideología). Por lo tanto, el *discurso* es una conexión que se establece entre personas e instituciones a través de un texto que circula en un contexto específico. Llevado esto a nuestro objeto de investigación, tomamos el discurso como un conjunto de acciones que establecen conexión entre sí: el Ministerio concibe los conocimientos y el saber

que alguien debería tener; la editorial recoge esos requerimientos y, de acuerdo con ellos, acomoda los contenidos de sus libros de texto. Luego esos fragmentos de conocimientos llegan a las aulas de una escuela (contexto) donde circulan a través de las manos de profesores y estudiantes (receptores pasivos).

Para entender esta idea, veamos lo que nos dicen Calsamiglia y Tusón (2007: 1):

Hablar de *discurso* es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo –real o imaginario–.

La anterior concepción de *discurso* es fundamental en nuestra investigación, pues aquí tomamos el libro de texto como un discurso: la circulación del manual en la escuela constituye una práctica social que se establece entre personas e instituciones (Ministerio-editorial-escuela-maestro-estudiante). Ese consumo del producto (texto) por parte de los receptores crea en ellos determinadas formas de concebir y representar el mundo. Es decir, el conocimiento que se adquiere a través de los textos escolares crea una forma particular de representar e imaginar el mundo (se crea un sentido).

Para finalizar la concepción de discurso que nos interesa, veamos lo que nos plantean Mayorga y Del Valle (2008: 22).

[...] el discurso se plantea como un objeto dinámico que se hace presente en una acción comunicativa determinada, puesto que involucra a actores sociales que poseen roles establecidos (hablantes y oyentes), que se relacionan en una situación específica a través de un acto comunicativo determinado por el contexto y que, como consecuencia de la interacción, producen un sentido.

En síntesis, y retomando lo que plantean arriba Mayorga y Del Valle, entendemos el discurso como una *interrelación* que se establece entre actores sociales e

institucionales (ministro, presidente, autores, editores, correctores de estilo, diagramadores, profesores, alumnos, padres de familia, etc.) en un determinado contexto: la escuela, como escenario de legitimación de un producto cultural que ha sido filtrado por diversas manos.

2.5 La importancia de incorporar el *contexto* en nuestra investigación

Todo análisis discursivo que quiera realizarse debe incorporar el contexto como elemento fundamental. Calsamiglia y Tusón (2007: 91) afirman:

El concepto de contexto es esencial para todos los estudios lingüísticos que se plantean desde una perspectiva pragmática o discursivo-textual. Precisamente, el aspecto que con más claridad define ese tipo de estudios y, al mismo tiempo, los distingue de los que se realizan desde un punto de vista estrictamente gramatical consiste en que aquéllos incorporan los datos contextuales en la descripción lingüística.

Un libro de texto es un armado de fragmentos tomados de diferentes contextos (culturales, sociales, políticos, económicos, históricos, etc.) que circula en un determinado contexto (la escuela) para crear un sentido. Por lo tanto, la incorporación del *contexto* para esta investigación es fundamental, por dos razones: primera, porque los libros de texto son una selección de conocimientos que la editorial extrae de diferentes mundos; al ingresar esos conocimientos al libro de texto, de inmediato “pierden” el contexto original de donde fueron tomados. Segundo, esos fragmentos seleccionados circulan en un contexto específico: la escuela, que tiene sus propias normas de comportamiento y de adquisición del conocimiento. Por lo tanto, entre los actores que intervienen en la construcción de este tipo de discurso se da una relación dialéctica, como bien señala Wodak (2003: 104):

Asumimos una relación dialéctica entre las prácticas discursivas particulares y los ámbitos de acción específicos (lo que incluye las situaciones, los marcos institucionales y las estructuras sociales) en que se hallan ubicados.

Así las cosas, en la circulación de los libros de texto identificamos cuatro contextos: el contexto de donde son tomados los conocimientos (mundo cultural, mundo social, mundo político, mundo económico, mundo subjetivo); el contexto donde esos conocimientos se entretajan (industria editorial); el contexto donde esos conocimientos entran en relación unos con otros (el libro de texto físico como tal); y el contexto de la escuela donde los libros de texto circulan para ser legitimados. Es necesario plantear que todos esos contextos se configuran en el entramado del libro de texto. Es decir, la elaboración del libro de texto se acomoda a las circunstancias históricas en que es producido, al tiempo que configura discursivamente una escuela donde circulará el manual. En ese sentido, los contextos también pueden ser contruidos discursivamente.

Por lo tanto, en nuestra investigación es necesario entender, en primer lugar, el contexto histórico de donde son tomados los conocimientos. Es decir, es necesario entender, en nuestro caso, el conflicto que ha existido en Colombia entre el Estado y los grupos insurgentes. Conociendo ese contexto, entenderemos qué tipo de fragmentos se toman de él y cuáles se desechan. En segundo lugar, es necesario analizar cómo esos fragmentos del mundo histórico, al entrar en el entretajido del libro de texto, cambian de sentidos (todo conocimiento que se ponga en circulación establece, necesariamente, otros sentidos). En tercer lugar, es necesario entender que esos libros de texto circulan en una escuela que necesita construir sus currículos a partir de los lineamientos dados por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, la escuela encuentra que los textos escolares le “facilitan” la tarea de preparar unos contenidos curriculares. Es más, encontramos que en las escuelas y colegios donde no se trabaja con textos escolares, los maestros preparan sus clases con fotocopias de los libros de texto.

Halliday (1982) entiende que un texto siempre circula en un contexto de donde se llena de sentidos:

Un texto se halla encapsulado en un contexto de *situación*. El contexto de situación de cualquier texto es un caso de contexto social o tipo de situación generalizado. El tipo de situación no es un inventario de escenas y

sonidos en proceso sino una estructura semiótica, es la matriz ecológica constitutiva del texto (160).

Teniendo en cuenta que en el uso de la lengua van inmersos los valores de una persona o de un grupo sociocultural, entendemos que ningún uso lingüístico es ingenuo y “neutral”, puesto que las palabras se llenan de sentidos cuando las tomamos y usamos en determinados contextos. Como bien señala Montes (1995), es necesario relacionar las estructuras lingüísticas con los valores socioculturales donde se producen:

[...] no se concibe una entidad histórica, específicamente el idioma, sin que esté sustentada en una serie de valores. Y este aspecto axiológico [...] nos permite, al integrarlo en una visión totalizante de la lengua, superar las aporías del inmanentismo y dar razón no sólo de las estructuras lingüísticas sino de la serie de valores y actitudes idiomáticas que explican la evolución y funcionamiento de las lenguas, de su discurrir histórico, siempre indisolublemente ligado a los valores sociocomunitarios (29-30).

De acuerdo con lo anterior, las estructuras lingüísticas que se analizan en este trabajo se explican desde el contexto donde se producen y las actitudes y valores de quienes las producen. Un análisis lingüístico inmanentista, aislado del contexto, carece de interés para nosotros. Por eso, teniendo en cuenta que nuestro análisis va más allá de las formas, es fundamental seguir la recomendación de Tobón (1993: 313) en cuanto a que las estructuras lingüísticas reflejan los valores y variables del entorno:

[...] es preciso subrayar que no debe adelantarse el estudio de “la lengua por la lengua” como esquema formal, sino en el marco del lenguaje concebido como un proceso que genera la comunicación, situación real que integra la doble dimensión de la expresión verbal como *conocimiento* y como *comportamiento*, y permite apreciarla como un hecho que, por ser además de lingüístico, socio-cultural y por tanto semiótico, refleja todas las variables del entorno.

2.6 La importancia de incorporar el concepto de *ideología* en nuestro análisis

Un concepto problemático en una investigación en ciencias sociales y humanas es el de *ideología*. Primero, porque su interpretación y definición puede hacerse desde múltiples disciplinas; segundo, porque se considera que la objetividad en una investigación puede verse “afectada” si se incorpora la ideología como objeto de análisis.

No obstante, siendo conscientes de lo arriesgado que puede resultar esta investigación al incorporar el aspecto ideológico como objeto de análisis, consideramos que no podría dejarse de lado un elemento fundamental como la ideología, pues si el libro de texto se produce en el contexto de una industria editorial y sigue, además, una orientación gubernamental, se presupone que la selección de sus contenidos lleva sesgos ideológicos en la medida en que los mismos corresponden a una forma de ver e interpretar el mundo. Como bien sabemos, los textos y los discursos que se producen en la sociedad no son inocentes ni neutrales, por dos razones fundamentales: primera, porque el lenguaje no es transparente (es decir, no refleja la realidad, sino que la representa y la construye también); segunda, porque quienes construyen los textos y los discursos son individuos institucionalizados o pertenecientes a grupos sociales que tienen una forma determinada de *ver* y *concebir* el mundo. Por lo tanto, un libro de texto es el resultado de la forma como un gobierno (con un modelo político-económico-social) y una editorial (regida por leyes de mercado) ven el mundo sociocultural y actúan sobre él.

Un sistema político, encarnado en un determinado gobierno, contiene elementos ideológicos comunes que lo identifican. Es decir, la ideología consiste en la representación que un determinado grupo social tiene del mundo. Van Dijk (1999: 21) dice que:

[...] las ideologías se pueden definir sucintamente como la *base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo*. Esto significa que las ideologías les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, *según ellos*, y actuar en consecuencia.

Como vemos, los grupos sociales tienen una particular *representación* cognitiva del mundo, lo que constituye una ideología, es decir, un sistema de creencias y valores acerca de lo que sucede. Eso que sucede puede ser bueno o malo, correcto o incorrecto, falso o verdadero, según la visión del grupo.

Más adelante señala Van Dijk (1999: 21):

Las ideologías también pueden influir en lo que se acepta como verdadero o falso, especialmente cuando dichas creencias son consideradas importantes para el grupo. En este último sentido, un sentido epistemológico, las ideologías también pueden formar la base de argumentos específicos a favor de, y explicaciones sobre, un orden particular, o efectivamente influir en una comprensión particular del mundo en general.

Así las cosas, tener en cuenta la ideología (la forma particular como un individuo o un grupo social ve el mundo y concibe a los demás) es fundamental en nuestro análisis porque nos permite observar qué tipo de conocimientos, según quienes detentan el poder, “deberían” tener maestros y alumnos. Lo ideológico se encuentra en la prescripción de un conocimiento: qué debe enseñarse, a quiénes, dónde y cómo. Dicho en otras palabras, la circulación de los textos escolares conlleva a la reproducción de la ideología de las clases dominantes. Carbone (2003: 29) afirma:

[...] estos libros contribuyeron a la perpetuación de ciertas jerarquías de valores y a la subordinación o desplazamiento de otros. Esto nos remite a considerar el efecto posible de los libros escolares en la consolidación de ideologías.

Más adelante señala que estos libros de texto:

[...] reproducen las prácticas de opresión imperantes en la sociedad. Lo hacen desde la construcción misma de las condiciones de producción: las empresas son poderosas organizaciones cuyo propósito central es el lucro. Las relaciones de producción de las editoriales reproducen las formas de desigualdad de sexo, raza y clase social (Carbone, 2003: 67-68).

De acuerdo con lo anterior, partimos del supuesto de que los libros de texto de ciencias sociales que hemos tomado como objeto de análisis contienen sesgos ideológicos que favorecen a las clases dominantes. Es decir, la concepción de conflicto, paz y violencia, corresponde a la visión ideológica de las clases hegemónicas que han mantenido las jerarquías sociales a través de prácticas discursivas de dominación. El libro de texto, entonces, se constituye en un escenario ideal en la reproducción del poder y la dominación: llegan directamente a las aulas, a las manos de niños que están en la edad de construir sus imaginarios de país, patria o nación.

La ideología es un elemento fundamental en nuestro análisis porque nos muestra qué tipo de valores, creencias, conocimientos y representaciones del mundo deben tener los escolares. Lo ideológico se encuentra, entonces, en la *selección* de contenidos, en la forma como se presentan (lingüística e icónicamente), en la forma como se legalizan (a través de leyes, decretos, lineamientos y resoluciones del Ministerio que reproducen los modelos del gobierno de turno) y en la forma como se difunden en el ámbito escolar (buscando la legitimidad), sin dar lugar a relaciones simétricas entre alumno-maestro, maestro-escuela, escuela-editorial, editorial-ministerio.

Apartándonos de la concepción negativa que se tiene de ideología (creer que lo *ideológico* es dañino *per se*), entendemos que cuando una persona pertenece o representa a determinado grupo humano, académico, social o cultural se convierte de inmediato en un ser ideológico. Como señala van Dijk, “las ideologías como tales no son inherentemente negativas ni se limitan a estructuras sociales de dominación” (2009: 25). Gee también señala esa concepción negativa que siempre se ha tenido de la ideología:

[...] para muchas personas, “ideología” y “dogma” van de la mano. Sin embargo, a veces, el término “ideología” se usa de un modo menos negativo, en el sentido de las ideas, creencias, principios y valores que tiene una persona (2005: 15).

Nuestra preocupación, entonces, reside no sólo en mostrar que los textos escolares son productos ideológicos, sino también en analizar cómo a través de la difusión de

una determinada ideología (creencias, principios y valores de una persona o de una clase social) se reproduce el poder de los grupos dominantes, se mantienen las jerarquías y se contribuye a la desigualdad social. Es decir, lo “dañino” no se encuentra en que los textos escolares sean productos ideológicos, sino en cómo la difusión de unos contenidos culturales ayudan a mantener el *statu quo* de las clases hegemónicas. En ese sentido, nos interesa analizar la ideología “en términos de sus funciones cognitivas y sociales” (Van Dijk, 1999: 25), es decir, en la forma como los contenidos de los textos escolares afianzan creencias que legitiman las acciones de los grupos hegemónicos, a la vez que deslegitiman las acciones de aquellos que se oponen a su sistema de valores, creencias y conocimientos.

Así las cosas, lo que nos llama la atención es cómo a través del dominio de un discurso pedagógico (que enlaza lo verbal con lo icónico, como es el texto escolar) se difunde y reproduce la ideología de los grupos hegemónicos que tienen la capacidad de mostrar qué es lo verdadero, lo válido y lo correcto, según ellos. Lo que nos preocupa no es sólo la identificación de unas piezas ideológicas que corresponden a un grupo social hegemónico, sino en la forma como socialmente se reproduce ese *estado de cosas*: a través de la educación que se imparte en escuelas y colegios. Como señala van Dijk, “las ideologías *también* están compartidas socialmente y relacionadas con estructuras sociales (1999: 44).

2.7 El *poder* como elemento fundamental dentro del Análisis Crítico del Discurso

Jäger parte del presupuesto de que *los* discursos ejercen el poder:

En tanto que “agentes de conocimiento (válido en un determinado lugar y en un determinado momento)”, los discursos ejercen el poder. Son ellos mismos un factor de poder, ya que son capaces de inducir comportamientos y de generar (otros) discursos. De este modo, contribuyen a la estructuración de las relaciones de poder en una sociedad (2003: 68).

Si bien *no todo* discurso se encuentra en condiciones de poder, la característica fundamental del ACD es analizar discursos que se encuentran en condiciones de poder:

discurso político, discurso religioso, discurso militar, discurso informativo, discurso jurídico, discurso pedagógico, etc. Nos interesa analizar el discurso del libro de texto porque lo concebimos como un discurso pedagógico de poder: se construye en la industria editorial (cuyos dueños son grandes capitalistas) bajo los parámetros de una clase social y política que se encuentra en el poder. Nos llama poderosamente la atención el análisis del discurso de los textos escolares por el inmenso poder simbólico que tiene: se difunde en las aulas escolares, marcando de por vida el sistema de creencias, valores y conocimientos de los alumnos. Por lo tanto, cualquier uso de sus estructuras lingüístico-icónicas que se dirija al mantenimiento de hegemonías debe ser develado y sometido a análisis crítico.

Así las cosas, definimos *poder* como la capacidad que tiene una persona, una institución o un grupo social y político de realizar *acciones* que pueden incidir en el comportamiento de otros. Eso nos lleva a la formulación de las siguientes preguntas, aplicadas a nuestro objeto de estudio: ¿Quiénes tienen la capacidad de establecer lineamientos pedagógicos sobre los contenidos que deben impartirse en las aulas de clase? ¿Quiénes tienen la capacidad industrial y económica de elaborar y organizar los contenidos de los textos escolares? ¿Quiénes tienen la capacidad de exigir el uso de los textos escolares por parte del profesor y del alumno? Las respuestas a estas preguntas nos llevan a saber quiénes, entonces, detentan el poder y quiénes deben acatar ese poder. Van Dijk (2009: 122) es claro en ese sentido:

El poder se *basa* en el acceso privilegiado a recursos sociales apreciados, tales como la riqueza, los empleos, el estatus o directamente en el acceso preferencial al discurso y la comunicación públicos.

Veamos cómo define Van Dijk el poder social:

El poder social se define como el *control* que ejerce un grupo o una organización (o sus miembros) sobre las *acciones* y/o las *mentes* de (los miembros de) otro grupo, con lo cual limita la libertad de acción de los otros o influye en sus conocimientos, sus actitudes o sus ideologías (2009: 122).

Como vemos en lo que plantea Van Dijk, no es difícil aceptar que el libro de texto constituye un discurso de poder: a través de ese discurso materializado, una clase social en el poder indica *qué conocimientos* debe tener el escolar sobre su propio mundo. Ese dominio se encuentra institucionalizado a través de la escuela y del Ministerio, lo que permite una fácil reproducción de la desigualdad:

Con frecuencia el poder y la dominación social están *organizados e institucionalizados*, para permitir un control más efectivo y autorizar formas de rutina de la reproducción del poder (Van Dijk, 2009: 122).

Es necesario aclarar en esta investigación, tal como como lo hicimos con el concepto de *ideología*, que lo que nos interesa no es sólo mostrar que el texto escolar es un discurso de poder (la identificación de sus condiciones de producción de inmediato lo sitúan en un discurso de poder, lo que en nada nos asombra), sino en analizar cómo ese discurso pedagógico *abusa* del poder en la medida en que reproduce las creencias de los grupos dominantes, lo que conlleva a la desigualdad social. Como señala Van Dijk (2009: 170):

[...] puesto que el abuso del poder o el dominio se caracterizan en los términos de los intereses de los poderosos, el discurso puede también contribuir a la confirmación, o incluso al incremento, del desequilibrio en la igualdad social, y por consiguiente a la reproducción de la desigualdad social.

Es decir, el poder *per se* no es bueno ni malo, no es positivo ni negativo: lo que interesa desentrañar son las intenciones ocultas que se hayan inmersas en las *cosas* que se construyen en condiciones de poder. No estamos interesados en cualquier clase de poder (por ejemplo, el poder que tiene un profesor para convencer a su alumno de que desista de abandonar sus estudios universitarios; el poder que tiene un padre para negarle a su hijo la entrada a un río peligroso, o el poder que tiene un médico para señalarle a su paciente el medicamento que necesita). Nos llama la atención el abuso del poder que se encuentra en discursos que se presentan a sí mismos como “objetivos”,

“verdaderos”, “referenciales”, “correctos” e “indispensables” para la construcción de conocimientos, como es el discurso de los textos escolares.

El discurso del texto escolar, de amplia proyección simbólica, nos interesa mucho porque se muestra inofensivo y representando una serie de conocimientos válidos para aprobar unos niveles escolares. En esta medida, el texto escolar controla ciertas acciones discursivas del alumnado y del profesorado, y eso es lo que nos interesa: develar cómo las formas simbólicas se organizan en favor de una clase que puede controlar el tiempo y los esquemas de pensamiento de las futuras generaciones. En ello se encuentra el abuso del poder.

Van Dijk define el poder como el control que ejerce un grupo social dominante sobre las acciones de otro. El comportamiento discursivo del texto escolar evidencia lo que plantea Van Dijk (2009: 30):

[...] defino esencialmente el poder *social* atendiendo al *control*, es decir, al control que ejerce un grupo sobre otros grupos y sus miembros. Tradicionalmente el control se define como el control sobre las acciones de los otros. Pero si ese control se ejerce además en beneficio de aquellos que lo poseen y en detrimento de los sujetos controlados, podemos hablar de *abuso* de poder. Si entre las acciones se cuentan las que son comunicativas, es decir, el discurso, estamos más específicamente ante el control ejercido sobre el discurso de los otros, lo cual es uno de los modos evidentes en que se relacionan el discurso y el poder: las personas ya no son libres de hablar o de escribir cuando, donde, a quien, sobre qué o cómo quieren hacerlo, sino que están controladas, en parte o enteramente, por entes poderosos, tales como el Estado, la policía, los medios o una empresa comercial interesada en suprimir la libertad de los textos y las conversaciones (principalmente, críticos). O, al revés, deben hablar o escribir tal como se les exige que lo hagan.

2.8 El texto escolar como discurso de poder

Como hemos visto, los libros de texto se orientan desde individuos, grupos e instituciones inmersos en condiciones de poder. El hecho de que el texto escolar incida en la construcción de contenidos curriculares en una institución educativa, de inmediato lo convierte en discurso de poder. Más todavía cuando los contenidos de dichos textos se enfocan hacia la adquisición de conocimientos por parte de alumnos y

maestros, sin que ellos puedan participar en su elaboración. En este sentido, el enunciador (gobierno-editorial) se ubica en una condición privilegiada por ser quien tiene la capacidad de escoger y controlar los significantes y significados y presentarlos de una forma particular para que el enunciatario (profesor-estudiante) los consuma sin lugar a la retroalimentación. Torres (1994) señala ese control que se ejerce a través del texto escolar:

Los libros de texto, como material escolar que precisa de una aprobación oficial por parte del Ministerio o Consejería de turno representan y traducen, en teoría, la *visión oficial*, la interpretación autorizada de los requisitos para considerarse una “persona educada” y, en general, la definición institucional de “cultura”; o sea, lo que por tales términos entienden el Estado y/o las Comunidades Autónomas. En el fondo no es sino una imposición autoritaria de lo que es o no bueno, válido, cierto, etc., y, al mismo tiempo, de sus dimensiones antagónicas. La sola existencia de una legislación que obliga a pasar por el registro y censura a todos los libros que se presentan bajo la etiqueta de “libro de texto” supone una amenaza contra la libertad de conciencia y la libertad de cátedra. [...]

No deja de ser un contrasentido que se oferten a los profesores y profesoras y, luego obligatoriamente a los alumnos, en la mayoría de las ocasiones, unos materiales ya “revisados” por el censor ministerial correspondiente, con la finalidad, podemos pensar, de evitar que el propio docente se encuentre ante algo no adecuado y quizá, podemos seguir razonando, sin la suficiente capacidad para juzgar su veracidad, acierto, adecuación, etc. Son otras personas e instituciones, por consiguiente, las que deciden por el profesorado, tratando de “ahorrarle” molestias y tiempo (156-157).

Como bien señala Van Dijk (2009), quien se ubica en condiciones privilegiadas de poder tiene la capacidad de organizar un discurso y presentarlo de una manera que favorezca sus intereses ideológicos:

[...] lo que está en juego es la manipulación de los *modelos mentales* de los acontecimientos sociales mediante el empleo de estructuras específicas del discurso, tales como las estructuras temáticas, los títulos, el estilo, las figuras retóricas y las estrategias semánticas (123).

De manera que el poder se ejerce cuando se tiene la capacidad de controlar el discurso, es decir, de controlar sus formas, sus contenidos y sus relaciones. Como señala Foucault, a manera de hipótesis:

[...] supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (2004: 14).

Confirmando lo que plantea Foucault, vemos que en un texto escolar se controlan las *formas* cuando éstas se acomodan a las intenciones de los enunciadores y a las necesidades del enunciatario: los textos escritos por los “autores” se someten a revisión y aprobación por parte del editor y el corrector de estilo, quienes deben seguir al pie los lineamientos impartidos por la editorial; las imágenes se seleccionan con criterios ideológicos (se tiene el cuidado de no seleccionar imágenes que aludan negativamente a instituciones como las Fuerzas Militares y la Iglesia, teniendo en cuenta que los textos llegan a colegios militares y religiosos).

Por otra parte, existe no sólo el control de las formas sino también del *contenido*: dentro de un cúmulo de posibilidades, el contenido se selecciona de acuerdo a los lineamientos impartidos por el Ministerio, quien orienta sobre qué deben saber los alumnos para aprobar un determinado nivel escolar. Peña y Mejía (1995) muestran las intenciones que mueven la escritura de determinados textos escolares:

[...] mucho antes de iniciar la redacción definitiva de un texto, los autores y editores han identificado unas necesidades educativas o de mercado y han tomado posición frente a un problema que conocen y a cuya solución esperan contribuir con el texto. Por ejemplo, se decide editar una nueva serie de libros de lenguaje con un enfoque comunicativo porque el Ministerio de Educación ha propuesto un cambio curricular en este sentido, o como respuesta a la necesidad de tener materiales para el desarrollo de la expresión oral y escrita que los maestros han expresado en un estudio de mercado. O se decide publicar una cartilla sobre el SIDA, porque se piensa que dar una información básica sobre esta enfermedad es una manera de prevenirla, y la editorial asume un compromiso frente a este problema.

Por otra parte, el texto va a inscribirse en el contexto de una editorial o institución que tiene una ideología, un sistema de valores y una determinada misión institucional que la hace otorgar prioridad a un tipo de problemas sobre otros e imprimirle a los proyectos su sello particular (16).

En ese sentido, el control del contenido conlleva también al control de sus *relaciones*: la editorial imparte charlas y conferencias “gratuitas” en los colegios sobre los requerimientos académicos del Ministerio, y muestran cómo esos requerimientos se condensan en el texto escolar que la editorial está ofreciendo a la comunidad educativa. En otras palabras, la editorial no sólo controla la organización y producción del discurso, sino también cómo éste circula en el ámbito que lo legitima: la escuela. Es decir, se controla el texto y el contexto, lo que demuestra el inmenso poder que tiene el libro de texto escolar. Como dice Van Dijk (2009: 160):

Crucial en la realización o el ejercicio del poder de grupo es el acceso a las estructuras del texto y del habla, y su control [...]. Vital para todo discurso y comunicación es quién controla los temas (las macroestructuras semánticas) y los cambios de tema.

La comprensión de un problema tan complejo como lo es el conflicto armado colombiano, analizado a través del prisma de los textos escolares, nos lleva a considerar que los conceptos de *contexto*, *poder*, *ideología*, son fundamentales para entender que el libro de texto escolar es un discurso de poder, porque lo que llega a las manos del escolar (el *texto*) es un filtro elaborado en esferas hegemónicas, bajo los lineamientos de una clase social que ejerce control. En ese sentido, la reproducción del poder, el sostenimiento de las hegemonías y el mantenimiento de las desigualdades sociales, se logran a partir del dominio de un discurso, en este caso el dominio del discurso pedagógico a través del texto escolar. Bien señala Van Dijk (2009: 123-124):

Un elemento clave de la reproducción discursiva del poder y la dominación es el acceso mismo al discurso y los eventos comunicativos. En este sentido, el discurso es semejante a otros recursos sociales estimados que forman la base del poder, el acceso a los cuales está desigualmente distribuido. Por ejemplo, no todos tienen el mismo acceso a los medios o los

textos y conversaciones médicos, legales, políticos, burocráticos o científicos. Lo cual equivale a decir que tenemos que explorar las implicaciones de la compleja pregunta siguiente: *¿quién puede hablar o escribir a quién, sobre qué, cuándo y en qué contexto?* O bien, *¿quiénes pueden participar en tales eventos comunicativos cumpliendo los diversos papeles del receptor?* Por ejemplo como destinatario, como audiencia, como espectador o como quien alcanza a oír por casualidad. El acceso puede analizarse hasta con referencia a los temas o referentes del discurso, es decir, sobre quién se escribe o se habla.

Hemos presentado, grosso modo, el marco teórico y conceptual en el que se enmarca esta investigación.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

[...] el ACD no constituye un método empírico bien definido, sino más bien un conjunto de enfoques de similar base teórica y con similares cuestiones de investigación [...]: no existe ninguna forma de obtención de datos que sea característica del ACD.

(Meyer, 2003: 48.)

1. ENFOQUE

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo-hermenéutico en la medida en que toma un corpus de varios libros de texto de ciencias sociales para primaria y sigue una estrategia analítica e interpretativa a la luz de los planteamientos del ACD (el cual incorpora elementos de análisis como el *texto*, el *discurso*, la *ideología* y el *poder*) y la GSF (que enfoca el estudio de la gramática hacia el valor que se les da a las categorías gramaticales en el uso social).

Si se analiza un producto elaborado en la industria cultural, bajo los parámetros del Ministerio de Educación de turno, y si en el análisis se tienen en cuenta aspectos como la ideología y el poder, necesariamente debemos ubicarnos en un enfoque cualitativo que nos permita realizar una interpretación crítico-discursiva, lo que deja al descubierto nuestra subjetividad, es decir, nuestra posición sobre el tratamiento discursivo dado a nuestro objeto de análisis.

En este trabajo se sigue una lógica hipotético-deductiva orientada desde el marco teórico en el que nos ubicamos. Si bien se considera que en investigaciones del carácter cualitativo-hermenéutico se aplica un método inductivo “donde los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos” (Taylor y Bogdan, 1994: 20), creemos importante sustentar, mediante el análisis de datos, afirmaciones o hipótesis que pueden darse por sentadas sólo por inscribirse en un

paradigma interpretativo. Dicho en otras palabras, el hecho de que partamos del presupuesto teórico de que todo discurso elaborado en condiciones de poder es ideológico y susceptible de aplicar estrategias de manipulación que favorecen a ciertos sectores sociales, no anula la demostración hipotético-deductiva por cuanto la hipótesis debe ser demostrada y explicada a partir del análisis de los datos. Santander (2011: 213) dice:

De la pregunta de investigación se puede desprender ya sea un objetivo general o una hipótesis. Esta afirmación puede resultar molesta e incluso equivocada para algunos, ya que muchos investigadores consideran incompatible el carácter predominantemente cualitativo del AD [Análisis del Discurso] con el planteamiento de una hipótesis. En mi opinión y de acuerdo a la experiencia, no hay tal contradicción, ni existe impedimento lógico de trabajar con hipótesis, en tanto éstas estén bien planteadas y su validez pueda ser probada con el AD (por ejemplo, si la variable dependiente es de naturaleza semiótica o lingüística, es decir, discursiva).

[...]

Como es lógico, si optamos por trabajar con hipótesis, la comprobación de la misma se convierte en nuestro objetivo general y la lógica de investigación será hipotético-deductiva, pues se parte de la teoría para luego verificar el postulado empíricamente.

Por otra parte, Charaudeau (2014) plantea que “anunciar una postura por adelantado implica arrojar dudas sobre el alcance de la investigación”, pues “el investigador, en vez de tomar la palabra por los actores sociales, debe demostrar cómo hablan los actores sociales; en vez de estigmatizar los medios de comunicación, debe demostrar cómo funciona la maquinaria de la información, cómo produce fallas, cómo y qué en circunstancias termina por desinformar, y todo ello con pruebas concretas” (12). Y más adelante señala:

De hecho, para el investigador, es una cuestión de *interpretación y comparación*. La interpretación, se sabe, es una operación delicada que sólo puede hacerse *a posteriori*, es decir, después de la investigación de campo, de la descripción del corpus, de las categorizaciones y las clasificaciones, dicho de otro modo, después de haberse establecido los resultados de un primer trabajo empírico. Evidentemente este trabajo empírico no es una simple observación de datos, puesto que se hace orientado, guiado por los presupuestos teóricos y de los instrumentos de análisis propios de una

disciplina. Pero la interpretación es el momento de la investigación en el que, distanciándose de la descripción analítica, se mueve la mirada hacia otros lugares para volver a hacerse preguntas sobre los resultados (Charaudeau, 2014: 12-13).

Es lo que intentamos en el presente trabajo: demostrar una hipótesis que necesita ser validada mediante el análisis de los datos recogidos. Pretendemos demostrar cómo la construcción del discurso de los libros de textos de ciencias sociales comporta sesgos ideológicos que se solapan mediante la elaboración de las formas. Esa hipótesis se demuestra a partir del análisis de los datos recogidos.

Al tomar como marco teórico-conceptual el ACD y la GSF, de inmediato nos ubicamos en el campo de la interpretación de discursos de poder, a partir de las estructuras lingüísticas. Estos discursos, que se manifiestan de múltiples formas y entretejen lo icónico con lo verbal (oral o escrito), le indican al investigador qué camino debe construir para develar los sentidos ocultos, pues cada discurso tiene una superestructura particular que lo identifica. Esto significa, como bien señala Meyer en la cita que hemos tomado como epígrafe, que no existe una forma determinada de recoger e interpretar los datos: cada discurso se organiza de manera diferente y señala una metodología de análisis distinta.

No obstante, aun cuando cada investigación realizada desde el ACD es distinta, seguimos algunas de las indicaciones dadas por Jäger (2003: 89-93) que consisten en:

1. Caracterizar el plano discursivo [en nuestro caso, los libros de texto como discurso pedagógico].
2. Determinar y procesar el material de base [en nuestro caso, registro en tablas de los temas analizados].
3. Realizar el análisis de la estructura [en nuestro caso, valoración del material procesado, de acuerdo con el hilo discursivo que hemos seleccionado: registro sobre el conflicto armado en Colombia y sus consecuencias].

4. Proceder al análisis fino [en nuestro caso, selección de las páginas o fragmentos de los libros de texto de ciencias sociales de primaria que registran el conflicto armado y sus consecuencias].
5. Analizar globalmente el sector estudiado [interpretación crítico-discursiva de los resultados obtenidos].

Además de lo anterior, Jäger propone tener en cuenta en la interpretación de los resultados, lo siguiente:

- Caracterización del medio de donde se toma el corpus [las editoriales como productoras de libros de texto].
- Identificación de los temas específicos de análisis [el conflicto armado y sus consecuencias].
- Determinación de la postura discursiva del medio sobre el tema en cuestión.
- Procesamiento y análisis interpretativo del corpus, teniendo en cuenta: contexto, titulares, imágenes, estructuración del texto, estrategias argumentativas, implicaciones e insinuaciones, simbolismo, uso de metáforas, fotografías, estadísticas, caricaturas, giros idiomáticos, estereotipos, vocabulario, estilo narrativo, actores (personas, estructura pronominal), fuentes de conocimiento, referencias a la ciencia, afirmaciones ideológicas, etc.

2. DISEÑO

Hemos diseñado una estrategia cualitativa y hermenéutica para investigar sobre el tratamiento discursivo del conflicto armado colombiano en libros de texto de ciencias sociales para primaria en Colombia. El diseño de la estrategia consistió en seleccionar varios libros de texto de ciencias sociales de tres importantes editoriales del mercado colombiano. A partir del tema que escogimos como objeto de análisis, identificamos las páginas donde se referencia y registra el conflicto armado colombiano y sus

consecuencias. Luego procedimos a un análisis hermenéutico, pragmático, lingüístico y discursivo, a la luz del Análisis Crítico del Discurso y de la GSF como diseño teórico-metodológico.

La técnica de recolección de datos consistió en seleccionar los textos escolares, de acuerdo con criterios de tiempo, espacio y situación. Los textos seleccionados corresponden, en tiempo, a los gobiernos de los presidentes Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y Juan Manuel Santos (2010-2018); en espacio, a las editoriales que los producen; y en situación, a la confrontación armada entre las Fuerzas Militares y los insurgentes.

3. CORPUS

El corpus está integrado por doce libros de texto del área de ciencias sociales tomados de tres editoriales colombianas, dirigidos a estudiantes de Básica Primaria. Es necesario aclarar que el número de libros de texto seleccionados por cada editorial no obedeció a una preferencia. Si se analizaron más textos de una editorial que de otra, esto se debió a la facilidad para la consecución de los materiales en bibliotecas y librerías. De manera que los criterios de selección corresponden a:

- a) tipo de editorial (que fuese de gran circulación en Colombia);
- b) grado de escolaridad de los alumnos (cuarto y quinto de primaria);
- c) años de publicación de los libros de texto (correspondientes a los gobiernos de los presidentes Álvaro Uribe Vélez y Juan Manuel Santos).

En cuanto al primer criterio de selección (tipo de editorial), se escogieron las editoriales Educar, Norma y Santillana porque son empresas que dominan el mercado editorial y sus textos tienen un alto nivel de circulación en las instituciones educativas, incluso en las escuelas y colegios públicos donde no es obligatorio el uso de los textos escolares.

En cuanto al segundo criterio de selección (grado de escolaridad), se escogieron textos para edades donde los niños comienzan a entender su historia y a construir idearios de nación y de país. Son los primeros acercamientos académicos del escolar con la historia nacional.

El tercer criterio de selección (años de publicación de los textos escolares), obedece al propósito de abarcar los períodos de dos gobiernos (Uribe y Santos), que si bien tuvieron gran confrontación armada con las guerrillas colombianas, uno de ellos (el gobierno de Santos) fue posible la firma de un acuerdo de paz. Por eso nos llama la atención cómo registran los libros de texto de ciencias sociales la administración de Álvaro Uribe Vélez, dos períodos gubernamentales marcados por la agudización de la confrontación armada entre las fuerzas militares y la insurgencia, la ausencia de procesos de paz significativos con estas guerrillas y la posición del gobierno de negar la existencia de un conflicto armado interno en el país¹. Asimismo, nos interesa saber cómo registran los textos escolares el segundo gobierno de Juan Manuel Santos, un período que se caracteriza, fundamentalmente, por el desarrollo de unos diálogos de paz entre el Estado y las FARC-EP y por el reconocimiento, por parte del gobierno, de la existencia de un conflicto armado interno.

4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Una vez seleccionado el corpus que registraba el conflicto armado y sus consecuencias, se procedió a su interpretación discursiva. En la interpretación se tuvieron en cuenta aspectos lingüísticos (usos de la lengua en los niveles sintáctico, léxico-semántico, pragmático, discursivo) y no lingüísticos (caricaturas, imágenes).

Los datos obtenidos, sin interpretación alguna, se registraron en una tabla que señala los temas tratados, la editorial y las series que los registran y cómo cada libro de texto describe esos temas. A continuación se muestra la tabla utilizada para registrar los datos:

¹ Uribe manifestaba que reconocer el conflicto armado interno significaba otorgar estatus político de beligerancia a las organizaciones guerrilleras, a las cuales identificaba con el terrorismo y el narcotráfico.

| TEMA | EDITORIAL | SERIE(S) GRADO-AÑO DE PUBLICACIÓN | DESCRIPCIÓN DE LOS TEMAS |
|---|------------------|--|-------------------------------------|
| DESPLAZAMIENTO POR CONFLICTO | | | |
| RECLUTAMIENTO EN EL CONFLICTO | | | |
| NARCOTRÁFICO Y CONFLICTO | | | |
| CAUSAS DEL CONFLICTO | | | |
| PAZ | | | |
| VIOLENCIA Y CONFLICTO | | | |
| POLÍTICAS DE GOBIERNO EN EL CONFLICTO | | | |
| ACTORES DEL CONFLICTO | | | |
| MENCIÓN DE “CONFLICTO ARMADO” | | | |
| MENCIÓN DEL CONFLICTO Y DE LA VIOLENCIA | | | |

Luego de la interpretación se identificaron estrategias discursivas como minimización semántica, asociación semántica, eufemismos, metáforas, ocultamientos de agentes discursivos, generalizaciones, fuentes, selecciones, causa-consecuencia, representación deíctica de personas (‘estos’-‘aquellos’). A partir de la identificación de esas estrategias discursivas se pudieron evidenciar las posiciones ideológicas solapadas de la editorial, que fueron sustentadas en el corpus seleccionado. Es decir, estas estrategias discursivas pudieron demostrarse mediante el análisis de los textos.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS Y ANÁLISIS

1. REGISTRO DE LOS DATOS

Se revisaron los siguientes doce libros de texto de ciencias sociales para primaria de las editoriales Educar, Norma y Santillana:

Educar:

1. *Nueva Ciencias Sociales* (5) **NSC (5)**
2. *Ciudadanos Competentes* (5) **CC (5)**
3. *Diversidad* (5) **D (5)**

Norma:

1. *Viajeros Sociales* (4) **VS (4)**
2. *Viajeros Sociales* (5) **VS (5)**
3. *Avanza* (5) **A (5)**
4. *Navegantes* (5) **N (5)**
5. *Para Pensar* (5) **PP (5)**

Santillana:

1. *Ciencias sociales. Casa del Saber* (4) **CSCS (4)**
2. *Los Caminos del Saber* (4) **LCS (4)**
3. *Los Caminos del Saber* (5) **LCS (5)**
4. *Amigos de las Ciencias Sociales* (5) **ACS (5)**

En la revisión se tuvieron en cuenta los siguientes temas de análisis:

- Desplazamiento por conflicto
- Reclutamiento en el conflicto
- Narcotráfico y conflicto
- Causas del conflicto
- Paz
- Violencia y conflicto
- Políticas de gobierno en el conflicto

- Actores del conflicto
- Alusión al conflicto
- Representación de los actores

Una vez revisados los libros de texto seleccionados, se registran y organizan los datos en la siguiente tabla, de acuerdo con el tema tratado, la editorial, la serie y la descripción de los temas:

| TEMA | EDITORIAL | SERIE (Nros.) | DESCRIPCIÓN DE LOS TEMAS |
|------------------------------|-----------|---|--|
| DESPLAZAMIENTO POR CONFLICTO | EDUCAR | NCS (5) <i>Nueva Ciencias Sociales</i> (5) Año: 2007 | <ul style="list-style-type: none"> • Se minimiza el problema del desplazamiento. • Las personas se auto identifican como desplazadas. • Se asocia el desplazamiento con la mendicidad. • Se utiliza <i>migración</i> como sinónimo de <i>desplazamiento</i>. • Se establecen responsables del desplazamiento y solucionadores del problema. |
| | | CC (5) <i>Ciudadanos Competentes</i> (5) Año: 2011 | No se registra el problema. |
| | | D (5) <i>Diversidad</i> (5) Año: 2015 | Trata el desplazamiento en la época de la violencia bipartidista. |
| | NORMA | VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales</i> (4,5) Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Se señala a los grupos ilegales como responsables del desplazamiento. • No se establece al Estado como responsable del desplazamiento. • El Estado, a través de sus instituciones, ayuda a la solución del problema. • La continuidad del desplazamiento se debe a la falta de oportunidades en los lugares a donde llegan los desplazados. |
| | | A (5) <i>Avanza</i> (5) Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • En vez de <i>desplazamiento</i> se habla de <i>migración de población</i>. • Se habla de falta de oportunidades en pequeños municipios. |
| | | N (5) <i>Navegantes</i> (5) Año: 2008 | • No registra el desplazamiento. |
| | | PP (5) <i>Para Pensar</i> (5) Año: 2012 | <ul style="list-style-type: none"> • Se le da poca importancia al desplazamiento. • El texto registra los desplazamientos generados por las fuerzas paramilitares y la ocupación de tierras. Se refiere a ellos como terceros que ocupan territorios abandonados. |

| | | | |
|--------------------------------------|-------------------|---|--|
| RECLUTAMIENTO EN EL CONFLICTO | SANTILLANA | CSCS (4) <i>Ciencias Sociales. Casa del Saber (4)</i> Año: 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Se presentan los porcentajes de desplazados (poco menos del 10% del total de la población). • Se presentan los problemas del campesinado. • Se registra la responsabilidad del Estado ante el desplazamiento. • Se caracteriza el desplazamiento como un fenómeno. • Se presentan las consecuencias del conflicto armado sin mencionar a los actores directos. |
| | | LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del Saber (4,5)</i> Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla del desplazamiento y su impacto en los niños. • Se presenta a las FARC como responsables del desplazamiento. • Se habla de una cifra de 3 millones de desplazados. • Se presenta el desplazamiento como un factor que empobrece el campo y aumenta los problemas en las ciudades. • Se menciona el asilo como una de las consecuencias del desplazamiento. • El desplazamiento se presenta como un problema que viene desde la época de la Violencia bipartidista. • Se presenta la desaparición de las tradiciones culturales de indígenas y afrodescendientes como una consecuencia del desplazamiento. • Se presenta a los paramilitares como responsables también del aumento del desplazamiento. • Se utiliza el término <i>migración</i> para referirse al desplazamiento. • Se habla de la situación que padecen los desplazados en las grandes ciudades. |
| | | ACS (5) <i>Amigos de las Ciencias Sociales (5)</i> Año: 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta el desplazamiento como un problema para las ciudades. |
| | EDUCAR | NCS (5) <i>Nueva Ciencias Sociales (5)</i> Año: 2007 | No se registra. |
| | | CC (5) <i>Ciudadanos Competentes (5)</i> Año: 2011 | No se registra. |
| | | D (5) <i>Diversidad (5)</i> Año: 2015 | No se registra. |

| | | | | |
|--|---------------------------------|---|--|-----------------|
| | NORMA | VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales</i> (4,5) Año: 2008 | No se registra. | |
| | | A (5) <i>Avanza</i> (5) Año: 2014 | • Se habla del reclutamiento como una causa del desplazamiento. | |
| | | N (5) <i>Navegantes</i> (5) Año: 2008 | No se registra. | |
| | | PP (5) <i>Para Pensar</i> (5) Año: 2012 | No se registra. | |
| | SANTILLANA | CSCS (4) <i>Ciencias Sociales.</i> <i>Casa del Saber</i> (4) Año: 2009 | No se registra. | |
| | | LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del</i> <i>Saber</i> (4,5) Año: 2014 | • Se presenta icónicamente a las guerrillas como reclutadores de niños. • Causa del reclutamiento de los niños por parte de las FARC. | |
| | | ACS (5) <i>Amigos de las</i> <i>Ciencias sociales</i> (5) Año: 2006 | No se registra. | |
| | NARCOTRÁFICO Y CONFLICTO | EDUCAR | NCS (5) <i>Nueva Ciencias</i> <i>Sociales</i> (5) | No se registra. |
| | | | CC (5) <i>Ciudadanos</i> <i>Competentes</i> (5) Año: 2011 | No se registra. |
| | | | D (5) <i>Diversidad</i> (5) Año: 2015 | No se registra. |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|---|--|
| | NORMA | VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales</i> (4,5) Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla de las ganancias que genera el narcotráfico. • Se presenta al campesino como responsable del aumento del narcotráfico. • Se presentan las zonas donde hay cultivos ilícitos. • Se establece una relación entre guerrillas y paramilitares con el negocio del narcotráfico. • Se habla del problema de tierras. | |
| | | A (5) <i>Avanza</i> (5) Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Se describe brevemente el narcotráfico y sus vínculos. • Se establece la relación Estado-narcotráfico. | |
| | | N (5) <i>Navegantes</i> (5) Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Se establece una relación entre el narcotráfico y otros aspectos. | |
| | | PP (5) <i>Para Pensar</i> (5) Año: 2012 | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla del narcotráfico y los sectores políticos y sociales que permeó. • Se presenta el narcotráfico como una economía clandestina. | |
| | SANTILLANA | CSCS (4) <i>Ciencias Sociales.</i> <i>Casa del Saber</i> (4) Año: 2009 | No se registra. | |
| | | LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del</i> <i>Saber</i> (4,5) Año: 2014 | Relación entre narcotráfico y alzados en armas. | |
| | | ACS (5) <i>Amigos de las</i> <i>Ciencias Sociales</i> (5) Año: 2006 | Se establece relación entre narcotráfico y guerrilla. | |
| | CAUSAS DEL CONFLICTO | EDUCAR | NCS (5) <i>Nueva Ciencias</i> <i>Sociales</i> (5) Año: 2007 | No se registra. |
| | | | CC (5) <i>Ciudadanos</i> <i>Competentes</i> (5) Año: 2011 | <ul style="list-style-type: none"> • Se menciona que el gobierno conservador en la época de la Violencia reprimió a liberales. • Se plantea implícitamente una conexión entre guerra bipartidista y conflicto armado. • Se habla de la muerte de Gaitán como origen en gran parte de la violencia bipartidista. |
| | | | D (5) <i>Diversidad</i> (5) Año: 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Se menciona el Bogotazo como una conexión entre la violencia bipartidista y el conflicto armado actual. |

| | | | |
|------------|-------------------|---|---|
| | NORMA | VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales</i> (4,5) Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta la lucha armada en Colombia como una copia del modelo cubano. • Se habla de la exclusión política durante el Frente Nacional. • Se presentan a las guerrillas como producto de ideologías comunistas. • Se muestra que los objetivos de la guerrilla no son los mismos de sus inicios. • Se presenta a los paramilitares como una respuesta defensiva de los civiles ante el acoso de las guerrillas. |
| | | A (5) <i>Avanza</i> (5) Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Se menciona el asalto a las comunidades campesinas de Marquetalia. • Se plantea que el origen de la nueva etapa de la violencia se debe a la ambición de poder de dos campesinos: Manuel Marulanda y Jacobo Arenas. • Al referirse a <i>autodefensas campesinas</i>, el texto habla de “grupos de campesinos”. |
| | | N (5) <i>Navegantes</i> (5) Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Se plantea que las guerrillas comunistas surgen en el gobierno de León Valencia, es decir, 1962. |
| | | PP (5) <i>Para Pensar</i> (5) Año: 2012 | <ul style="list-style-type: none"> • El texto reconoce implícitamente una conexión entre el período de la Violencia y el conflicto armado. |
| | SANTILLANA | CSCS (4) <i>Ciencias Sociales. Casa del Saber</i> (4) Año: 2009 | No se registra. |
| | | LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del Saber</i> (4,5) Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta el conflicto como causado por diferencias políticas, sociales y económicas. • Se reconocen otras causas del conflicto como la discriminación, la pobreza y la violencia de género. • Se sugiere que la lucha armada surge por la exclusión en el Frente Nacional. |
| | | ACS (5) <i>Amigos de las Ciencias Sociales</i> (5) Año: 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla de la acumulación de la tierra como causa de la violencia bipartidista. • Se muestra que la violencia se reanudó como consecuencia de que un sector del Liberalismo se radicalizara y que las guerrillas comunistas no fueron acogidas en la amnistía. • Se muestra que el origen de las guerrillas se debe a grupos que ambicionaban el poder y que imitaron el modelo castrista. • El texto plantea que la violencia surgida en Colombia se debe a que el Estado ha sido débil para atacar a los actores del conflicto. |
| PAZ | | NCS (5) <i>Nueva Ciencias Sociales</i> (5) Año: 2007 | No se registra. |

| | | | |
|--|---------------|---|--|
| | EDUCAR | CC (5) <i>Ciudadanos Competentes (5)</i> Año: 2011 | <ul style="list-style-type: none"> El texto menciona la desmovilización de grupos guerrilleros como el M-19, el EPL y el Quintín Lame. |
| | | D (5) <i>Diversidad (5)</i> Año: 2015 | <ul style="list-style-type: none"> Se habla de la amnistía a las guerrillas liberales, promovida por el general Gustavo Rojas Pinilla. |
| | NORMA | VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales (4,5)</i> Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> Se presenta el Frente Nacional como una búsqueda de la paz. El Estado busca la paz. Se presenta el proceso de paz como un acto de bondad del presidente Belisario Betancur. Se muestra que el objetivo de la paz es la desmovilización de las guerrillas. Se presenta a las FARC como responsables del fracaso de los procesos de paz. Se dice en algunos apartados que los propósitos de los procesos de paz son las reformas sociales, la inclusión y la participación en política. Se presentan los diálogos de paz que el presidente Álvaro Uribe sostuvo con los paramilitares. |
| | | A (5) <i>Avanza (5)</i> Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> Se presentan los diálogos de paz que el presidente Virgilio Barco sostuvo con el M-19. Se presentan los diálogos que el gobierno sostuvo con la guerrilla de las FARC en el Caguán. Se presentan brevemente los diálogos entre el gobierno Santos y las FARC en 2012. |
| | | N (5) <i>Navegantes (5)</i> Año: 2008 | <p>Se habla del Frente Nacional, de la Seguridad Democrática y de la dictadura militar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se habla de diálogos de paz en la administración Pastrana. Se habla de desmovilización de las guerrillas. |
| | | PP (5) <i>Para Pensar (5)</i> Año: 2012 | <ul style="list-style-type: none"> El texto habla de la desmovilización como la superación de un conflicto. |
| | | CSCS (4) <i>Ciencias Sociales. Casa del Saber (4)</i> Año: 2009 | No se registra. |

| | | | |
|------------------------------|--|--|--|
| VIOLENCIA Y CONFLICTO | | <p style="text-align: center;">LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del Saber (4,5)</i></p> <p style="text-align: center;">Año: 2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra al gobierno siempre disponible al diálogo. • Se presenta a los alzados en armas como opuestos al diálogo. • Se presenta a las FARC como un problema para la paz. • Se incluye un texto de un reconocido crítico al Establecimiento (William Ospina) con una visión de paz positiva. • Se justifica la búsqueda de la paz, siempre que haya verdad, justicia y reparación a las víctimas. • Se presenta la paz como ausencia de violencia. • Se muestra la paz como desmovilización de las guerrillas. • Se muestra que los procesos de paz siempre han sido iniciativas de los presidentes de la época. • Se presenta que el rompimiento de los diálogos en el Caguán se debió al incumplimiento de la guerrilla. • Se dice que toda la sociedad colombiana y todos los dirigentes políticos apoyaron el fin de los diálogos de paz del Caguán. • Se presenta que los diálogos de paz en Cuba fueron una iniciativa del gobierno. • Se presenta la Ley de Víctimas como un hecho que favoreció los acercamientos de paz. |
| | | <p style="text-align: center;">ACS (5) <i>Amigos de las Ciencias Sociales (5)</i></p> <p style="text-align: center;">Año: 2006</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se mencionan brevemente los diálogos del Caguán. • La paz se presenta como un diálogo entre dos actores: gobierno y FARC. • Se menciona que gran parte de los frentes de autodefensas se desmovilizaron durante el gobierno Uribe. • Se habla de desmovilización de grupos guerrilleros. |
| | | <p style="text-align: center;">NCS (5) <i>Nueva Ciencias Sociales (5)</i></p> <p style="text-align: center;">Año: 2007</p> | No se registra. |
| | | <p style="text-align: center;">CC (5) <i>Ciudadanos Competentes (5)</i></p> <p style="text-align: center;">Año: 2011</p> | Se presentan las acciones ilegales de guerrillas y paramilitares: extorsión, secuestro, terrorismo y asalto a las poblaciones. |
| | | <p style="text-align: center;">D (5) <i>Diversidad (5)</i></p> <p style="text-align: center;">Año: 2015</p> | Se presenta que la violencia bipartidista trae como consecuencia el inicio de una guerra de guerrillas. |
| | | <p style="text-align: center;">NORMA</p> | <p style="text-align: center;">VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales (4,5)</i></p> <p style="text-align: center;">Año: 2008</p> |

| | | | |
|---|------------|---|---|
| POLÍTICAS DE GOBIERNO EN EL CONFLICTO | | A (5) <i>Avanza (5)</i> Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra a las guerrillas como el principal culpable del conflicto armado. • Se relacionan sectores políticos de izquierda con grupos violentos. |
| | | N (5) <i>Navegantes (5)</i> Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla de las acciones delictivas de las guerrillas comunistas. • Se habla del exterminio de la UP como un hecho de intolerancia política. |
| | | PP (5) <i>Para Pensar (5)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra que los problemas sociales profundizaron el conflicto armado. • Se muestra que el Estatuto de Seguridad del presidente Julio César Turbay Ayala promovió desmanes contra la población civil. |
| | SANTILLANA | CSCS (4) <i>Ciencias Sociales. Casa del Saber (4)</i> Año: 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Se responsabiliza de la violencia a las guerrillas, los paramilitares y el narcotráfico. |
| | | LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del Saber (4,5)</i> Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Se responsabiliza de la violencia a los grupos al margen de la ley. • Se cita una fuente de autoridad sobre el tema de derechos humanos y se habla de cifras de asesinatos en el conflicto armado en 2012. • Se menciona la pérdida de vidas como consecuencia del conflicto armado. • Se muestra que los DDHH se han afectado por el conflicto armado. • Se menciona que los niños han sido víctimas de las minas antipersona. • Se incluyen como víctimas a los sectores vulnerables, líderes comunitarios y defensores de DH. • Se responsabiliza de la violencia sólo a los grupos al margen de la ley. Y en orden, ponen primero a los guerrilleros. • Se responsabiliza a los excombatientes “desmovilizados” de la violencia en las ciudades. |
| | | ACS (5) <i>Amigos de las Ciencias Sociales (5)</i> Año: 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta a la guerrilla y a los paramilitares como responsables de la violencia en Colombia. |
| | EDUCAR | NCS (5) <i>Nueva Ciencias Sociales (5)</i> Año: 2007 | No se registra. |
| CC (5) <i>Ciudadanos Competentes (5)</i> Año: 2011 | | <ul style="list-style-type: none"> • Se dice que los presidentes Virgilio Barco Vargas y César Gaviria Trujillo reactivaron los procesos de paz iniciados por el presidente Belisario Betancur y lograron la desmovilización del M-19, el EPL y el Quintín Lame. | |

| | | | |
|--|-------------------|--|--|
| | | <p>D (5) <i>Diversidad (5)</i></p> <p>Año: 2015</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla del gobierno de Gustavo Rojas Pinilla. |
| | NORMA | <p>VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales (4,5)</i></p> <p>Año: 2008</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla del gobierno de Carlos Lleras Restrepo. |
| | | <p>A (5) <i>Avanza (5)</i></p> <p>Año: 2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Habla de los gobiernos de Belisario Betancur y Virgilio Barcos como los promotores de los diálogos de paz con el M-19 y las FARC en la década de los ochenta. • Sobre los presidentes César Gaviria y Álvaro Uribe el texto dice que ejercieron una lucha frontal contra las guerrillas, desde sus políticas de seguridad. De éste menciona los aspectos positivos y los logros alcanzados por la Seguridad Democrática. • En lo que concierne a los diálogos de paz, el texto resalta a los presidentes Andrés Pastrana y Juan Manuel Santos. |
| | | <p>N (5) <i>Navegantes (5)</i></p> <p>Año: 2008</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El texto destaca que el gobierno del presidente Guillermo León Valencia se concentró en la pacificación del campo por medio de campañas cívico-militares. • Se habla de sobre Misael Pastrana y el M-19. • Se exponen los propósitos de la política de seguridad democrática del presidente Álvaro Uribe. |
| | | <p>PP (5) <i>Para Pensar (5)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • El texto dice que se politizó la policía para hacer referencia a los crímenes que se dieron en el gobierno de Laureano Gómez en territorios de influencia liberal. • Se presenta al presidente Gustavo Rojas Pinilla como un pacificador. • Se critica el Estatuto de Seguridad impulsado por el presidente Julio César Turbay Ayala. • Se dice que Virgilio Barco logró la desmovilización de grupos guerrilleros como el M-19, el EPL, el PRT y el Quintín Lame. • Se habla del proceso de paz liderado por el presidente Andrés Pastrana con las FARC en regiones del Meta y Caquetá. • Se describe la ofensiva del Ejército Nacional a los grupos guerrilleros en los dos gobiernos de Álvaro Uribe Vélez a través de su política de seguridad democrática. |
| | SANTILLANA | <p>CSCS (4) <i>Ciencias Sociales. Casa del Saber (4)</i></p> <p>Año: 2009</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se enaltece la política del programa de Agro Ingreso Seguro. • Se presentan 4 imágenes del presidente Álvaro Uribe en una sola unidad. |
| | | <p>LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del Saber (4,5)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Sobre el Frente Nacional plantea la exclusión política como una forma de evitar la violencia política. • Se muestran aspectos positivos de los presidentes del Frente Nacional. |

| | | | |
|------------------------------|---------------|---|---|
| ACTORES DEL CONFLICTO | EDUCAR | Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Se dice que en Colombia se implementó por muchos años el Estado de Sitio. • Se muestra el Estado de Sitio como una forma de responder a los problemas sociales. • La causa de la pobreza y las desigualdades sociales son las crisis económicas. • Se habla de la presencia del Estado en zonas de orden público crítico durante el gobierno de Virgilio Barco. • La desmovilización guerrillera se muestra como un logro de los presidentes. • Se habla de la implementación del Plan Colombia. • Se dice que los homicidios se redujeron en la política de Seguridad Democrática del presidente Uribe. • Se muestra que el gobierno de Uribe está del lado de los ciudadanos. • Se muestra el apoyo mayoritario que recibió el presidente Uribe. • Se dice que muchos sectores se oponían al gobierno de Álvaro Uribe. • Se habla de los “falsos positivos”. • Se habla de los logros y éxitos del gobierno Uribe y también de las críticas que recibió su gobierno. • La parapolítica se presenta como un escándalo y un ejemplo de corrupción. • Se habla de la complicidad de los políticos en la parapolítica. • Se habla de que los cómplices del paramilitarismo han sido acusados. • Se asegura que hoy en día la economía de Colombia no está permeada por el narcotráfico. • Se muestra que el principal objetivo del gobierno de Santos es la paz. • La paz se interpreta como la desmovilización de los grupos armados. |
| | | ACS (5) <i>Amigos de las Ciencias sociales (5)</i> Año: 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • El texto dice que el gobierno de Guillermo León Valencia otorgó mayores poderes a las fuerzas armadas para combatir a las guerrillas. • Se menciona el Estatuto de Seguridad de Turbay Ayala. • El texto afirma que el presidente Belisario Betancur disminuyó la violencia en el país. • El texto resalta al presidente Virgilio Barco como gestor de la desmovilización del M-19. |
| | | NCS (5) <i>Nueva Ciencias Sociales (5)</i> Año: 2007 | No se registra. |
| | | CC (5) <i>Ciudadanos Competentes (5)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla de los paramilitares. • Se habla del terrorismo implantado por guerrillas y paramilitares. |

| | | | |
|-------------------|--|---|---|
| | | Año: 2011 | |
| | | D (5) <i>Diversidad (5)</i> Año: 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla de las guerrillas como una generalidad. |
| NORMA | | VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales (4,5)</i> Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta una asociación entre el comunismo y las guerrillas. • Adición del adjetivo <i>armados</i>: guerrilleros armados • Se dice que Camilo Torres abandonó su oficio de cura. • Se presenta el paramilitarismo como una respuesta de los civiles ante la guerrilla. • Se dice que los paramilitares recibieron el apoyo de personas influyentes. • La guerrilla se presenta como un problema de finales de los años 70. • Se establece una relación entre izquierda y comunismo. • Se relaciona a las FARC con el secuestro, la extorsión, los cultivos ilícitos y el reclutamiento. • Se muestra a las FARC sin voluntad de paz. • Se presenta a las FARC como sembradoras de terror. |
| | | A (5) <i>Avanza (5)</i> Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla de los intereses políticos de las guerrillas. • Se habla del paramilitarismo. • Menciona a las BACRIM como paramilitares que no se acogieron a la ley de Justicia y Paz impulsada por Uribe. |
| | | N (5) <i>Navegantes (5)</i> Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Se enfatiza en los males de la guerrilla. |
| | | PP (5) <i>Para Pensar (5)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla del MAS como un ejército financiado por el narcotráfico para acabar con las guerrillas y las agrupaciones políticas de izquierda. • Se dice que algunos miembros de la Fuerza Pública hicieron parte de los grupos paramilitares. • Se establece una relación entre el narcotráfico y algunos sectores del país. • Se utiliza la sigla FARC-EP en una fotografía donde sobresale la figura de un guerrillero. • Se dice que las FARC en sus inicios tuvieron influencia del comunismo. |
| | | CSCS (4) <i>Ciencias Sociales. Casa del Saber (4)</i> Año: 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla de los problemas de los campesinos. • Se presenta a Agro Ingreso Seguro como un programa del Estado que está del lado de los campesinos. • Se hace una representación de soldados sonrientes al lado de niños sonrientes. • Se habla de guerrillas, paramilitares y narcotraficantes. |
| SANTILLANA | | LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del Saber (4,5)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra al Estado como un agente comprometido con el bienestar de los niños. • Hay imágenes que muestran a las guerrillas como reclutadoras de niños. |

| | | | |
|--|--|------------------|--|
| | | <p>Año: 2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra que los alzados en armas optaron por ese camino. • Se muestra a los alzados en armas como contrarios al diálogo, la convivencia y la paz. • Se les da a las guerrillas, los paramilitares y las bandas criminales el carácter de delincuentes. • Se incluye el término <i>Bandas Criminales</i>. • Se presenta a los niños como víctimas de los grupos ilegales. • El Estado se reconoce como un actor del conflicto armado, que enfrenta a los alzados en armas. • Se muestra que la debilidad del Estado obedece al conflicto armado. • Se responsabiliza a las guerrillas de la continuidad del sufrimiento de los niños. • Se reconoce el estatus de oposición a la lucha armada. • Se muestra a las FARC como un grupo que lucha contra el gobierno nacional. • Se muestra a las FARC como una herencia de la violencia del siglo XX. • Muestra que las guerrillas justifican sus acciones en las desigualdades sociales. • Se muestra que los paramilitares combatieron a las guerrillas. • Se nombran los grupos guerrilleros EPL y Quintín Lame. • Se mencionan los logros de los expresidentes. • Se muestra que los paramilitares cambiaron su objetivo de enfrentar a las guerrillas por el negocio del narcotráfico. • Se muestra un número de víctimas del paramilitarismo. • Se alude a la responsabilidad del Estado frente a la pobreza. • Se dice que los desplazados son causa de aumento de los problemas de la ciudad. • Se dice que los paramilitares fueron financiados por hacendados y pequeños industriales. • El texto dice que se cree que existe una complicidad del Estado con el paramilitarismo, a través de políticos, policías y militares. • Se presenta a los grupos al margen de la ley como enemigos de la ciudadanía. • Se habla de la responsabilidad del ejército en los llamados falsos positivos. • Se muestra una fotografía de la Fuerza Aérea Colombiana que alude a la Operación Jaque. • Se habla de la muerte de jefes guerrilleros como “Alfonso Cano” y “Mono Jojoy”. • Se habla de una asociación directa entre narcotráfico, Bacrim y guerrillas. • Se muestran fotografías de guerrilleros. • Se relaciona a la guerrilla con la producción y distribución en el narcotráfico. • Define a los alzados en armas como “hombres de guerra”. |
|--|--|------------------|--|

| | | | |
|--------------------------------------|-------------------|--|---|
| | | <p>ACS (5) <i>Amigos de las Ciencias Sociales (5)</i></p> <p>Año: 2006</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se hace referencia a las guerrillas. • El texto se refiere al paramilitarismo desde la conformación de las AUC. • El texto presenta a guerrilleros y paramilitares como terroristas. • Se dice que la violencia ocasionada por guerrillas y paramilitares es producto de la debilidad del Estado. • Se habla de la política de Seguridad Democrática como una ofensiva contra la violencia que provocan los grupos al margen de la ley. |
| MENCIÓN DE “CONFLICTO ARMADO” | EDUCAR | <p>NCS (5) <i>Nueva Ciencias Sociales (5)</i></p> <p>Año: 2007</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se menciona “conflicto armado”. |
| | NORMA | <p>VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales (4,5)</i></p> <p>Año: 2008</p> | <ul style="list-style-type: none"> • No se menciona “conflicto armado” sino “violencia”. |
| | | <p>A (5) <i>Avanza (5)</i></p> <p>Año: 2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • No se menciona “conflicto armado”, sino “etapas de la violencia”. |
| | | <p>N (5) <i>Navegantes (5)</i></p> <p>Año: 2008</p> | <ul style="list-style-type: none"> • No se menciona “conflicto armado”. |
| | | <p>PP (5) <i>Para Pensar (5)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • No se menciona “conflicto armado”, sino “oposición política y armada” a políticas institucionales como el Frente Nacional, el Estatuto de Seguridad y la Seguridad Democrática. |
| | SANTILLANA | <p>CSCS (4) <i>Ciencias Sociales. Casa del Saber (4)</i></p> <p>Año: 2009</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se menciona “conflicto armado”. |
| | | <p>LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del Saber (4,5)</i></p> <p>Año: 2014</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se menciona “conflicto armado”. |
| | | <p>ACS (5) <i>Amigos de las Ciencias Sociales (5)</i></p> <p>Año: 2006</p> | <ul style="list-style-type: none"> • No se menciona “conflicto armado”. |

| | | | |
|--|-------------------|---|---|
| MENCIÓN DEL CONFLICTO Y DE LA VIOLENCIA | EDUCAR | NCS (5) <i>Nueva Ciencias Sociales (5)</i> Año: 2007 | No se registra. |
| | | CC (5) <i>Ciudadanos Competentes (5)</i> Año: 2011 | No se registra. |
| | | D (5) <i>Diversidad (5)</i> Año: 2015 | No registra |
| | NORMA | VS (4) VS (5) <i>Viajeros Sociales (4,5)</i> Año: 2008 | <ul style="list-style-type: none"> • Se habla del apoyo y de las críticas que recibió el Frente Nacional. |
| | | A (5) <i>Avanza (5)</i> Año: 2014 | No se registra. |
| | | N (5) <i>Navegantes (5)</i> Año: 2008 | No se registra. |
| | | PP (5) <i>Para Pensar (5)</i> | No se registra. |
| | SANTILLANA | CSCS (4) <i>Ciencias Sociales. Casa del Saber (4)</i> Año: 2009 | No se registra. |
| | | LCS (4) LCS (5) <i>Los Caminos del Saber (4,5)</i> Año: 2014 | <ul style="list-style-type: none"> • Se responsabiliza a las FARC del fin de los diálogos en El Caguán. • Se habla de los “falsos positivos”. • Se habla de los logros del presidente Uribe y de las críticas a su gobierno. |
| | | ACS (5) <i>Amigos de las Ciencias Sociales (5)</i> Año: 2006 | No se registra. |

2. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DISCURSIVO DE LOS DATOS

En este apartado se presenta una muestra sustentada de la interpretación y el análisis crítico de los datos encontrados en las series seleccionadas de ciencias sociales para primaria, mostrando al mismo tiempo las estrategias discursivas que se emplean para favorecer unas ideologías y anular otras. Conviene señalar que se trata sólo de una muestra, pero significativa, de los distintos tratamientos discursivos que se les da a elementos relacionados con el conflicto colombiano.

En este análisis partimos del supuesto teórico de que todo discurso inmerso en condiciones de poder se encuentra *situado*, es decir, obedece a determinadas intenciones de personas reales que ostentan un poder o pertenecen a una institución desde donde pueden ejercer ese poder. En nuestro caso, consideramos que el discurso que se construye en los textos escolares de ciencias sociales para primaria no está exento de posiciones ideológicas y de intereses particulares, por varias razones:

- El texto escolar es producto de la gran industria editorial, que (como los grandes medios de comunicación) se encuentra en manos de grandes y poderosos grupos económicos con la capacidad para incidir en las decisiones políticas y económicas del alto gobierno. Asimismo, existe un interés económico de vender el manual, lo que establece una relación de oferta-demanda y de empresa-cliente entre la editorial y los colegios (cada uno con su orientación ideológica, política, social y económica).
- El texto escolar es una fabricación que ha pasado por las manos del autor, el editor, el corrector de estilo, el diagramador, entre otros agentes, que toman determinaciones sobre el contenido y la forma como éste se presenta. De manera que la marca ideológica es inevitable en la construcción de este tipo de discursos.
- Como son productos que se elaboran para ser consumidos en un determinado período histórico, la mayoría de los referentes y de las voces que se incluyen en el manual escolar están situados en el entorno histórico del alumno. Es decir,

cualquier referencia positiva o negativa que se haga sobre ese entorno histórico vigente, puede ser verificado por el lector. Dicho en otras palabras, la industria editorial tratará, por todos los medios, de evitar la confrontación con aquellos actores históricos inmersos en condiciones de poder, que son los que le generan el marco legal. No olvidemos que los textos escolares se elaboran según las indicaciones del Ministerio de Educación.

Por los motivos anteriores, consideramos que los libros de textos de ciencias sociales deben ser analizados desde un punto de vista crítico, pues sólo presentan una visión fragmentada, sesgada e inconexa de la historia. A continuación, una muestra de las estrategias discursivas develadas que sustentan nuestra afirmación.

2.1 Minimización semántica

Una estrategia discursiva que se emplea para “suavizar” la carga semántica de una expresión es la *minimización semántica*. Esta puede presentarse a través de la metáfora, el eufemismo, el circunloquio u otra estrategia discursiva.

En este fragmento de la **NSC (5: 38)** encontramos estrategias que buscan minimizar el problema del desplazamiento forzado en Colombia. Las negrillas son nuestras:

El desplazamiento forzado un fenómeno de violación de los derechos fundamentales

En ocasiones, al recorrer la ciudad, nos damos cuenta que [sic] hay familias, que **se identifican como desplazadas**, pidiendo ayuda a las personas que pasan por las calles.

Los desplazados son personas que **se han visto forzadas a migrar** del campo, de pueblos y ciudades por causa del conflicto armado interno. Es decir, **han sido obligadas** a abandonar su localidad de residencia y sus actividades de subsistencia, porque sus vidas están en peligro o se encuentran amenazadas por **quienes protagonizan la guerra** en nuestro país.

El Estado colombiano, en virtud del reconocimiento de la responsabilidad que tiene ante esta situación de violación de los derechos fundamentales de las personas desplazadas, **ha apoyado instituciones y elaborado leyes que garantizan la atención integral a la población desplazada y la protección de sus derechos como personas y ciudadanos.**

Sin embargo, ni el desplazamiento forzado ni el conflicto armado que lo ha originado son un problema exclusivo del Estado sino que **la solución le compete a toda la sociedad colombiana** en la medida en que cada persona puede aportar, a su manera, en la búsqueda de la paz y **la convivencia basada en el respeto y la tolerancia.**

Contexto contemporáneo
Contexto ciudadano

Analicemos un problema social

El desplazamiento forzado un fenómeno de violación de los derechos fundamentales



aprende más

Una de las entidades que atiende de manera integral a la población desplazada y ha sido creada por el Estado es la **Red de Solidaridad Social**. Las personas que viven situaciones de riesgo, por estar más cerca del conflicto armado, pueden acudir además a otras instituciones, como las personerías municipales o distritales, la Procuraduría General de la Nación, la Defensoría del Pueblo y los despachos judiciales.





En ocasiones, al recorrer la ciudad, nos damos cuenta que hay familias, que se identifican como *desplazadas*, pidiendo ayuda a las personas que pasan por las calles.

Los desplazados son personas que se han visto forzadas a migrar del campo, de pueblos y ciudades por causa del conflicto armado interno. Es decir, han sido obligadas a abandonar su localidad de residencia y sus actividades de subsistencia, porque sus vidas están en peligro o se encuentran directamente amenazadas por quienes protagonizan la guerra en nuestro país.

El Estado colombiano, en virtud del reconocimiento de la responsabilidad que tiene ante esta situación de violación de los derechos fundamentales de las personas desplazadas, ha apoyado instituciones y elaborado leyes que garantizan la atención integral a la población desplazada y la protección de sus derechos como personas y ciudadanos.

Sin embargo, ni el desplazamiento forzado ni el conflicto armado que lo ha originado son un problema exclusivo del Estado sino que la solución le compete a toda la sociedad colombiana en la medida en que cada persona puede aportar, a su manera, en la búsqueda de la paz y la convivencia basada en el respeto y la tolerancia.

38

Con el título *El desplazamiento forzado: un fenómeno de violación de los derechos humanos* vemos que se presenta el desplazamiento forzado como un *fenómeno*. Si bien el Diccionario de la Lengua Española de la RAE define *fenómeno* como “toda manifestación que se hace presente a la consciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción”, el conocimiento pragmático nos dice que *fenómeno* se refiere a una actividad no propiamente realizada por humanos, sino por la naturaleza o el cosmos: un fenómeno meteorológico, astronómico, astral, natural, etc. Esta es una sutil manera de desconocer que el desplazamiento forzado en Colombia obedece a la acción violenta de grupos alzados en armas que han entrado en confrontación o alianza con las Fuerzas Militares y de la Policía.

Si realizamos un análisis crítico del fragmento anterior, encontramos que:

- Se reduce semánticamente la magnitud del problema al señalar que sólo *en ocasiones* vemos personas desplazadas.

- Se muestra que la condición de *desplazado* obedece a una autodeterminación, pues son las personas quienes se identifican o se presentan como desplazadas. Es decir, su condición no obedece a causas reales, sino a que ellos se auto identifican con un problema.
- Con la expresión “**personas que se han visto forzadas**”, se esconde a los agentes de la guerra que realizan la acción de forzar y desplazar. *Se*, utilizado en este sentido, es impersonal.
- Se esconde a los actores del conflicto mediante el circunloquio “**quienes protagonizan la guerra**”.
- El desplazamiento forzado se suaviza semánticamente mediante el eufemismo *migrar*. Migrar consiste en desplazarse de un lugar a otro por voluntad propia. Por el contrario, el desplazado debe abandonar su tierra o lugar de origen por hambre, miseria, persecución o guerra¹.
- El texto limita la visión del desplazado a una condición de mendicidad, desconociendo, por ejemplo, que los desplazados se han organizado en asociaciones para exigir al Estado sus derechos. Esta condición de mendicidad se refuerza con la imagen que acompaña el texto. Al asociar el desplazamiento con la mendicidad se descarga al Estado de la responsabilidad política que le corresponde en la solución de un conflicto.
- El Estado es representado como un agente externo al conflicto, cuya función es “mediar” para favorecer a los desplazados. Es decir, se matiza que el conflicto colombiano se debe, justamente, a la ineficacia del Estado para solucionar los problemas que han ocasionado dicho conflicto. La responsabilidad del Estado se reduce a la ayuda a los desplazados y no se muestra que éste es responsable directo del conflicto.
- Por último, mediante la generalización, se desplaza a “toda la sociedad colombiana” la responsabilidad que le compete al Estado. Es decir, la solución

¹ El entonces asesor del presidente Álvaro Uribe Vélez dijo en Washington el 29 de julio de 2008 que en Colombia no había desplazados sino migrantes.

del conflicto en Colombia está en las manos de *todos* y no en las decisiones políticas que tomen sus gobernantes. Según el texto, si el conflicto no se soluciona es por falta de compromiso de *toda la sociedad colombiana*.

En otros textos analizados se incorpora la presencia del Estado, no como mediador, sino como víctima de los grupos violentos. Es decir, el Estado no es un agente externo al conflicto, pero se lo representa como víctima y no como responsable directo de las condiciones que dieron origen al conflicto.

En el siguiente texto, tomado de **LCS (5, 38)**, se muestra que la violencia (originada por el conflicto) es la causa del debilitamiento de las instituciones del Estado, y no lo contrario: que el conflicto y la violencia son el resultado de unas instituciones débiles que no han sabido responder a las necesidades sociales de la población:

| | |
|---|---|
| <p>El conflicto armado y el desplazamiento forzoso</p> <p>Desde mediados del siglo XX, se desarrolla en Colombia un conflicto en el que diversos grupos armados ilegales se enfrentan contra el Estado colombiano. Este enfrentamiento se ha mezclado con el problema del narcotráfico, o comercio de sustancias ilegales. Ambas situaciones producen efectos negativos en la sociedad, sobre todo en las zonas rurales. Además de la violencia, la pérdida de vidas humanas, la destrucción de bienes y de hogares son causa del debilitamiento de las instituciones sociales y del Estado.</p> <p>El conflicto armado y el narcotráfico han obligado a muchas personas a desplazarse de una región a otra. Esto ocurre, sobre todo, en las zonas rurales, donde los habitantes deben huir para salvar sus vidas o porque son víctimas del robo de sus propiedades. Esta es una realidad que afecta a unos tres millones de colombianos en la actualidad y que ha contribuido a aumentar la pobreza, la marginación y la inseguridad de las ciudades.</p> | <p>El conflicto armado y el desplazamiento forzoso</p> <p>Desde mediados del siglo XX, se desarrolla en Colombia un conflicto en el que diversos grupos armados ilegales se enfrentan contra el Estado colombiano. Este enfrentamiento se ha mezclado con el problema del narcotráfico, o comercio de sustancias ilegales. Ambas situaciones producen efectos negativos en la sociedad, sobre todo en las zonas rurales. Además de la violencia, la pérdida de vidas humanas, la destrucción de bienes y de hogares son causa del debilitamiento de las instituciones sociales y del Estado.</p> <p>El conflicto armado y el narcotráfico han obligado a muchas personas a desplazarse de una región a otra. Esto ocurre, sobre todo, en las zonas rurales, donde los habitantes deben huir para salvar sus vidas o porque son víctimas del robo de sus propiedades. Esta es una realidad que afecta a unos tres millones de colombianos en la actualidad y que ha contribuido a aumentar la pobreza, la marginación y la inseguridad en las ciudades.</p> |
|---|---|

Un ejemplo de minimización semántica se da en **LCS (5, 165)** cuando se refieren a la administración de Andrés Pastrana Arango. El texto presenta el Plan Colombia

como un programa que resultó del fortalecimiento de las relaciones de Colombia con Estados Unidos, cuyo fin era “ayudar” a los campesinos y combatir el narcotráfico:

Durante este gobierno se fortalecieron las relaciones internacionales, principalmente con Estados Unidos de América, gracias a que se implementó el llamado **Plan Colombia**, con el cual se buscaba ayudar a los campesinos y combatir el narcotráfico. Por medio de este plan, el gobierno colombiano recibió más de 1.500 millones de dólares que sirvieron para financiar a las fuerzas militares y diversos proyectos sociales.

Como vemos, se minimizan semánticamente los alcances del Plan Colombia, un programa bastante cuestionado en el país por los sectores de oposición porque agudizó aún más el conflicto, en la medida en que ayudó a incrementar la ofensiva contra los grupos guerrilleros con la excusa de combatir el narcotráfico. Con la implementación del Plan Colombia se fumigaron los cultivos con glifosato, lo que ocasionó graves daños para la salud de los campesinos y se incrementó el número de muertes con la agudización del conflicto. De manera que socialmente el Plan Colombia tuvo un impacto bastante negativo.

Por otra parte, cuando se habla del contubernio y de la connivencia entre agentes de la Fuerza Pública y los paramilitares (comprobada judicialmente), se minimiza esa alianza a través de frases que generan dudas en el lector. Veamos en **LCS (5, 179)** cómo se presenta esta minimización semántica. Las negrillas son nuestras:

A finales de los años noventa, los pequeños grupos de autodefensas se unieron y crearon la organización denominada Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Sus acciones se extendieron por gran parte del territorio nacional, e incluso, **se cree que muchos miembros del Estado como políticos, policías y militares fueron patrocinadores de estos grupos delictivos**. El paramilitarismo se convirtió en una de las principales fuentes de criminalidad y de violencia. Sus delitos produjeron miles de víctimas y el desplazamiento de millones de personas a lo largo de muchos años.

Como vemos, esa complicidad entre políticos, policías militares y paramilitares se expone como una creencia, pese a las innumerables condenas por este delito.

2.2 El ocultamiento de agentes con fines ideológicos

En las series analizadas hemos podido corroborar que el Estado no se representa como un agente directo y participativo en el conflicto (a través de las Fuerzas Militares y de la Policía), sino que, por el contrario, se presenta como un agente externo que media en el conflicto (ayudando a los desplazados) o siendo víctima de la confrontación.

Son pocos los casos donde se presenta al Estado como un actor directo en el conflicto. Veamos uno de esos pocos casos en **LCS (5, 104)**:

| | | |
|--|---|--|
| <p>La lucha entre grupos armados y fuerzas del Estado produce cientos de víctimas cada año. También la violencia generada por el narcotráfico y la delincuencia común afectan de manera negativa a los ciudadanos.</p> |  | <p>La lucha entre grupos armados y fuerzas del Estado produce cientos de víctimas cada año. También la violencia generada por el narcotráfico y la delincuencia común afectan de manera negativa a los ciudadanos.</p> |
|--|---|--|

En el fragmento anterior se reconoce al Estado como actor en el conflicto armado. Sin embargo, pese a ese reconocimiento, el hecho de que se resalten en negrillas **grupos armados** y **narcotráfico**, pareciera notarse la intención de asociar semánticamente los conceptos para hacer recaer en ellos toda la responsabilidad de las víctimas. Asimismo, en la imagen sobresale la frase **NO AL SECUESTRO Y A LA MUERTE. SÍ A LA VIDA Y A LA LIBERTAD**, con la cual se alude directamente a los grupos al margen de la ley, que son los que realizan la acción de secuestrar.

En los demás casos se pudo observar que en los textos analizados se oculta la participación activa de agentes del Estado (Fuerza Pública) en el conflicto armado y sus consecuencias (en este caso, desplazamiento). El desplazamiento forzado se presenta directamente relacionado con los grupos al margen de la ley. El Estado, por el contrario, se representa positivamente como solucionador de los problemas de los desplazados, como un agente que busca el bienestar de la población.

En el siguiente fragmento, tomado de **VS (4, 77)**, podemos evidenciar ese ocultamiento de la Fuerza Pública como actor activo en el desplazamiento forzado. Por el contrario, los grupos al margen de la ley se muestran como los únicos propiciadores de este gran problema. Las negrillas son nuestras:

| | |
|---|---|
| <p>El desplazamiento forzado de la población</p> <p>El desplazamiento forzado es otro de los problemas que, en nuestro país, impide a muchas personas llevar una vida normal y poder trabajar para satisfacer sus necesidades. El desplazamiento forzado está directamente relacionado con las acciones de diferentes grupos al margen de la ley, que han afectado a miles de personas, quienes para poder conservar la vida abandonan sus lugares de residencia y se trasladan a zonas que no conocen, especialmente áreas aledañas a las ciudades. Sin embargo, a los lugares a donde llegan no cuentan con recursos que les garanticen una vida digna.</p> | <p>El desplazamiento forzado de la población</p> <p>El desplazamiento forzado es otro de los problemas que, en nuestro país, impide a muchas personas llevar una vida normal y poder trabajar para satisfacer sus necesidades. El desplazamiento forzado está directamente relacionado con las acciones de diferentes grupos al margen de la ley, que han afectado a miles de personas, quienes para poder conservar la vida abandonan sus lugares de residencia y se trasladan a zonas que no conocen, especialmente áreas aledañas a las ciudades. Sin embargo, los lugares a donde llegan no cuentan con recursos que les garanticen una vida digna.</p> <p>En busca de soluciones</p> <p>En los últimos años, ante las graves dificultades económicas y sociales que enfrenta nuestro país, muchas personas, empresas, organizaciones no gubernamentales y algunas instituciones estatales están desarrollando tareas encaminadas a disminuir las desigualdades económicas entre las personas y a mejorar el nivel de vida de los sectores desfavorecidos.</p> <p>La mayoría de analistas coinciden en que, para avanzar en la solución de nuestros problemas, es fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y ampliar su cobertura creando más escuelas y colegios, de manera que no solo se combata el analfabetismo sino que se formen personas más competentes en sus trabajos. • Combatir la corrupción y lograr una mejor inversión de los recursos en obras de mayor utilidad para la comunidad. • Mejorar las inversiones en obras públicas construyendo nuevas vías, puertos y mejorando las vías existentes, de manera que se facilite la explotación de nuevos recursos y la circulación de mercancías. • Estimular las inversiones de empresas en los diferentes sectores de la producción, con lo cual se creen nuevas fuentes de empleo y elaboren bienes para la exportación y el abastecimiento de mercados locales, como los de las ciudades. • Lograr la consolidación de un proceso de paz que lleve a la desmovilización de todos los grupos armados y así, se genere un ambiente favorable a las inversiones, tanto de grandes empresas como de trabajadores independientes. |
| <p>En busca de soluciones</p> <p>En los últimos años, ante las graves dificultades económicas y sociales que enfrenta nuestro país, muchas personas, empresas, organizaciones no gubernamentales y algunas instituciones estatales están desarrollando tareas encaminadas a disminuir las desigualdades económicas entre las personas y a mejorar el nivel de vida de los sectores desfavorecidos.</p> <p>La mayoría de analistas coinciden en que, para avanzar en la solución de nuestros problemas, es fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles (...). • Combatir la corrupción y lograr una mejor inversión de los recursos (...). • Mejorar las inversiones en obras públicas (...). • Estimular las inversiones de empresas en los diferentes sectores de la producción (...). • Lograr la consolidación de un proceso de paz que lleve a la desmovilización de todos los grupos armados y así, se genere un ambiente favorable a las inversiones, tanto de grandes empresas como de trabajadores independientes. | |

Como vemos, acertadamente se muestra sin eufemismos el desplazamiento forzado de la población como un problema real del país. Sin embargo, no se menciona directamente que este desplazamiento obedece a un conflicto interno donde confrontan Fuerza Pública, guerrilleros, paramilitares y bandas criminales. Además, se muestra que el problema del desplazamiento obedece *sólo* al accionar de los grupos al margen de la ley y que la paz llegaría al país cuando esos grupos se desmovilicen y así se pueda generar “un ambiente favorable a las inversiones” de las grandes empresas. Esta es la tesis que ha defendido desde siempre el *establishment* en Colombia: que el origen de la pobreza se encuentra en la violencia (el conflicto y sus actores violentos), y que una vez se termine con la violencia (bien sea sometiendo a las guerrillas o llevándolas a una desmovilización), el país alcanzaría la paz y con ella su estabilidad económica, es decir, los grupos económicos y las multinacionales podrían invertir y así generar empleo y prosperidad.

La anterior, desde luego, no es una verdad absoluta y corresponde a la visión ideológica de las clases dominantes. Por el contrario, existen analistas que consideran que el origen de las guerrillas obedece a causas reales e histórico-sociales que no han sido solucionadas. Por lo tanto, un verdadero proceso de paz consiste en solucionar los problemas de desigualdad social e inequidad que han originado y alimentado el conflicto. En síntesis, la afirmación de que la “mayoría de analistas coinciden” con la tesis guerrillera de que la paz llega con la desmovilización o sometimiento de los grupos armados, es ideológica y no contribuye a un debate sano de cómo solucionar el conflicto y alcanzar una paz verdadera y estable.

2.3 Representación positiva y negativa de algunos elementos discursivos: “*estos*” y “*aquellos*”

Al analizar un discurso inmerso en condiciones de poder, que se presenta a sí mismo como imparcial, descriptivo e informativo (como sucede con el discurso informativo, por ejemplo), es fundamental analizar la construcción discursiva que se hace de los determinantes *estos* y *aquellos*. Tanto el discurso informativo, como el discurso que se construye en los textos escolares, deberían estar marcados por la

descripción y la presentación de los referentes de una manera alejada del *yo narrativo*, pues lo que se busca es que el receptor acceda a la información. Sin embargo, aun cuando un texto se muestre formalmente como informativo-descriptivo, el hecho de que se produzca en una determinada institución nos permite entender que no puede escapar de posiciones políticas e ideológicas. En ese sentido, cuando se presenta discursivamente un referente que divide a la opinión pública, como es el caso del conflicto armado colombiano, es necesario analizar cómo son presentadas las partes que confrontan.

Veamos el siguiente fragmento tomado de **CC (5, 168)**. Las negrillas son nuestras:

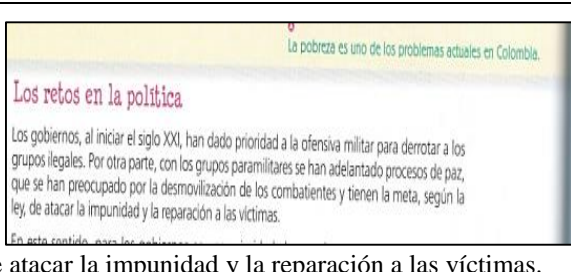
“Los grupos guerrilleros durante el Frente Nacional crecieron en la década de los ochenta, lo cual hizo que los gobiernos aplicaran estrategias de carácter represivo o de negociación. Los presidentes Virgilio Barco Vargas y César Gaviria Trujillo reactivaron los procesos de paz iniciados por el presidente Belisario Betancur y lograron la desmovilización del M-19, el EPL y el Quintín Lame. Sin embargo, las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y los paramilitares, siguen protagonizando fuertes enfrentamientos con el gobierno, el cual no cede tampoco en su política de seguridad mientras las víctimas del secuestro esperan su liberación”.

Además de presentar un anacronismo (el Frente Nacional no se instauró en los ochenta, sino en los años 1958-1974), vemos en el texto la forma como se presenta a *estos* (gobiernos, presidentes) y *aquellos* (grupos guerrilleros, paramilitares). Implícitamente se muestra que la *aplicación de estrategias represivas* por parte de los gobiernos tiene su justificación en el *crecimiento de las guerrillas* (no se explica el origen real de las guerrillas durante el Frente Nacional ni qué factores incentivaron ese crecimiento). Las acciones de *estos* se legitiman discursivamente cuando se dice que ellas obedecen a que *aquellos* crecieron.

Por otra parte, según lo que muestra el texto, podemos asociar a *estos* con: *negociación, logros, reactivación de procesos de paz, seguridad*; y *aquellos*, con: *enfrentamientos con el gobierno, secuestro*. Se presenta la desmovilización de los grupos guerrilleros como un “logro” de los gobiernos, y no como el resultado de un proceso de paz donde ambas partes debieron ceder para llegar a una negociación.

Además, no se muestra qué fue lo negociado, lo que nos deja la sensación de que los grupos guerrilleros fueron sometidos militarmente por los gobiernos y no porque ellos tuvieran voluntad de dejar las armas.

En la construcción discursiva que se hace de guerrilleros y paramilitares también encontramos esa estrategia discursiva de presentar a unos de manera negativa (guerrilleros) y a otros, de manera positiva (paramilitares). En **VS (5, 92)** encontramos esta estrategia:

| | |
|--|--|
| <p>Los retos en la política</p> <p>Los gobiernos, al iniciar el siglo XXI, han dado prioridad a la ofensiva militar para derrotar a los grupos ilegales. Por otra parte, con los grupos paramilitares se han adelantado procesos de paz, que se han preocupado por la desmovilización de los combatientes y tienen la meta, según la ley, de atacar la impunidad y la reparación a las víctimas.</p> |  |
|--|--|


Como vemos en el anterior fragmento, se deduce que *grupos ilegales* se refiere a *guerrilleros*, pues luego se utiliza el conector “por otra parte” para referirse a los paramilitares. Aquí vemos una presentación negativa de los guerrilleros (grupos ilegales contra los que se emprenden ofensivas militares para derrotarlos) y una presentación positiva de los paramilitares (grupos que adelantan procesos de paz para desmovilizarse, atacar la impunidad y reparar a las víctimas).

Una estrategia muy utilizada por el *establishment* es la del desprestigio de las guerrillas con el fin de deslegitimar su lucha armada. Se busca presentarlos como violadores de los derechos humanos, como narcoterroristas, secuestradores y reclutadores de menores de edad. Si bien es cierto que las guerrillas en Colombia han acudido al narcotráfico y al secuestro como una forma de sostener económicamente su lucha, creemos que estas prácticas deben explicarse en el contexto de un conflicto que ha degenerado en violaciones de derechos humanos, tanto por parte de la guerrilla como por parte de los paramilitares y de la Fuerza Pública. El entendimiento del origen y de las causas del conflicto, así como las consecuencias nefastas que éste ha traído para la


sociedad colombiana, es lo que permitiría corregir los errores cometidos por el Estado en la solución de problemas sociales, políticos, económicos y culturales.

Las élites en Colombia, dueñas de los grandes medios de comunicación, han emprendido una campaña de desprestigio contra la insurgencia con el fin de negar las causas reales de los problemas que tiene el país. Si bien se entiende que el discurso informativo se produce en instituciones que pertenecen a grandes grupos económicos, y que la información que se emite en sus medios puede ser tendenciosa y sesgada, sí se espera que la información y el conocimiento que se construyen en los textos escolares sea equilibrada e imparcial, alejada de toda orientación ideológica y de manipulación de la información con fines tendenciosos, teniendo en cuenta que se trata de la formación académica de unos escolares. Pero como hemos sostenido en esta investigación, existe una estrecha conexión entre la industria editorial (en manos de las élites económicas) y las élites políticas que manejan el modelo educativo. Así, la ideología de la clase política gobernante se solapa a través de los textos escolares que llegan a las aulas.

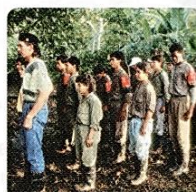
En los textos analizados encontramos la constante de mostrar a la guerrilla y a los paramilitares (especialmente a los primeros) como grupos terroristas que conforman poderosos carteles de las drogas. El conflicto armado se reduce, entonces, a la amenaza social de unos grupos que afectan las relaciones de convivencia. Es lo que encontramos en **CSCS (4, 144)**:

| | |
|---|---|
| <p>Conflicto armado en Colombia</p> <p>En los últimos años, Colombia vive bajo una constante amenaza social producida por la difícil situación de violencia. La aparición del narcotráfico en el país produjo la conformación de poderosos carteles de la mafia. Otro factor que genera conflicto social en el país es la presencia de grupos guerrilleros y de paramilitares, que han afectado seriamente la relación de convivencia.</p> | <p>Conflicto armado en Colombia</p> <p>En los últimos años, Colombia vive bajo una constante amenaza social producida por la difícil situación de violencia. La aparición del narcotráfico en el país produjo la conformación de poderosos carteles de la mafia. Otro factor que genera conflicto social en el país es la presencia de grupos guerrilleros y de paramilitares, que han afectado seriamente la relación de convivencia.</p>  |
|---|---|

Para seguir mostrando cómo la ideología de las clases dominantes llega a las aulas a través de los textos escolares, veamos el siguiente fragmento tomado de **LCS (4, 116)**:

| | |
|---|--|
| <p>La protección de mis derechos</p> <p>Analiza la imagen y describe lo que está sucediendo en ella. Al finalizar este tema tendrán mayor claridad sobre algunos problemas que afectan a los niños y las instituciones que los protegen.</p> | <p>La protección de mis derechos</p> <p>Recuerdo</p> <p>Analiza la imagen y describe lo que está sucediendo en ella. Al finalizar este tema tendrás mayor claridad sobre algunos problemas que afectan a los niños y las instituciones que los protegen.</p>  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
|---|--|

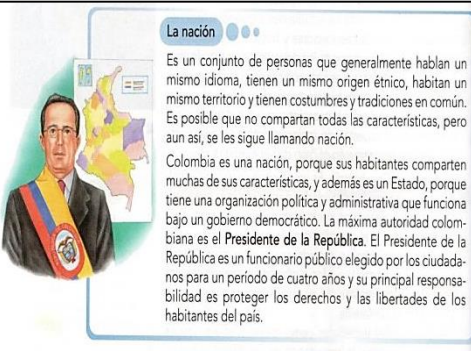
En la anterior imagen, con el fin de mostrar la protección de los derechos de los niños, se caricaturiza a un guerrillero hablándoles a unos niños en formación militar. El propósito es mostrar de manera contundente que la guerrilla es reclutadora de niños. Para hablar de los derechos de los niños, se presenta la imagen de un guerrillero con voz de mando ante un grupo de niños (presentación negativa). Encontramos lo mismo en **CSCS (4)**, donde se presenta una fotografía en la que un grupo de niños (con brazaletes del ELN) forma militarmente:

| | |
|---|--|
| <p>Niñas y niños reclutados para la guerra</p> <p>Muchas niñas y niños son incorporados a los grupos armados, en contra de su voluntad, pues son amenazados junto con sus familias. Una vez allí, son entrenados para participar en los combates. Lamentablemente, los niños siempre han hecho parte de los conflictos.</p> | <p>Niñas y niños reclutados para la guerra</p> <p>Muchas niñas y niños son incorporados a los grupos armados, en contra de su voluntad, pues son amenazados junto con sus familias. Una vez allí, son entrenados para participar en los combates. Lamentablemente, los niños siempre han hecho parte de los conflictos.</p>  |
|---|--|

Por el contrario, las Fuerzas Armadas, uno de los actores del conflicto, son presentadas como amigos de la población civil y protectores de los niños. En **CSCS (4, 139)** vemos la imagen de unos soldados perseguidos y saludados por niños, que muestran hacia ellos respeto y admiración. Se presenta a los soldados como luchadores contra el terrorismo y defensores de los derechos humanos. El texto y la imagen así lo confirman:

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Libertad para vivir sin temor</p> <p>Los Estados deben diseñar estrategias contra el terrorismo, basada en cinco puntos fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convencer a la gente para que no recurra al terrorismo ni lo apoye; • Negar fondos y materiales a los terroristas; • Convencer a los Estados para que no patrocinen el terrorismo; • Desarrollar la capacidad de los Estados para derrotarlo y; • Defender los derechos humanos. |  |
|---|--|

Asimismo, para definir el concepto de **Nación** se presenta la imagen del presidente Álvaro Uribe Vélez (presentación positiva: máxima autoridad protectora de los derechos y las libertades de los habitantes del país). Lo podemos observar en **CSCS (4, 110)**:

| | |
|---|--|
| <p>Nación</p> <p>Es un conjunto de personas que generalmente hablan un mismo idioma, tienen un mismo origen étnico, habitan un mismo territorio y tienen costumbres y tradiciones en común. Es posible que no compartan todas las características, pero aun así se les sigue llamando nación.</p> <p>Colombia es una nación, porque sus habitantes comparten muchas de sus características, y además es un Estado, porque tiene una organización política y administrativa que funciona bajo un gobierno democrático. La máxima autoridad colombiana es el Presidente de la República. El Presidente de la República es un funcionario público elegido por los ciudadanos para un período de cuatro años y su principal responsabilidad es proteger los derechos y las libertades de los habitantes del país.</p> |  |
|---|--|

Esa presentación **positiva** del presidente Álvaro Uribe Vélez se encontró en numerosos fragmentos de las series analizadas, exaltándolo como un líder indiscutible que goza de enorme aceptación entre la mayoría de los colombianos. Bien se sabe que las élites y la oligarquía colombianas, a través de sus instrumentos de poder, han ponderado la figura de este político, afín a sus intereses. En el siguiente fragmento, tomado de **LCS (5, 180)**, podemos ver la forma *positiva* como se presenta su figura política, al tiempo que se esconden los hechos *negativos* que han rodeado su accionar político. Las negrillas son nuestras:

La reelección del presidente

La participación de los colombianos en el referendo demostró al presidente el gran apoyo de los ciudadanos. Por eso, el gobierno promovió un proyecto de reforma constitucional en 2005 (...) para aprobar la reelección presidencial. En 2006, el presidente Uribe se presentó como candidato a las elecciones **con la idea de continuar su proyecto político. Aunque muchos sectores se oponían al gobierno, el triunfo del presidente fue absoluto** y fue reelegido para el periodo 2006-2010.

El texto anterior (que exalta el triunfo de Uribe como **absoluto** y que minimiza a la oposición con un “**aunque muchos sectores se oponían**”) deliberadamente oculta importante información histórica: que si bien la participación en ese referendo fue muy nutrida (superó los seis millones de sufragantes), se constituyó en un fracaso electoral para el presidente Uribe, pues de las quince preguntas sometidas a esa consulta popular, la ciudadanía sólo aprobó la pregunta concerniente a la muerte política de los funcionarios corruptos. Por otra parte, muestra que la iniciativa del presidente de modificar la Constitución para buscar la reelección obedece al “**gran apoyo de los ciudadanos**” recibido durante ese referendo. Por un lado, el texto legitima la acción política del presidente; por otro, oculta que la aprobación de la reelección en el Congreso estuvo marcada por el escándalo de corrupción de cohecho, conocido en nuestro entorno como “Yidispolítica”, por el cual varios congresistas fueron condenados y algunos miembros de su gobierno, sancionados disciplinariamente por la Procuraduría.

Más adelante, en **LCS (5, 181)**, se muestran los éxitos del segundo gobierno de Álvaro Uribe. Las negrillas son nuestras:

El segundo gobierno de Uribe

Bajo el lema: “**mano firme corazón grande**” continuó enfrentando a los grupos armados ilegales del país y **alcanzó grandes éxitos**. En 2008, por ejemplo, el ejército colombiano **dio de baja a Raúl Reyes, considerado el segundo comandante de las Farc** y, posteriormente, liberó a la excandidata presidencial Ingrid Betancourt y otras catorce personas que estaban secuestradas por la guerrilla. Esto se logró mediante la **Operación Jaque**.

Sobre la seguridad democrática en el gobierno Santos, se dice en **LCS (5, 18)**:

La seguridad Democrática

Se continuó con la inversión en seguridad, lo que permitió éxitos militares significativos como la muerte de algunos de los miembros más importantes de las Farc, entre ellos, Alfonso Cano y Jorge Briceño, conocido como “el Mono Jojoy.

Como vemos, se muestra como éxito la muerte de seres humanos. Además, se usa un lenguaje militar para denotar la muerte del comandante de las FARC: “dar de baja”. Esto puede crear en el alumno la idea de que si un guerrillero muere en combate es un triunfo y un éxito para la sociedad colombiana.

En esa misma página del libro de texto, en **LCS (5, 181)**, se presentan “algunos” de los problemas del gobierno de Uribe. Las negrillas son nuestras:

Algunos problemas del gobierno

Aunque la política de seguridad daba sus frutos, al mismo tiempo aumentaban los casos de desplazamiento forzoso y de violación a los derechos humanos. En 2008, por ejemplo, se conoció **el escándalo de los falsos positivos**, en el que **algunos civiles**, especialmente campesinos y personas de escasos recursos, fueron presentados por miembros del Ejército como guerrilleros **dados de baja en combate**.

En el texto se percibe que dar muerte a guerrilleros es el resultado de una política de seguridad que “da sus frutos”. De manera que antes de hablar del “desplazamiento forzoso” y de la “violación a los derechos humanos”, como resultados de la política de seguridad democrática, primero se matiza diciendo que esa política dio sus frutos: dar muerte a los guerrilleros. Además, el texto usa una expresión que no es aceptada por la sociedad en Colombia: **falsos positivos**. Es una expresión de la jerga militar para connotar que “dar de baja” a un guerrillero es algo positivo. Y si resulta que la víctima no es guerrillero, entonces se presenta un caso de “falso positivo”. Además, los numerosos casos de ejecuciones extrajudiciales cometidas por el Ejército (alrededor de tres mil) se matizan con “algunos civiles” y se presentan como “un escándalo”, cuando bien sabemos que este tipo de delitos es una aberrante violación a los derechos humanos, pues se trata de acciones ejecutadas por una institución que tiene como misión constitucional proteger la vida de los colombianos.

En relación con la corrupción del gobierno Uribe y las acusaciones contra miembros de su gobierno por nexos comprobados con grupos paramilitares, en **LCS (5, 181)** se matizan de la siguiente manera:

| |
|---|
| Por otra parte, los escándalos de corrupción se volvieron frecuentes y muchos funcionarios cercanos al gobierno se vieron involucrados. Por ejemplo, uno de los mayores escándalos fue el de la parapolítica, en el que muchos políticos, funcionarios públicos, e incluso algunos de sus familiares, fueron acusados de sostener relaciones cercanas con grupos paramilitares. |
|---|

Como vemos en el fragmento anterior, los casos de corrupción y los nexos del gobierno con los paramilitares (que derivó en ejecuciones extrajudiciales, desplazamiento de campesinos para despojarlos de sus tierras, asesinato de líderes sociales y sindicales, etc.) se presentan como un “escándalo”. Los delitos de contubernio con estos grupos se matizan diciendo que esos políticos y sus familiares “fueron acusados de **sostener relaciones cercanas**” con ellos, como si se tratara de un asunto de “malas amistades”. No se dice directamente que las acusaciones se debieron a que dichos políticos estaban involucrados en acciones delictivas, asesinatos,

financiación a grupos armados ilegales, desapariciones, etc., como es el caso del senador Mario Uribe, primo del presidente Álvaro Uribe.

Además de lo anterior, no se menciona el nombre del presidente Álvaro Uribe para indicar que esos delitos fueron cometidos por funcionarios cercanos a él, sino “cercaños al gobierno”. Es decir, cuando se trata de hablar de los logros y éxitos del presidente, se le menciona su nombre; cuando se trata de aspectos negativos que recaen sobre él, se habla del “gobierno”. Asimismo, no se menciona que los políticos y funcionarios públicos pertenecieron a su gobierno.

Creemos que esta representación discursiva y este uso ideológico del lenguaje, son inapropiados para la formación académica y humana de unos escolares a los que se les inculca la idea de que la vida es un derecho inalienable que debe respetarse en todas sus manifestaciones.

En los textos analizados pudimos verificar que cuando se trata de representar discursivamente al gobierno o entes del Estado, se recurre a la presentación positiva. Por el contrario, cuando se representa a la oposición política o a los grupos subversivos, la presentación es negativa, como en **LCS (4, 118)**, donde se presenta a la guerrilla como violadora de los derechos de los niños:

¿Cuál es la situación de los niños en Colombia?

Aunque muchos niños colombianos disfrutan de salud, educación y el amor de sus padres, otros padecen diversos problemas relacionados con la pobreza, la violencia, el maltrato, entre otros. Es necesario que conozcas estos problemas para poder actuar contra ellos y buscar soluciones que nos beneficien a todos.

Los niños y el conflicto armado

Desde hace muchos años nuestro país vive un **conflicto armado** permanente por causa de las diferencias políticas, sociales y económicas entre algunos grupos de personas que han preferido la

utilización de las armas en lugar de la negociación, los acuerdos y el diálogo. La aparición del narcotráfico en el país produjo la conformación de poderosos carteles de la mafia.

La presencia de grupos guerrilleros y paramilitares, la aparición de las “bandas criminales” y la delincuencia generalizada, han afectado seriamente la relación de convivencia en nuestros campos y ciudades. Esta situación de violencia afecta a una gran cantidad de personas, entre ellas, miles de niños.

El desplazamiento

El conflicto armado colombiano ha traído consecuencias lamentables para muchos de sus habitantes. Una de ellas, y tal vez la más terrible, es el **desplazamiento forzoso** de los niños y de sus familias.

Las confrontaciones armadas, principalmente en el campo, han obligado a familias completas a alejarse de sus hogares, de sus costumbres y de sus pertenencias con el fin de proteger sus vidas. En consecuencia, estas familias se trasladan a las grandes ciudades en las cuales deben rehacer su vida e iniciar difíciles procesos de adaptación.

El reclutamiento forzoso

Infortunadamente, muchos niños colombianos son reclutados e incorporados, en contra de su voluntad, a las filas de los grupos armados al margen de la ley. Además, son obligados a realizar actos criminales con los (sic) cual se pone en peligro su vida y la de sus familiares. Una vez reclutados son entrenados, dotados de armas y obligados a participar en todo tipo de delitos, pues las penas para los menores de edad son más cortas que para los mayores.

Propongo:

Reúnete con dos compañeros y consulten información sobre los niños que son víctimas del conflicto armado colombiano. Elaboren una presentación donde muestren las principales características de esta problemática y compartan los resultados de su consulta con el resto de la clase.



Debido a las condiciones de pobreza que padecen, tanto en el campo como en la ciudad, muchos niños son reclutados por los grupos armados ilegales.

¿Cuál es la situación de los niños en Colombia?

Aunque muchos niños colombianos disfrutan de salud, educación y el amor de sus padres, otros padecen diversos problemas relacionados con la pobreza, la violencia, el maltrato, entre otros. Es necesario que conozcas estos problemas para poder actuar contra ellos y buscar soluciones que nos beneficien a todos.

Los niños y el conflicto armado

Desde hace muchos años, nuestro país vive un **conflicto armado** permanente por causa de las diferencias políticas, sociales y económicas entre algunos grupos de personas que han preferido la utilización de las armas en lugar de la negociación, los acuerdos y el diálogo. La aparición del narcotráfico en el país produjo la conformación de poderosos carteles de la mafia.

La presencia de grupos guerrilleros y paramilitares, la aparición de las “bandas criminales” y la delincuencia generalizada, han afectado seriamente la relación de convivencia en nuestros campos y ciudades. Esta situación de violencia afecta a una gran cantidad de personas, entre ellas, miles de niños.

• El desplazamiento

El conflicto armado colombiano ha traído consecuencias lamentables para muchos de sus habitantes. Una de ellas, y tal vez la más terrible, es el **desplazamiento forzoso** de los niños y de sus familias.

Las confrontaciones armadas, principalmente en el campo, han obligado a familias completas a alejarse de sus hogares, de sus costumbres y de sus pertenencias con el fin de proteger sus vidas. En consecuencia, estas familias se trasladan a las grandes ciudades en las cuales deben rehacer su vida e iniciar difíciles procesos de adaptación.

• El reclutamiento forzoso

Infortunadamente, muchos niños colombianos son reclutados e incorporados, en contra de su voluntad, a las filas de los grupos armados al margen de la ley. Además, son obligados a realizar actos criminales con los cual se pone en peligro su vida y la de sus familiares. Una vez reclutados son entrenados, dotados de armas y obligados a participar en todo tipo de delitos, pues las penas para los menores de edad son más cortas que para los mayores.

Cuando estos niños logran escapar de la guerra deben enfrentar otro tipo de situaciones. Por ejemplo, el abandono, el rechazo social o daños psicológicos ocasionados por las experiencias negativas que vivieron en las zonas de combate.



Reúnete con dos compañeros y consulten información sobre los niños que son víctimas del conflicto armado colombiano. Elaboren una presentación donde muestren las principales características de esta problemática y compartan los resultados de su consulta con el resto de la clase.

En la introducción del texto anterior se habla de algunos de los problemas que padecen muchos niños en el país: pobreza, violencia, maltrato. Luego se dice: “Es necesario que conozcas estos problemas para poder actuar contra ellos y buscar soluciones que nos beneficien a todos”. Y de inmediato se introduce el tema del **desplazamiento** y del **reclutamiento** forzoso de los niños, como si esos fuesen los únicos problemas que padecen los niños en Colombia.

Como vemos en el fragmento anterior, existe una manipulación de la imagen y de la información con el fin de desprestigiar a la guerrilla, mostrándola como violadora de los derechos de los niños. La manipulación se da cuando se presenta a un niño o niña con el uniforme de las FARC. Además, en aras de la verdad, el reclutamiento de menores de edad es una práctica que no sólo realiza la guerrilla, sino también los paramilitares. Incluso, el Ejército Nacional ha reclutado menores de edad (bachilleres) que han sido enviados a zonas en conflicto.

Por otra parte, se presenta a los guerrilleros como personas ajenas y opuestas al diálogo, al acuerdo y a la negociación: “algunos grupos de personas que han preferido la utilización de las armas en lugar de la negociación, los acuerdos y el diálogo”. Seguidamente, sin ninguna conexión con lo anterior, se afirma: “La aparición del narcotráfico en el país produjo la conformación de poderosos carteles de la mafia”. De inmediato el lector puede hacer la asociación: guerrilla = narcotráfico y carteles de la mafia.

En contraposición a esta afirmación de que la guerrilla es ajena al diálogo, la historia de Colombia puede mostrar que quien más ha estado dispuesta a negociar y a dialogar, ha sido la guerrilla. Lo que sucede es que el Establecimiento entiende el diálogo y la negociación como el sometimiento y la dejación de las armas por parte de los insurgentes. No entiende el diálogo y la negociación como una forma de replantear los modelos políticos y económicos que originaron y han alimentado el conflicto en Colombia. Por eso en el texto se presenta el alzamiento en armas como un asunto de *preferencias* por quienes han optado por esa vía.

En la siguiente tabla se registra la representación positiva y negativa de algunos elementos discursivos que consideramos importantes dentro del análisis. La tabla nos dará una idea general del tratamiento discursivo que los textos escolares seleccionados les dan a estos elementos que se enmarcan dentro del gran campo semántico del conflicto armado en Colombia. Las expresiones e ideas se toman literalmente de los textos, tal como son presentadas.

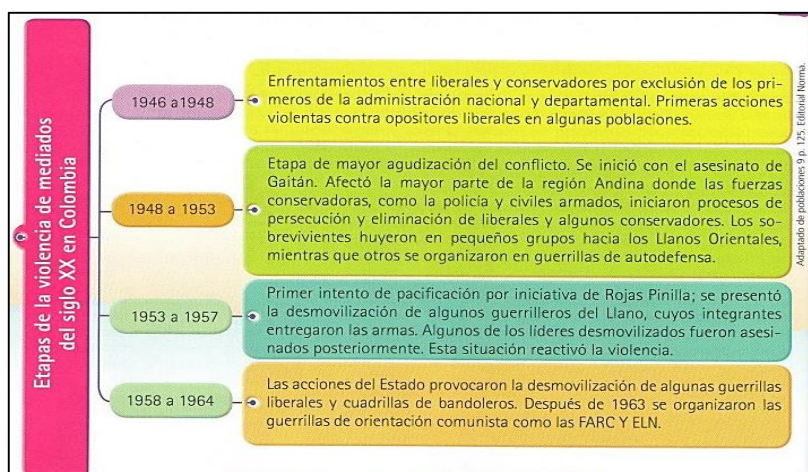
| ELEMENTO DISCURSIVO | REPRESENTACIÓN POSITIVA | REPRESENTACIÓN NEGATIVA |
|--------------------------------|--|--|
| GUERRILLA, GUERRILLEROS | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inicialmente luchaban por mejorar las condiciones de los campesinos. | <ul style="list-style-type: none"> • Extorsionistas, secuestradores, terroristas, asaltantes de poblaciones, narcotraficantes, voladores de oleoductos. • Propiciadores de la violencia y el desplazamiento forzado. • Protectores de cultivos ilícitos. • Oposición armada al Frente Nacional. • Atacan a la población civil. • Atacan a bases militares y secuestran a soldados y policías. • Se rearman durante los diálogos en El Caguán. • No quieren el diálogo. |
| PARAMILITARES | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Civiles autorizados para armarse y protegerse de las guerrillas. ✓ Grupos diferentes a los grupos armados de seguridad y defensa. ✓ Surgieron como respuesta a las acciones de la guerrilla. ✓ Adelantan procesos de paz. ✓ Respuesta defensiva de los civiles. ✓ Grupos de justicia privada para enfrentar a las guerrillas. | <ul style="list-style-type: none"> • Violadores de derechos humanos. • Cometieron acciones violentas. • Son un factor que desestabiliza a la sociedad colombiana. • Cometen asesinatos. • Incrementaron acciones violentas mediante masacres, torturas y uso de armas no convencionales. • Cometen acciones terroristas. • Amenazan. • Cayeron en excesos de violencia. • Desplazaron a cientos de campesinos. • Realizaron extorsiones y tomas violentas a poblaciones. |
| GOBIERNOS | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Propician procesos de paz. ✓ Buscan poner fin al conflicto. ✓ Invitan a la desmovilización. ✓ Combaten a las guerrillas. | <ul style="list-style-type: none"> • Proceso 8000 del presidente Ernesto Samper. |
| ESTADO | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoya a instituciones que protegen derechos humanos. ✓ Busca disminuir las desigualdades económicas. ✓ Mejora el nivel de vida de los sectores desfavorecidos. | <ul style="list-style-type: none"> • No es suficientemente fuerte para combatir a las guerrillas. • Su debilidad dio origen a la violencia. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Originada por el accionar de grupos ilegales (guerrilleros, |

| | | |
|--|---|--|
| VIOLENCIA | No se registra. | paramilitares, Bacrim, delincuencia común). <ul style="list-style-type: none"> • Es el origen de la pobreza y el desplazamiento. |
| FRENTE NACIONAL | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pone fin a la lucha bipartidista. ✓ Trae paz al país. ✓ Gozó del apoyo de empresarios, industriales, del campo, de la Iglesia y de muchas personas que estaban cansadas de la violencia. ✓ Evita la continuación de la violencia. ✓ Acuerdo entre los partidos liberal y conservador para restaurar el gobierno civil. | <ul style="list-style-type: none"> • Excluyó a partidos (comunista). • Generó descontento general. • Propició el origen de grupos guerrilleros como las Farc, el ELN y el M-19. |
| COMUNISMO | No se registra. | <ul style="list-style-type: none"> • Orienta ideológicamente a las guerrillas. |
| PARTIDO COMUNISTA | No se registra. | <ul style="list-style-type: none"> • Ejerce oposición al Gobierno. • Declarado ilegal por asociación con las guerrillas de orientación comunista. • Algunos de sus miembros hicieron parte de las guerrillas. |
| NARCOTRÁFICO | No se registra. | <ul style="list-style-type: none"> • Negocio de enormes ganancias para guerrilleros y paramilitares. |
| UNIÓN PATRIÓTICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Buscaba mejorar las condiciones de vida de los menos favorecidos. | <ul style="list-style-type: none"> • Defendió ideas de izquierda, es decir, comunistas. |
| POLÍTICA DE SEGURIDAD DEMOCRÁTICA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mejoró la movilidad de las personas. ✓ Fortaleció las Fuerzas Militares. ✓ Aumentó la eficacia en la erradicación de los cultivos ilícitos. ✓ Brindó atención integral a la población en situación de desplazamiento. ✓ Devolvió la tranquilidad al pueblo colombiano. ✓ Redujo delitos como el homicidio, el secuestro, la toma armada de municipios y la delincuencia común. ✓ Logró la desmovilización de miles de miembros de los grupos paramilitares. | <ul style="list-style-type: none"> • Se muestran los falsos positivos. |
| PLAN COLOMBIA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Redujo la acción de los grupos de narcotráfico. ✓ Ayuda a los campesinos y combate el narcotráfico. | No se registra. |
| ÁLVARO URIBE VÉLEZ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un gran elector. ✓ Alcanzó grandes éxitos. ✓ Trajo seguridad al país. ✓ Redujo el número de homicidios, secuestros y actos de terrorismo. ✓ Contó con el apoyo internacional (España, Inglaterra y Estados Unidos). | No se registra. |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adelantó procesos de paz con los paramilitares. ✓ Logró la desmovilización de las autodefensas. | |
|--|--|--|

2.4 Generalidades

En las series analizadas podemos ver que el conflicto armado colombiano se representa discursivamente de una manera ligera, general, sin una conexión coherente entre la violencia del presente y el pasado, cuyas raíces se sustentan en la concentración




de la tierra en pocas manos, el cierre de espacios democráticos y la no distribución de las riquezas.

En las series analizadas, una generalidad que se presenta es negar el origen social, político y económico de las guerrillas en Colombia.

En el siguiente esquema, tomado de VS (5, 82), encontramos no sólo generalidades sobre las “etapas de la violencia de mediados del siglo XX en Colombia”, sino también la negación del origen real de las guerrillas. Además, vemos que se caracteriza a las guerrillas como *comunistas*, sin explicar su significado.

Esas generalidades son usadas con el propósito de ocultar conceptualizaciones específicas. Es decir, el uso de una *generalidad* puede tener la intención de evitar una definición precisa. Es el caso que encontramos en **CSCS (4, 144)**:

| | |
|--|---|
| <p>¿Qué es el conflicto armado?</p> <p>Es una situación en la que no es posible lograr un acuerdo entre grupos de personas con ideas y objetivos opuestos. Desde hace muchos años nuestro país vive en permanente conflicto armado por causa de las diferencias políticas y de las necesidades económicas entre algunos grupos de personas que han preferido la utilización de las armas en lugar de la negociación y el diálogo.</p> | <p> Debes aprender...</p> <p>¿Qué es el conflicto armado?</p> <p>Es una situación en la que no es posible lograr un acuerdo entre grupos de personas con ideas y objetivos opuestos. Desde hace muchos años nuestro país vive en permanente conflicto armado por causa de las diferencias políticas y de las necesidades económicas entre algunos grupos de personas que han preferido la utilización de las armas en lugar de la negociación y el diálogo.</p> |
|--|---|

Como vemos en la definición de arriba, primero se habla de una generalidad: que las personas con ideas y objetivos opuestos no se ponen de acuerdo (situación que se presenta a diario en nuestra vida cotidiana, académica, científica, etc.). Luego esa generalidad se aplica a la definición de *conflicto armado*: diferencias políticas y económicas entre personas que “prefieren” el uso de las armas, en lugar del diálogo y la negociación. En otras palabras, el conflicto armado se caracteriza en el texto como una cuestión de “intolerancia” política y económica: no aceptar que el otro piensa de manera distinta y tiene necesidades económicas diferentes de las nuestras. Si el alumno escucha todos los días de sus padres y profesores que debemos ser tolerantes con las ideas de los demás, entiende entonces que el conflicto armado en Colombia no tendría razón de ser si respetáramos la forma de pensar de los demás.

2.5 Generalización

Una estrategia frecuentemente utilizada es la “generalización”, según se tenga la intención de legitimar o deslegitimar una acción o un actor.

En **VS (5,85)** se expone lo siguiente (las negrillas son nuestras):

[...]

Apoyos y críticas al Frente Nacional

“El Frente Nacional gozó del apoyo de muchos grupos sociales que querían ponerle fin a la violencia [...]”

El acuerdo entre los partidos tuvo como consecuencia el fin de las luchas partidistas, **pero eso no quiere decir que la violencia se acabó**. Como veremos más adelante, durante los años sesenta **aparecieron grupos guerrilleros y paramilitares, los cuales hoy en día siguen combatiendo”**. [...]

Una de las críticas al Frente Nacional es que, al ser un pacto entre el Partido Conservador y el Partido Liberal, **excluyó a quienes no se identificaban con estos partidos, como por ejemplo miembros del Partido Comunista**.

Plebiscito de 1957

Para ratificar los acuerdos entre liberales y conservadores se convocó un **plebiscito** en 1957, el cual contó con una fuerte participación de hombres y mujeres que votaron por la aprobación de dicho pacto.

Este plebiscito también es importante porque reconoció los derechos políticos de la mujer. Esto quiere decir, entre otras cosas, que a partir de 1957, las mujeres en Colombia pueden votar.

Apoyos y críticas al Frente Nacional

El Frente Nacional gozó del apoyo de muchos grupos sociales que querían ponerle fin a la violencia. Con una fuerte participación, hombres y mujeres votaron por la aprobación del pacto.

El acuerdo entre los partidos tuvo como consecuencia el fin de las luchas partidistas, pero eso no quiere decir que la violencia se acabó. Como veremos más adelante, durante los años sesenta aparecieron grupos guerrilleros y paramilitares, los cuales hoy

en día siguen combatiendo.

Sin embargo, en ese momento, el país vivió un periodo de convivencia pacífica que permitió que el gobierno, gracias al desarrollo económico, atendiera necesidades de los más pobres. Las condiciones de vida de algunos habitantes mejoraron gracias a cambios en la alimentación, la salud y la higiene.

Una de las críticas al Frente Nacional es que, al ser un pacto entre el Partido Conservador y el Partido Liberal, excluyó a quienes no se identificaban con estos partidos, como por ejemplo miembros del Partido Comunista. También hizo que el sentido de pertenencia a los partidos políticos perdiera fuerza, así como los debates de sus ideologías.



El texto plantea una generalización: que el Frente Nacional “gozó del apoyo de muchos grupos sociales que querían ponerle fin a la violencia”. Con ello no sólo muestra que dicho Frente Nacional supuestamente tenía legitimidad (“muchos” grupos “participaron” en su creación), sino que, al mismo tiempo, esconde un hecho indiscutible: el Frente Nacional fue un acuerdo entre las élites bipartidistas para repartirse el poder, dejando por fuera del escenario político a todo partido que no fuera Liberal o Conservador. El pacto en Benidorm entre el liberal Alberto Lleras Camargo y el conservador Laureano Gómez (iniciador de la Violencia de los años cincuenta) confirma el acuerdo: dieciséis años en el poder de manera alterna con el pretexto de acabar con la violencia.

El texto señala, además, que la violencia no terminó con el Frente Nacional debido a que en los años sesenta “aparecieron grupos guerrilleros y paramilitares”. Con esto se muestra que la causa de la violencia actual es la guerrilla, y se esconde el hecho de que, justamente, fue la creación de este Frente lo que propició el surgimiento de los grupos guerrilleros actuales.

Por otra parte, el texto plantea que una de las críticas al Frente Nacional recae sobre el hecho de excluir otros partidos, y pone como ejemplo de los partidos excluidos, el partido comunista. El lector, de inmediato, asocia con facilidad *comunismo* con

guerrillas, pues ya en VS (5, 82) se dice que “después de 1963 se organizaron las guerrillas de orientación comunista como las FARC y ELN”.

Como vemos, cuando el texto se refiere al apoyo que tuvo el Frente Nacional se utilizan términos positivos de gran magnitud y consenso: *gozó del apoyo de muchos grupos sociales*. Por el contrario, cuando se habla de las críticas al FN se individualizan esas críticas al partido comunista, que semánticamente se asocia con *guerrilla*.

En este otro fragmento, tomado de LCS (5, 161), podemos ver el tratamiento que se le da al Frente Nacional, los eufemismos que se utilizan para esconder la negación de partidos opositores y la justificación de las políticas que se tomaron durante ese período, exaltando los logros del FN y escondiendo las consecuencias nefastas que trajo el hecho de que se excluyera a otras formas de pensamiento político:

¿Qué fue el Frente Nacional?

El **Frente Nacional** es el nombre que recibe la época comprendida entre 1958 y 1974. Se caracterizó por la alternancia del poder entre los partidos liberal y conservador, así como por el reparto equitativo de los cargos.

Orígenes y objetivos del Frente Nacional

En 1956, **Alberto Lleras Camargo**, dirigente liberal y **Laureano Gómez**, dirigente conservador, se reunieron en la ciudad de Benidorm, en España, y negociaron un pacto con el objetivo de derrocar la dictadura, acabar la violencia política y compartir el poder de manera pacífica. Los acuerdos se confirmaron el 20 de julio de 1957 en la ciudad de Sitges, España, y fueron ratificados por el pueblo colombiano mediante un plebiscito, que se realizó el 1 de diciembre de 1957. La característica principal del Frente Nacional fue la **exclusión**, pues no permitió la participación de otros movimientos políticos en el gobierno.

Los presidentes del Frente Nacional fueron:

Alberto Lleras Camargo
Liberal 1958-1962

Incentivó la construcción de centrales eléctricas y de viviendas populares. Llevó a cabo una **Reforma Agraria para traer paz** al campo colombiano y reducir la migración del campo a la ciudad. Para ello creó el Instituto Colombiano de Reforma Agraria, **Incora**.

¿Qué fue el Frente Nacional?

El Frente Nacional es el nombre que recibe la época comprendida entre 1958 y 1974. Se caracterizó por la alternancia del poder entre los partidos liberal y conservador, así como por el reparto equitativo de los cargos.

Orígenes y objetivos del Frente Nacional

En 1956, **Alberto Lleras Camargo**, dirigente liberal y **Laureano Gómez**, dirigente conservador, se reunieron en la ciudad de Benidorm, en España, y negociaron un pacto con el objetivo de derrocar la dictadura, acabar la violencia política y compartir el poder de manera pacífica. Los acuerdos se confirmaron el 20 de julio de 1957 en la ciudad de Sitges, España, y fueron ratificados por el pueblo colombiano mediante un plebiscito, que se realizó el 1 de diciembre de 1957. La característica principal del Frente Nacional fue la **exclusión**, pues no permitió la participación de otros movimientos políticos en el Gobierno. Además, fomentó la división interna de los partidos, pues en cada uno de ellos surgieron grupos con planteamientos diferentes.

Los cuatro presidentes del Frente Nacional fueron:

| | |
|---|--|
|  <p>Alberto Lleras Camargo Liberal. 1958-1962 Incentivó la construcción de centrales eléctricas y de viviendas populares. Llevó a cabo una Reforma Agraria para traer paz al campo colombiano y reducir la migración del campo a la ciudad. Para ello creó el Instituto Colombiano de Reforma Agraria, Incora.</p> |  <p>Guillermo León Valencia Conservador. 1962-1966 Otorgó mayores poderes a las fuerzas militares para combatir a los grupos armados ilegales. Tuvo que enfrentar serios problemas económicos y de orden público, entre ellos, la lucha contra las llamadas "repúblicas independientes".</p> |
|  <p>Carlos Lleras Restrepo Liberal. 1966-1970 Impulsó la industria nacional, realizó algunas reformas constitucionales y fomentó la integración de los países latinoamericanos a través del Pacto Andino.</p> |  <p>Misael Pastrana Borrero Conservador. 1970-1974 En las elecciones presidenciales derrotó por pocos votos al candidato de la ANAPC el general Gustavo Rojas Pinilla. Este gobierno impulsó la migración de campesinos hacia las ciudades para fomentar la industria.</p> |

Argumento

El Frente Nacional puso en práctica la exclusión para evitar la violencia política. De acuerdo con lo anterior, responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es tu opinión sobre la política aplicada durante el Frente Nacional?
- En el caso del conflicto armado que vivimos en la actualidad, ¿consideras apropiado tomar cualquier tipo de medida con el fin de alcanzar la paz?

Argumento

El Frente Nacional puso en práctica la exclusión para evitar la violencia política.

Guillermo León Valencia
Conservador 1962-1966

Otorgó mayores poderes a las fuerzas militares para combatir a los grupos armados ilegales. Tuvo que enfrentar serios problemas económicos y de orden público, entre ellos, la lucha contra las llamadas “repúblicas independientes”.

Carlos Lleras Restrepo

Liberal 1966-1970

Impulsó la industria nacional, realizó algunas reformas constitucionales y fomentó la integración de los países latinoamericanos a través del Pacto Andino.

Misael Pastrana Borrero

Conservador 1970-1974

En las elecciones presidenciales derrotó por pocos votos al candidato de la ANAPO, el general Gustavo Rojas Pinilla. Este gobierno impulsó la migración de campesinos hacia las ciudades para fomentar la industria.

Como vemos, se usan eufemismos que minimizan el hecho de que el FN excluyó toda participación política que no estuviera fundamentada en el bipartidismo. Al hablar de “alternancia del poder” y “reparto equitativo de los cargos”, se muestra que el FN fue un mecanismo justo y equitativo. Luego de mostrar esto, sí reconoce que el FN excluyó “la participación de otros movimientos políticos en el gobierno”. Sin embargo, no menciona cuáles fueron los movimientos políticos excluidos. Además, legitima y justifica esa exclusión al afirmar que “el Frente Nacional puso en práctica la exclusión *para evitar la violencia política*”, cuando justamente fue la exclusión política la que propició la violencia.

Se hacen referencias positivas sobre la labor administrativa de los presidentes del Frente y se ocultan sus consecuencias negativas. Además, se oculta el demostrado fraude electoral que significó el triunfo de Misael Pastrana Borrero sobre Gustavo Rojas Pinilla, diciendo que “derrotó por pocos votos al candidato de la ANAPO”.

2.6 Selección

Una estrategia discursiva muy utilizada en el discurso informativo es la de *selección*, que consiste en seleccionar (dentro de un cúmulo de fenómenos, causas y consecuencias muy variadas) aquellos elementos que pueden orientar mejor una posición política o ideológica, con el fin de ocultar otro elemento o causa quizás de mayor carga semántica. Esta estrategia discursiva bien puede aplicarse también al discurso que se construye en los libros de texto de ciencias sociales que hemos analizado.

Analicemos el siguiente fragmento tomado de **VS (5,88)**. Las negrillas son nuestras:

Creció el descontento

Durante los años 1960 y 1970, las críticas al Frente Nacional crecieron. El descontento de muchos grupos sociales se pudo ver en las marchas y manifestaciones estudiantiles, campesinas y obreras, en regiones del país. Pero el descontento no era sólo en Colombia; en general, en América Latina crecía un ambiente de malestar debido a los fuertes problemas, las injusticias sociales y los abusos cometidos por muchos gobernantes. En algunos países, aparecieron grupos guerrilleros armados con el deseo de cambiar esta situación. Un ejemplo de esto se presentó en Cuba, cuando en 1959, en la llamada Revolución cubana, un grupo guerrillero puso fin a la dictadura del presidente. La Revolución Cubana se convirtió en modelo a seguir por otros grupos guerrilleros.

Surgimiento de grupos guerrilleros

En Colombia surgieron los grupos guerrilleros de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y el M19 (Movimiento 19 de abril). El origen de estos grupos está relacionado con la exclusión de los grupos comunistas durante el Frente Nacional.

En 1964, el presidente Guillermo León Valencia decidió bombardear regiones en las que se encontraban comunistas. Ante esta fuerte represión, algunos grupos campesinos se armaron dando origen a las FARC. En un principio, sus objetivos fueron protegerse de los ataques del ejército y conseguir tierras para la población rural.

En 1965, jóvenes universitarios y líderes de sindicatos fundan el ELN en Santander. Para este grupo guerrillero el ejemplo de la Revolución cubana fue muy importante. El ELN quería llegar a tomarse el poder en el gobierno.

En las elecciones presidenciales de 1970, la ANAPO estaba logrando el triunfo de su candidato Rojas Pinilla. El gobierno decidió suspender la información de las elecciones y al día siguiente se le dio el triunfo al conservador Misael Pastrana. Debido a lo ocurrido, muchas personas denunciaron **fraude electoral**. Esta situación motivó la conformación del grupo guerrillero M19.

Creció el descontento

Durante los años de 1960 y 1970, las críticas al Frente Nacional crecieron. El descontento de muchos grupos sociales se pudo ver en las marchas y manifestaciones estudiantiles, campesinas y obreras, en regiones del país.

Pero el descontento no solo era en Colombia; en general, en América Latina crecía un ambiente de malestar debido a los fuertes problemas, las injusticias sociales y los abusos cometidos por muchos gobernantes. En algunos países, aparecieron grupos guerrilleros armados con el deseo de cambiar esta situación. Un ejemplo de esto se presentó en Cuba, cuando en 1959, en la llamada Revolución cubana, un grupo guerrillero puso fin a la dictadura del presidente. La Revolución cubana se convirtió en modelo a seguir por otros grupos guerrilleros.



Camilo Torres fue un cura que denunció situaciones de exclusión de algunos sectores sociales. Por esta razón, decidió abandonar su oficio de cura para ingresar a la guerrilla del ELN.

Surgimiento de grupos guerrilleros

En Colombia surgieron los grupos guerrilleros de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y el M19 (Movimiento 19 de abril). El origen de estos grupos está relacionado con la exclusión de los grupos comunistas durante el Frente Nacional.

En 1964, el presidente Guillermo León Valencia decidió bombardear regiones en las que se encontraban comunistas. Ante esta fuerte represión, algunos grupos campesinos se armaron dando origen a las FARC. En un principio, sus objetivos fueron protegerse de los ataques del ejército y conseguir tierras para la población rural.

En 1965, jóvenes universitarios y líderes de sindicatos fundan el ELN en Santander. Para este grupo

guerrillero el ejemplo de la Revolución cubana fue muy importante. El ELN quería llegar a tomarse el poder en el gobierno.

En las elecciones presidenciales de 1970, la ANAPO estaba logrando el triunfo de su candidato Rojas Pinilla. El gobierno decidió suspender la información de las elecciones y al día siguiente se le dio el triunfo al conservador Misael Pastrana. Debido a lo ocurrido, muchas personas denunciaron **fraude electoral**. Esta situación motivó la conformación del grupo guerrillero M19.



Fraude electoral (p. 88): engaño y manipulación de los resultados de las elecciones.
Tormentamientos (p. 87): dueños de grandes extensiones de tierra.

El objetivo inicial de algunos grupos guerrilleros fue luchar por mejorar las condiciones de los campesinos.

Si bien en este fragmento se plantea que el descontento sobre el Frente Nacional se dio en muchos grupos sociales (contrario a lo que plantearon en **VS (5,85)**, de inmediato se matiza diciendo que el descontento “no era sólo en Colombia”, sino, en general, en América Latina. Es una forma de “generalizar” a todo el continente el descontento con el fin de minimizar los problemas específicos de Colombia.

Por otra parte, como puede observarse en el fragmento, mientras en otras partes de América Latina “crecía un ambiente de malestar debido a los fuertes problemas, las

injusticias sociales y los abusos cometidos por muchos gobernantes” (lo cual dio origen, por ejemplo, a la Revolución cubana), en Colombia el origen de los grupos guerrilleros “está relacionado con la exclusión de los grupos comunistas durante el Frente Nacional”. Es decir, el origen de las guerrillas colombianas, según el texto, es más bien de tinte político: por la exclusión de un partido político de participar en el poder. Con ello se desconoce que el origen de las guerrillas en Colombia, además de la exclusión política, tiene que ver con la inequidad social, la concentración de la tierra en pocas manos, la no distribución de la riqueza, entre otras causas. Aquí se ha aplicado con propiedad la estrategia de *selección*: entre varias causas reales del origen del conflicto y de las guerrillas, se ha escogido una (la exclusión política) quizás con menos carga semántica que las otras, pues eso puede “corregirse” dándoles participación a los demás partidos políticos.

En lo demás, encontramos sólo generalidades que pueden convertirse en información tendenciosa: que las FARC se armaron para contrarrestar los ataques del gobierno; que el ELN surgió como una iniciativa de jóvenes universitarios y líderes de sindicatos; que el M19 se creó como rechazo a un fraude electoral. Se desconoce y no se muestra que el origen de las guerrillas tiene que ver con causas mucho más profundas que no se gestaron en el Frente Nacional, sino que se agudizaron en él.

2.7 Causa y consecuencia

Cuando estudiamos un fenómeno o proceso social, inevitablemente deben analizarse las causas y las consecuencias del mismo. El énfasis analítico en las causas o en las consecuencias, por supuesto, es ideológico: pueden analizarse las consecuencias con el fin de ocultar las causas, o centrarse en las causas con el propósito de ignorar las consecuencias.

En lo que tiene que ver con el conflicto colombiano y sus actores armados, mucho se ha discutido sobre sus causas y consecuencias. Tanto el origen de las guerrillas y de los paramilitares en Colombia, como el de la violencia en general, han sido estudiados a la luz de sus causas y consecuencias. Tan importante es esto que, por ejemplo, en el

proceso de paz que se llevó a cabo entre el gobierno Santos y la guerrilla de las FARC, era necesario analizar tanto el origen de las guerrillas como las consecuencias que ello trajo. Sólo así se podría crear un marco jurídico que permitiera la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

El *establishment* en Colombia siempre ha justificado la aparición de grupos de autodefensas o paramilitares para contrarrestar la acción de las guerrillas, al tiempo que ignora las causas reales sobre el origen de éstas. Dicho en otras palabras, el *establishment* se centra en las acciones de la guerrilla (consecuencias) e ignora las causas de su origen; se centra en el origen de los paramilitares (causas) e ignora sus consecuencias. Como vemos, el énfasis que se haga en la *causa* o en la *consecuencia*, es ideológico.

Veamos en **VS (5, 89)** esta situación arriba planteada y su respectivo análisis. Las guerrillas son nuestras:

Creación del paramilitarismo

Los gobiernos del Frente Nacional buscaron la manera de someter a los grupos guerrilleros. El presidente liberal Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) autorizó a civiles para armarse con el fin de protegerse de las guerrillas. Con esta autorización, dio paso a la creación de grupos paramilitares, es decir, grupos armados, diferentes a los grupos armados de seguridad y defensa que permite la ley, como lo son el ejército y la policía.

Hay quienes afirman que el paramilitarismo surgió como respuesta a las acciones de la guerrilla, ya que se crearon con el objetivo de brindar una defensa frente a los grupos guerrilleros. Esta idea se basa en el hecho de que, en muchas regiones de Colombia, la presencia del gobierno, del ejército y de la policía no era lo suficientemente fuerte para poder combatir a las guerrillas.

Sin embargo, este objetivo de defensa cambió muy pronto. Con el dinero del negocio del narcotráfico y el apoyo de personas influyentes, los paramilitares se extendieron por diferentes regiones del país, convirtiéndose en grupos armados organizados para la guerra, los cuales han cometido diferentes violaciones a los derechos humanos.

Crecimiento del narcotráfico

El narcotráfico es el proceso de comercialización ilegal de narcóticos, es decir, de sustancias como la cocaína y la marihuana, que causan adicción y afectan el organismo, principalmente el sistema nervioso central.

Esta actividad ilícita tuvo un gran incremento desde la década de los años de 1980, debido a la amplia demanda de consumidores en los mercados internacionales. Esto incentivó en Colombia el cultivo y la exportación de cocaína. Estos cultivos, que por su prohibición se llaman cultivos ilícitos, se convirtieron en un fuerte negocio que genera enormes ganancias.

Pie de foto:

“Muchos de los campesinos dejaron de cultivar productos que vendían en los mercados locales, para dedicarse al desarrollo de cultivos ilícitos.”

Hacia una crisis generalizada

A finales de los años 70, las guerrillas se habían convertido en un gran problema, por lo que el gobierno decidió fortalecer al ejército para combatirlos. El presidente Julio César Turbay (1978 – 1982) estaba convencido de que la represión era el mejor camino para acabar con las guerrillas.

Las regiones de cultivos ilícitos se convirtieron en lugares de delincuencia, por el afán de guerrillas y paramilitares de participar en el negocio. Con el crecimiento del narcotráfico, se fortalecieron estos grupos y se agudizó la violencia.

El problema de tierras empeoró, ya que los narcotraficantes, guerrilleros y paramilitares presionaron para que los dueños de tierras las vendieran o abandonaran, con el objetivo de dedicarlas a los cultivos ilícitos.

Entre las víctimas de paramilitares y guerrilla se encuentran maestros, jueces, políticos, sindicalistas y defensores de derechos humanos.

[...]

Creación del paramilitarismo

Los gobiernos del Frente Nacional buscaron la manera de someter a los grupos guerrilleros. El presidente liberal Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) autorizó a civiles para armarse con el fin de protegerse de las guerrillas. Con esta autorización, dio paso a la creación de grupos paramilitares, es decir, grupos armados, diferentes a los grupos armados de seguridad y defensa que permite la Ley, como lo son el ejército y la policía.

Hay quienes afirman que el paramilitarismo surgió como respuesta a las acciones de la guerrilla, ya que se crearon con el objetivo de brindar una defensa frente a los grupos guerrilleros. Esta idea se basa en el hecho de que, en muchas regiones de Colombia, la presencia del gobierno, del ejército y de la policía no era lo suficientemente fuerte para poder combatir a las guerrillas.

Sin embargo, este objetivo de defensa cambió muy pronto. Con el dinero del negocio del narcotráfico y el apoyo de personas influyentes, los paramilitares se extendieron por diferentes regiones del país, convirtiéndose en grupos armados organizados para la guerra, los cuales han cometido diferentes violaciones a los derechos humanos.

Crecimiento del narcotráfico

El narcotráfico es el proceso de comercialización ilegal de narcóticos, es decir, de sustancias como la cocaína y la marihuana, que causan adicción y afectan el organismo, principalmente el sistema nervioso central.

Esta actividad ilícita tuvo un gran incremento desde la década de los años de 1980, debido a la amplia demanda de consumidores en los mercados internacionales. Esto incentivó en Colombia el cultivo y la exportación de cocaína. Estos cultivos, que por su prohibición se llaman cultivos ilícitos, se convirtieron en un fuerte negocio que genera enormes ganancias.



Muchos de los campesinos dejaron de cultivar productos que vendían en los mercados locales, para dedicarse al desarrollo de cultivos ilícitos.

Hacia una crisis generalizada

A finales de los años 70, las guerrillas se habían convertido en un gran problema, por lo que el gobierno decidió fortalecer al ejército para combatirlos. El presidente Julio César Turbay (1978-1982) estaba convencido de que la represión era el mejor camino para acabar con las guerrillas.

Las regiones de cultivos ilícitos se convirtieron en lugares de delincuencia, por el afán de guerrillas y paramilitares de participar en el negocio. Con el crecimiento del narcotráfico, se fortalecieron estos grupos y se agudizó la violencia.

El problema de tierras empeoró, ya que los narcotraficantes, guerrilleros y paramilitares presionaron para que los dueños de tierras las vendieran o abandonaran, con el objetivo de dedicarlas a los cultivos ilícitos.

Entre las víctimas de paramilitares y guerrilla se encuentran maestros, jueces, políticos, sindicalistas y defensores de derechos humanos.

Colombia, durante los años 80, vivió una crisis generalizada. La continua violación a los derechos humanos, la impunidad, la falta de presencia del gobierno en muchas regiones del país, la corrupción y, sobretudo, las profundas desigualdades sociales fueron problemas que afectaron profundamente a la sociedad colombiana.

El texto plantea que:

El presidente liberal Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) **autorizó** a civiles para armarse con el fin de **protegerse** de las guerrillas. Con esta autorización, dio paso a la creación de grupos paramilitares, es decir, grupos armados, diferentes a los **grupos armados de seguridad y defensa que permite la ley**, como lo son el ejército y la policía.

En cuanto a las causas que dieron origen al paramilitarismo, el texto plantea que el presidente Lleras **autorizó** a civiles para armarse con el fin de **protegerse** de las guerrillas. El hecho de que un presidente autorice un procedimiento, de inmediato le da el carácter legal y legítimo a lo autorizado. Según lo planteado en el texto, el origen de los paramilitares es legítimo, pues se crearon para protegerse de la guerrilla. Además, es legítimo que **los civiles** se armen para protegerse.

Lo que no explica el texto de manera deliberada es que esos civiles fueron armados por grandes terratenientes, ganaderos y empresarios, en asocio con las Fuerzas Militares, con el fin de apoderarse de muchas tierras de los campesinos, sembrando el terror. Además, se busca desligar estos grupos armados de las fuerzas del Estado al afirmar que son grupos “diferentes a los grupos armados de seguridad y defensa **que permite la ley**”. Con ello podemos ver que la legitimidad de los paramilitares queda en evidencia cuando se dice que son grupos NO permitidos por la ley (ilegales), pero sí legítimos: son grupos de **seguridad y defensa** de la población civil.

La justificación del origen del paramilitarismo queda en evidencia cuando el texto dice que éste “surgió como respuesta a las acciones de la guerrilla, ya que se crearon con el objetivo de brindar una defensa frente a los grupos guerrilleros”. Además, la justificación se amplía afirmando que como “en muchas regiones de Colombia, la presencia del gobierno, del ejército y de la policía no era lo suficientemente fuerte para poder combatir a las guerrillas”, entonces era necesario crear estos grupos.

Una vez planteada la legitimidad sobre el origen del paramilitarismo (causas), se busca matizar semánticamente sus consecuencias, es decir, su accionar:

Sin embargo, este objetivo de defensa cambió muy pronto. Con el dinero del negocio del narcotráfico y el **apoyo de personas influyentes**, los paramilitares se extendieron por diferentes regiones del país, convirtiéndose en grupos

armados organizados para la guerra, los cuales han cometido diferentes violaciones a los derechos humanos.

Con el eufemismo de “apoyo de personas influyentes” se esconde el hecho de que los paramilitares fueron auspiciados por grandes terratenientes, ganaderos, empresarios, industriales, Fuerzas Militares, alto gobierno y políticos de gran influencia. Los paramilitares son llamados eufemísticamente “grupos armados organizados para la guerra”, mientras las masacres cometidas por ellos, asesinatos selectivos, secuestros, desplazamientos, amenazas, se matizan con “violaciones a los derechos humanos”.

En el texto, al hablar de narcotráfico y cultivos ilícitos, se plantea: “Estos cultivos, que por su prohibición se llaman cultivos ilícitos, se convirtieron en un fuerte negocio que genera enormes ganancias”. Asimismo, en el pie de foto se dice que: “Muchos de los campesinos dejaron de cultivar productos que vendían en los mercados locales, para dedicarse al desarrollo de cultivos ilícitos”. Estos planteamientos podrían confundir al alumno, pues no establece una rigurosa diferencia entre el campesino que trabaja en los cultivos y el narcotraficante, que es el que finalmente se lucra del negocio. Además, no se explican las causas reales por las cuales el campesino reemplaza sus cultivos tradicionales por la siembra de marihuana, amapola y coca. No explica que el Estado no auspicia ni protege los cultivos tradicionales del campesinado, el cual se ve obligado a sembrar cultivos ilícitos para los grandes narcotraficantes con el fin de sobrevivir. Es una forma directa de responsabilizar a los campesinos del aumento del narcotráfico, pues dejaron de cultivar alimentos para ganar más plata con los cultivos ilícitos. No mencionan las dificultades que se presentan en esta cadena comercial de la producción agrícola: compra de sus productos a bajo precio por parte de los intermediarios, malas carreteras para el transporte, falta de subsidios o apoyo estatal, etc.

En cuanto a las acciones contra la guerrilla, quedan plenamente justificadas en la medida en que se presenta a los grupos guerrilleros como un problema. Por lo tanto, las acciones represivas para resolver ese problema tienen plena legitimidad y legalidad, en la medida en que son emprendidas por el alto gobierno:

A finales de los años 70, las guerrillas se habían convertido en un gran problema, por lo que el gobierno decidió fortalecer al ejército para combatirlos. El presidente Julio César Turbay (1978–1982) estaba convencido de que la represión era el mejor camino para acabar con las guerrillas.

Finalmente, en el texto se habla de las víctimas que deja el accionar de guerrilleros y paramilitares (maestros, jueces, políticos, sindicalistas y defensores de derechos humanos) y se esconde deliberadamente que el aparato estatal (en contubernio con los paramilitares) también ha dejado innumerables víctimas en la población civil. Sindicalistas, maestros, jueces, políticos, defensores de derechos humanos, líderes sociales, han sido silenciados por la Fuerza Pública. Recientemente conocemos los documentados casos sobre ejecuciones extrajudiciales (mal llamados “falsos positivos”) por los que muchos militares han sido condenados.

Por otra parte, la estrategia discursiva de centrarse en las causas y las consecuencias puede tener el propósito de legitimar una política gubernamental, como es el caso de la política de Seguridad Democrática del presidente Álvaro Uribe, que se presenta en **LCS (5, 180)** como un logro de la ciudadanía:

Al finalizar el gobierno de Pastrana, la sensación de inseguridad en el país era muy elevada. Por esta razón, el gobierno Uribe desarrolló **la política de seguridad democrática**, que buscaba la protección de los ciudadanos contra los grupos armados ilegales mediante el fortalecimiento del ejército. Puesta en marcha la política de seguridad, delitos como el secuestro, la toma armada de los municipios, los homicidios y la delincuencia común, se redujeron en todo el país. Además, se logró la desmovilización de miles de miembros de los grupos paramilitares gracias a un acuerdo firmado entre el gobierno y las Auc, en **Santafé de Ralito**, Córdoba, en el año 2005. Gracias a esto, se generó una sensación de confianza en el país y la economía y la seguridad mejoraron.

Como vemos, se presenta la *sensación de inseguridad* como la causa de la política de Seguridad Democrática. Las consecuencias de dicha política son: *reducción de crímenes, desmovilización de las AUC, confianza y seguridad*. Podría decirse que este texto reproduce la voz oficial de la administración Uribe y de los medios de comunicación que hicieron eco positivo de la política de seguridad democrática. Un análisis crítico de la situación del país demuestra que esa “sensación de inseguridad”

fue creada por el gobierno y los medios para justificar una política muy cuestionada por la violación a los derechos humanos (las ejecuciones extrajudiciales fueron el resultado de esa política).

Por otra parte, el pacto que se firmó entre el gobierno Uribe y los paramilitares en Santa Fe de Ralito fue duramente cuestionado no sólo por la impunidad que se cubrió, sino también porque a través de ese acuerdo se camuflaron varios narcotraficantes que se hicieron pasar por miembros de las AUC.

2.8 Asociación semántica

En los textos analizados hemos podido observar distintas asociaciones semánticas bastante evidentes: **guerrilla** se asocia semánticamente con *secuestro, narcotráfico, comunismo, terrorismo, desplazamiento*; **paramilitares** se asocia con *seguridad, autodefensa, desplazamiento, narcotráfico*; **Estado** se asocia con *protección, legalidad*.

Una estrategia para deslegitimar un partido político o una posición ideológica es asociar semánticamente dos situaciones que si bien pueden tener cierta relación, en el fondo son diferentes. Recientemente conocemos el vocablo *castrochavismo*, creado por el *establishment* para deslegitimar los partidos de izquierda en Colombia. Se busca asociar semánticamente la izquierda colombiana con la situación de Cuba y Venezuela con el propósito de deslegitimar a estos partidos.

Veamos en VS (5, 89) el siguiente fragmento:

Una fuerte intolerancia

Miembros de grupos guerrilleros desmovilizados y personas en desacuerdo con el bipartidismo decidieron conformar movimientos para lograr la participación política. La UP (Unión Patriótica) fue un grupo político que defendió ideas de izquierda, es decir, ideas con influencia comunista, que buscaban mejorar las condiciones de vida de los menos favorecidos y luchar por la inclusión y la participación de todos los miembros de la sociedad.

La intolerancia de los sectores dirigentes llevó a usar la violencia para acabar con este movimiento. La mayoría de sus dirigentes fueron asesinados o desaparecidos.

El diálogo como solución

Ante la fuerte crisis generalizada, el presidente Belisario Betancur (1982-1986) reconoció por primera vez que la injusticia social y la exclusión de grupos de la sociedad son las causas de la violencia en el país. Por esta razón llevó a cabo un proceso de paz, con el cual, mediante el diálogo, quiso poner fin a los conflictos en Colombia. Estos diálogos han sido retomados por los siguientes gobiernos con diversas modificaciones.

Como consecuencia de los diferentes procesos de paz propuestos por los gobiernos posteriores, se desmovilizaron varios grupos guerrilleros o parte de estos, lo que quiere decir que dejaron las armas.

A pesar de estos intentos por alcanzar la paz, por ejemplo con las FARC, no se consiguieron resultados y, por el contrario, se fortalecieron. De esta manera, mediante secuestros, extorsiones y cultivos ilícitos lograron reclutar más combatientes, aumentar su poder en algunas zonas y extenderse a más regiones. De ser un grupo armado de lucha campesina, se convirtió en una agrupación armada que se ha dedicado a sembrar terror.

¿Qué proponen los procesos de paz?

Los diferentes procesos de paz proponen la negociación con grupos al margen de la ley, reformas sociales e inclusión y participación en la política. La voluntad de todos los que están en conflicto es condición fundamental para poder avanzar en los procesos de paz. El diálogo es la manera más apropiada de resolver los conflictos, ya que la violencia no se acaba con más violencia.

Vocabulario

Civiles. (p.89) ciudadanos que no pertenecen a las fuerzas militares ni a organizaciones religiosas”.

[...]

Desmovilizado. (p.90) persona que entrega sus armas y renuncia a pertenecer a grupos ilegales.

[...]

Impunidad. (p.89) falta de castigos para crímenes y delitos.

Una fuerte intolerancia

Miembros de grupos guerrilleros desmovilizados y personas en desacuerdo con el bipartidismo decidieron conformar movimientos para lograr la participación política. La UP (Unión Patriótica) fue un grupo político que defendió ideas de izquierda, es decir, ideas con influencia comunista, que buscaban mejorar las condiciones de vida de los menos favorecidos y luchar por la inclusión y la participación de todos los miembros de la sociedad.

La intolerancia de los sectores dirigentes llevó a usar la violencia para acabar con este movimiento. La mayoría de sus dirigentes fueron asesinados o desaparecidos.

El diálogo como solución

Ante la fuerte crisis generalizada, el gobierno tuvo que enfrentar los problemas. El presidente Belisario Betancur (1982-1986) reconoció por primera vez que la injusticia social y la exclusión de grupos de la sociedad son las causas de la violencia en el país. Por esta razón llevó a cabo un proceso de paz, con el cual, mediante el diálogo, quiso poner fin a los conflictos en Colombia. Estos diálogos han sido retomados por los siguientes gobiernos con diversas modificaciones.

Como consecuencia de los diferentes procesos de paz propuestos por los gobiernos posteriores, se desmovilizaron varios grupos guerrilleros o parte de estos, lo que quiere decir que dejaron las armas.

A pesar de estos intentos por alcanzar la paz, por ejemplo con las FARC, no se consiguieron resultados y, por el contrario, se fortalecieron. De esta manera, mediante secuestros, extorsiones y cultivos ilícitos lograron reclutar más combatientes, aumentar su poder en algunas zonas y extenderse a más regiones. De ser un grupo armado de lucha campesina, se convirtió en una agrupación armada que se ha dedicado a sembrar terror.

¿Qué proponen los procesos de paz?

Los diferentes procesos de paz proponen la negociación con grupos al margen de la Ley, reformas



La guerrilla y el gobierno se sentaron a negociar, en el 2002 para iniciar un proceso de paz. Esto no llegó a feliz término.

Vocabulario

Civiles (p. 89): ciudadanos que no pertenecen a las fuerzas militares ni a organizaciones religiosas.

Corrupción (p. 89): delito de recibir o dar dinero o alguna recompensa a cambio de una actividad ilegal.

Desmovilizado (p. 90): persona que entrega sus armas y renuncia a pertenecer a grupos ilegales.

Extorsiones (p. 90): usurpar o despojar a alguien de sus bienes mediante amenazas y chantajes.

Impunidad (p. 89): falta de castigos para crímenes y delitos.

sociales e inclusión y participación en la política. La voluntad de todos los que están en conflicto es condición fundamental para poder avanzar en los procesos de paz. El diálogo es la manera más apropiada de resolver los conflictos, ya que la violencia no se acaba con más violencia.

Al plantear el texto que la UP “fue un grupo político que defendió ideas de izquierda, es decir, **ideas con influencia comunista**”, y al afirmar que este partido está conformado por “miembros de grupos guerrilleros desmovilizados”, de manera directa está asociando semánticamente la izquierda colombiana con las guerrillas, a través del adjetivo *comunista*. Es necesario aclarar que no todos los partidos de izquierda están asociados al comunismo como sistema político. Además, la Unión Patriótica no es un partido político conformado sólo por guerrilleros desmovilizados, como se colige del texto. Muchos académicos, sindicalistas y políticos de izquierda, literalmente

separados del accionar de las guerrillas, han conformado la UP. De manera que asociar semánticamente los partidos de izquierda con las guerrillas es una forma de justificar el exterminio que miembros del Estado, en asocio con los paramilitares, emprendió contra el partido UP.

Ya veíamos en apartados anteriores cómo, mediante el lenguaje, se pueden ocultar agentes y actores con fines ideológicos. Cuando el texto dice que el exterminio de la UP se debió a “la intolerancia de los sectores dirigentes” con ello se despersonifica a los actores reales de ese exterminio y se les oculta con un sustantivo abstracto: “la intolerancia”. No hay responsables reales (Fuerza Pública, políticos, paramilitares): fue “la intolerancia”.

Analicemos este otro fragmento:

Como **consecuencia** de los diferentes **procesos de paz propuestos por los gobiernos** posteriores, **se desmovilizaron** varios grupos guerrilleros o parte de estos, lo que quiere decir que **dejaron las armas**.

Podemos ver que la paz es una propuesta del gobierno, desconociendo que los grupos guerrilleros también han hecho propuestas para dialogar y llegar a un proceso de paz. De acuerdo con la concepción planteada en el texto, *paz* consiste en la dejación de las armas por parte de la guerrilla, que se desmoviliza. El concepto de paz no se relaciona con justicia y equidad social, sino con dejación de armas por parte de los alzados en armas.

En el siguiente fragmento encontramos una fuerte ideologización, que no debería presentarse en un texto escolar cuya función es informar mediante un texto expositivo-descriptivo:

A pesar de estos intentos por alcanzar la paz, por ejemplo con las FARC, no se consiguieron resultados y, por el contrario, se fortalecieron. De esta manera, mediante secuestros, extorsiones y cultivos ilícitos lograron reclutar más combatientes, aumentar su poder en algunas zonas y extenderse a más regiones. De ser un grupo armado de lucha campesina, se convirtió en una agrupación armada que se ha dedicado a sembrar terror.

Aquí se muestra que el intento y la voluntad por alcanzar la paz han sido iniciativa de los gobiernos y no de la guerrilla de las FARC. Éstas, por el contrario, se han “dedicado a sembrar el terror” mediante secuestros, extorsiones y cultivos ilícitos. Estas acciones, también cometidas por los paramilitares, se matizaron en párrafos anteriores diciendo que ellos “han cometido diferentes violaciones a los derechos humanos”.

Finalmente, conviene analizar algunas palabras definidas en el *vocabulario*:

Civiles. (p.89) ciudadanos que no pertenecen a las fuerzas militares ni a organizaciones religiosas.

Desmovilizado. (p.90) persona que entrega sus armas y renuncia a pertenecer a grupos ilegales.

Impunidad. (p.89) falta de castigos para crímenes y delitos.

En párrafos anteriores habíamos visto que el presidente Carlos Lleras Restrepo autorizó a **civiles** para armarse con el fin de protegerse de las guerrillas. Al definir **civiles** como “ciudadanos que no pertenecen a las fuerzas militares ni a organizaciones religiosas”, implícitamente se está diciendo que toda la sociedad colombiana (excepto los militares y los religiosos) se encuentran en peligro y deben protegerse de la guerrilla. Así, cualquier acción que se emprenda contra la guerrilla se hace para proteger a los ciudadanos. En esa medida, la creación de los grupos paramilitares se justifica por cuanto se armaron para protegerse de las guerrillas.

En la definición de **desmovilizado** como “persona que entrega sus armas y renuncia a pertenecer a grupos ilegales”, el término **renuncia** tiene una connotación ideológica por cuanto se relaciona con rendición y aceptación de la culpa. En la Edad Media la Santa Inquisición les pedía a los herejes, antes de quemarlos, que **renunciaran** a Satanás para que salvaran su alma.


En cuanto a la definición de **impunidad** como “falta de castigos para crímenes y delitos”, el término cobra importancia cuando se mencionan explícitamente las acciones cometidas por las FARC (cosa que no se hace con las acciones de los paramilitares). Por lo tanto, la impunidad a la que se alude está direccionada a la falta de castigos para la FARC.

2.9 Las fuentes de información

Una cuestión importante que debe tenerse en cuenta en el análisis crítico tanto del discurso informativo como del discurso de los textos escolares, es el uso de las fuentes que sustentan la información que se presenta. En la presentación de un hecho noticioso relacionado con el conflicto, los medios colombianos generalmente recurren a las fuentes oficiales o gobiernistas, difundiendo así la ideología y la visión institucional. Pocas veces se usan fuentes alternativas para que el receptor tenga una visión amplia de lo que ha sucedido.

En cuanto al discurso que se construye en los textos escolares, la situación discursiva reviste de mayor importancia, pues el texto escolar se constituye en materia de estudio y de construcción de conocimiento en el aula. Por lo tanto, en la presentación de información relacionada con el conflicto colombiano y de otros acontecimientos históricos, la editorial debe buscar que el escolar tenga una información amplia, ecuánime y equilibrada que le permita crear un pensamiento crítico sobre su historia. No obstante, la mayoría de las veces los datos utilizados como fuentes de información son parcializados e incompletos y no se menciona de dónde fueron tomados.

Veamos en **LCS (5, 103)**. En esta página se aborda el tema de los derechos humanos en Colombia. Se incluye un recuadro que sobresale en la parte inferior:

| Argumento | |
|--|---|
| Según el Observatorio de Derechos Humanos en Colombia, durante el 2012, más de 100 personas perdieron la vida como consecuencia del conflicto armado. [...] |  Según el Observatorio de Derechos Humanos en Colombia, durante el 2012, más de 100 personas perdieron la vida como consecuencia del conflicto armado. Reflexiona sobre estos hechos y responde |

Como vemos, la fuente de información que se toma como referencia de autoridad es el Observatorio de Derechos Humanos en Colombia, organismo adscrito al Gobierno. Por lo tanto, el dato de que son 100 personas las que han fallecido debe ser corroborado con otras investigaciones de organismos no gubernamentales. Asimismo,

se utiliza el eufemismo “perdieron la vida” para presentar unas muertes que pudieron haberse dado como resultado de masacres, secuestros, ejecuciones extrajudiciales, combates, campos minados, etc. Se esconde, además, a los actores que ocasionaron las muertes, pues se dice que fueron “consecuencia del conflicto armado”.

3. DEDUCCIONES Y AFIRMACIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS

Una vez revisados y analizados críticamente los libros de texto de ciencias sociales para primaria, aplicando un enfoque cualitativo-hermenéutico, podemos confirmar nuestra hipótesis central: **los libros de texto de ciencias sociales, por ser un discurso construido en condiciones de poder, es decir, por instituciones cercanas al Gobierno y a los grupos económicos, no pueden escapar del sesgo ideológico, lo que los convierte en productos culturales que tergiversan la historia y orientan la información hacia determinados intereses, a través de estrategias discursivas de manipulación.**

Luego del análisis y de las deducciones, podemos afirmar lo siguiente:

- Deliberadamente en los textos de ciencias sociales se defiende la tesis del Establecimiento en cuanto a la negación de la existencia de un conflicto. En muy pocos fragmentos analizados se acepta que existe un conflicto armado, producto de la ineficacia del Estado para solucionar los problemas sociales, económicos y culturales que le dieron origen. Por el contrario, ampliamente se plantea que quienes se enfrentan al Estado a través de las armas son grupos terroristas y extorsionistas que se fortalecieron con el negocio del narcotráfico, aprovechándose de un Estado débil para combatirlos.
- En los textos escolares de ciencias sociales se defiende la tesis del Establecimiento de que el origen de la pobreza se encuentra en la violencia ocasionada por guerrilleros, paramilitares, Bacrim y delincuencia común; se infiere que una vez estos actores se neutralicen, vendría la prosperidad

económica. Por el contrario, se dejan de lado los numerosos estudios de importantes sociólogos que demuestran que el origen de la violencia en Colombia se encuentra en los altos índices de inequidad social, la concentración de la tierra en pocas manos y el reparto inequitativo de las riquezas, lo que genera pobreza (el caldo de cultivo de la violencia)

- La representación positiva que se hace del Estado en los textos de ciencias sociales analizados no lo convierte en un actor directo del conflicto, sino que, por el contrario, el Estado se representa como víctima de los grupos violentos, a los cuales debe combatir y someter.
- Los libros de texto de ciencias sociales se cuidan de utilizar un lenguaje crítico hacia las instituciones del Estado, que son las que les dan legalidad y legitimidad. Legalidad en cuanto a la expedición de normas que permiten el funcionamiento de la industria editorial; legitimidad en cuanto los textos escolares se construyen según las normas y los lineamientos emanados del Ministerio de Educación.
- Con el análisis de los textos de ciencias sociales se demuestra que la historia es una construcción discursiva que se enfoca desde esferas de poder que niegan la confrontación y la pluralidad política en una democracia.
- Por ser el libro de texto un discurso controlado desde esferas de poder, se orientan ideológicamente conceptos como *conflicto armado, violencia, terrorismo, comunismo, oposición política, pobreza, desplazamiento*.
- La presentación positiva que se hace del Gobierno y de las instituciones estatales, minimizando semánticamente los crímenes de Estado y de altos funcionarios del Gobierno (muchas veces actuando en connivencia con grupos al margen de la ley), demuestra que el discurso de los textos de ciencias sociales se construye desde esferas de poder.
- La fragmentación de la historia, la superficialidad con que se abordan los temas, la construcción discursiva de los hechos, el ocultamiento deliberado de referentes históricos que van en contra de las clases

dominantes, la negación de estudios científico-sociales, demuestran que los textos escolares de ciencias sociales son inapropiados para el conocimiento de la verdadera historia de Colombia. De esa manera, los textos de ciencias sociales, a través de su discurso, difunden la ideología de las clases dominantes, con lo que se afianzan aún más la inequidad y la injusticia social.

CONCLUSIONES

Al presentarse el libro de texto de ciencias sociales como un discurso sujeto a condiciones de poder, en donde sobresale la ideología dominante del Estado a partir de los contenidos, competencias, estándares, lineamientos, emanados del Ministerio de Educación Nacional, se puede aseverar que dicho discurso se constituye en una práctica de dominación en el aula escolar entre Ministerio, editorial e instituciones educativas. Esto, a su vez, genera la reproducción acrítica de un saber supuestamente científico que de lejos incorpora matices subjetivos e intereses de clase.

Al ser planteada la investigación desde un enfoque hermenéutico-cualitativo, soportado teórica y metodológicamente en el ACD y la GSF, hemos podido demostrar, en primer lugar, que los textos de ciencias sociales (en nuestro caso, textos para primaria) constituyen discursos de poder porque ocultan sesgos ideológicos y concepciones que favorecen los intereses de los sectores dominantes, que son los que conciben y elaboran esos textos. En segundo lugar, hemos podido constatar que este tipo de enfoques y de soportes teóricos son fundamentales cuando se trata de analizar el comportamiento del lenguaje en discursos que se encuentran concebidos en condiciones de poder. En tercer lugar, hemos podido demostrar que el discurso constituye una práctica social que involucra el texto-contexto, las personas, las instituciones y las condiciones de producción y de recepción de dichos discursos. Es decir, el lenguaje utilizado en los libros de texto no reproduce la realidad, sino que, por el contrario, la crea, la recrea y la opaca a través del prisma editorial.

Los hallazgos de la presente investigación evidencian cómo emergen discursos de poder en el libro de texto de ciencias sociales. Es decir, la manera como se tergiversa el pasado a través de una versión oficial de la historia, específicamente del conflicto armado colombiano. En otras palabras, se plantea la postura del régimen estatal frente a los avatares producidos durante largos años de violencia y conflicto interno. Lo anterior se presenta en una política educativa bien estructurada que permea todos los actores que intervienen en un escenario educativo. De esta forma, el lenguaje que se construye en el libro de texto constituye una práctica de dominación en la medida en

que invisibiliza las voces que se oponen a ciertos órdenes establecidos, al tiempo que magnifica las acciones de los sectores que siempre han detentado el poder.

En este orden de ideas, y teniendo presente los objetivos y el marco conceptual de esta investigación, se puede concluir que:

- Sí se representa discursivamente el conflicto armado colombiano en libros de texto de ciencias sociales. Este tratamiento discursivo evidencia un currículo predefinido que pretende institucionalizar un saber histórico según los intereses ideológicos de las clases dominantes.
- Existe una estrecha conexión ideológica entre el emporio editorial y las políticas educativas implementadas por los diferentes gobiernos.
- El libro de texto afecta una comprensión integral del conflicto armado colombiano en el aula escolar, puesto que postula una mirada acrítica del pasado.
- El hallazgo de estrategias discursivas empleadas en los textos de ciencias sociales con fines ideológicos para favorecer los intereses de las clases dominantes, deben dar cabida a una abierta reflexión epistémica sobre los contenidos de dichos libros de texto. Más aún cuando Colombia se encuentra en un escenario de posconflicto donde urge sanar las heridas del pasado para construir una paz sostenible. En este sentido, la escuela debe convertirse en un escenario de construcción de paz. El comienzo de ese escenario de paz debe darse a partir del conocimiento de una historia que muestre lo que en verdad ha sucedido en el país, con el fin de sanar heridas dejadas por un conflicto fratricida. Las generaciones presentes y futuras merecen el conocimiento de una historia verídica, sin tergiversaciones, que se acerque más a lo que somos como país y nación.
- En la revisión y el análisis de los datos se pudo observar el tratamiento positivo y negativo de algunos elementos discursivos. Se pudo evidenciar que las guerrillas y los paramilitares son representados discursivamente de manera negativa, mientras el Estado (con sus Fuerzas Militares y sus instituciones) se

proyecta con una imagen favorable, desconociendo que es justamente la debilidad de éste la que ha ocasionado un conflicto de larga duración.

- Los libros de texto estigmatizan a los partidos políticos de izquierda y satanizan las ideologías que se oponen a la de los partidos tradicionales. En este orden de ideas, estos textos banalizan y desconocen las causas sociales, políticas, económicas y culturales que han dado origen al conflicto armado colombiano.
- En los libros de texto analizados se minimiza semánticamente el problema del desplazamiento forzado a través de diferentes estrategias discursivas. Un país no puede enseñar su historia cuando se oculta la desgracia que produjo la guerra.
- Las series de ciencias sociales analizadas no aportan a una cultura de paz en la escuela. Las estrategias discursivas empleadas así lo demuestran, pues se victimiza al Estado y se resaltan con cierto heroísmo las políticas gubernamentales. En este sentido, se margina la memoria de las víctimas civiles y, a su vez, se emiten discursos de odio contra algunos actores del conflicto armado colombiano, principalmente contra las guerrillas.
- Los antecedentes de esta investigación (tratamiento del conflicto armado en libros de texto de ciencias sociales) demuestran que este objeto de estudio ha sido escasamente tratado en la comunidad científica colombiana. Por lo tanto, es necesario seguir investigando desde otros marcos teórico-metodológicos para ampliar la discusión sobre la inserción de los libros de texto de ciencias sociales como fuentes de conocimiento de la historia.

Finalmente, creemos que la presente investigación puede constituirse en un antecedente para futuros estudios sobre el tratamiento que los libros de texto de ciencias sociales hacen del conflicto armado colombiano. Asimismo, el enfoque cualitativo-hermenéutico y el apoyo teórico-metodológico en el ACD y en la GSF, también pueden tomarse como apoyo para investigaciones sobre la forma como los libros de texto de ciencias sociales, por ejemplo, tratan discursivamente a las minorías étnicas, a las

clases menos favorecidas, a las comunidades LGBTI, etc., aplicando ideologías de exclusión y racismo.

A través de esta investigación planteamos la necesidad de problematizar sobre el uso del libro de texto de ciencias sociales en el aula, tal como se ha venido haciendo por décadas, puesto que los hallazgos obtenidos nos incitan a deliberar sobre la historia que se reproduce en el aula y, con ello, la ideología y los intereses de poder de los gobiernos de turno. De esta manera, pensamos en la menesterosa tarea de ilustrar una comprensión integral del conflicto armado colombiano, ya desde una mirada alternativa de la historia. Esto contribuiría al reconocimiento de otras formas de pensamiento y sería un valioso aporte a la paz de Colombia.

Esta investigación es sólo una mirada parcial e inconclusa sobre este objeto de estudio. Se esperan eventuales investigaciones que puedan retroalimentar y plantear paradigmas diferentes en aras de construir esa nueva Colombia bajo senderos de paz y reconciliación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D. y Soto, G. (2014). Analizando los textos de historia, geografía y ciencias sociales. La configuración multimodal de los pueblos originarios. En *Estudios Pedagógicos*, XL (I). pp. 263-280.
- Ander-Egg, E. (1990). El análisis del contenido. En *Teorías de investigación social*. Buenos Aires: Centro Editor.
- Arias, D. (2015). Identidad nacional y escuela en Colombia: ¿un cruce necesario? En *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pp. 43-59.
- Arias, D. (2018). Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenanza_del_pasado_reciente_en_colombia_la_violencia_politica_y_el_conflicto_armado_como_tema_de_aula.pdf
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. En *Discurso & Sociedad*, 4 (1). pp. 543-574.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carbone, G. (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, E. (2011). “La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. En *Pedagogía y saberes*, (84). pp. 61-78.
- Charaudeau, P. (2014). El investigador y el compromiso. Una cuestión de contrato comunicacional. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Vol. 14, No. 1. pp. 7-22.
- Cuéllar, L., Pérez, R. y Quintanilla, M. (2005). La propuesta de Ernest Rutherford en los libros de texto en Colombia. Un análisis desde la historia de las ciencias y la visión de transposición didáctica en ellos. En *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. No. Extra. Universidad Autónoma de Barcelona. Texto disponible en: <https://studylib.es/doc/5596533/la-propuesta-de-ernest-rutherford-en-los-libros-de>
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1997). *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos. Disponible En: <https://www.cepchile.cl/el-futuro-en-riesgo-nuestros-textos-escolares/cep/2016-03-04/092802.html>
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2005). Análisis crítico del discurso. En *El discurso como interacción social*. Van Dijk, T. (2005) (comp.). Barcelona: Gedisa.
- Fernández, M. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. En *Universum*, 1 (25). pp. 84-99.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. En Cuadernos de estrategia. No. 183, pp. 147-168. Recuperado de file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/Dialnet-LaViolencia-5832797.pdf
- Gee, J. (2005). La ideología en los discursos. Madrid: Morata.
- González, M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. En Análisis político No. 81. Bogotá, mayo-agosto. pp. 32-48.
- Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica.
- Horcas, V. et al (2008). Conceptos y teorías sobre educación. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Métodos de análisis crítico del discurso. Wodak, R. y Meyer, M. (2003). Barcelona: Gedisa.
- Kuhn, T. (2000). La estructura de las revoluciones científicas. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Mayorga, A., Del Valle, C. (2008). Análisis de la configuración semiótica de Chile y Perú en la prensa escrita. En Quórum Académico, vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2008. Maracaibo: Universidad del Zulia. pp. 17-40.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En Métodos de análisis crítico del discurso. Wodak, R. y Meyer, M. (comp.). (2003). Barcelona: Gedisa.
- Montes, J. (1995). Dialectología general e hispanoamericana. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Mier, F. (2011). Los textos de español en Colombia. Un análisis crítico discursivo de contenidos y usos. Universidad Surcolombiana.
- Mier, F., Castañeda, A. y Jiménez, L. (2011). Los manuales de español en el aula. Cómo superarlos en lectura y escritura. Universidad Surcolombiana.
- Peña, L. y Mejía, W. (1995). Manual para la planeación, el diseño, y la producción de libros de texto. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB).
- Ramírez, L. (2005). Texto y discurso. En Estudios del discurso en Colombia. Ramírez, L. y Acosta, G. (2005). Medellín: Universidad de Medellín.
- Richaudeau, F. (1981). Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica. Unesco.
- Sánchez, N. y Bolívar, R (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. Pedagogía y saberes, (42). pp. 61-70.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. Cinta de Moebio. Revista de epistemología de ciencias sociales, (41), septiembre, 207-224. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n41/art06.pdf>
- Soler, S. (2008). Pensar la relación Análisis Crítico del Discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. En Discurso & Sociedad, 2 (3). pp. 642-678.
- Soler, S. (2010). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. En Sociedad y Discurso (15). pp. 107-124.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tobón, L. (1993). Propuesta de un proyecto lingüístico para el estudio del español como lengua propia. En *Thesavrus*, tomo XLVIII, No. 2, mayo-agosto de 1993. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Torres, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata.
- Vallejo, O. (2006). El papel de la historia literaria en la enseñanza de la literatura. En *Lingüística y Literatura*, (47). pp. 177-191.
- Van Dijk, T. (2017). Análisis Crítico del Discurso. En *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (30). pp. 203-222. Consultado Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/871>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2005) (comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En *Métodos de análisis crítico del discurso*. Wodak y Meyer (2003). pp. 105-142.
- Wodak, R. y Meyer, M. (comp.). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS

- Barbosa, A., Quintero, M. y Cifuentes, J. (2011). *Ciudadanos Competentes 5*. Bogotá: Educar Editores.
- Buitrago, C. et al (2017). *Los caminos del saber 5*. Bogotá: Santillana.
- Cárdenas, C. y Barragán, F. (2015). *Diversidad 5*. Bogotá: Educar Editores.
- Fajardo, F. (2008). *Navegantes 5*. Bogotá: Norma.
- Maldonado, C. et al (2009). *Casa del saber 4*. Bogotá: Santillana.
- Moreno, M. (2007). *Nueva ciencias sociales 5*. Bogotá: Educar.
- Narváez, D., Feo, J., Arias, D., Moncada, C. y González, M. (2012). *Para pensar 5*. Bogotá: Norma.
- Narváez, G. et al (2008). *Viajeros sociales 4*. Bogotá: Norma.
- Narváez, G. et al (2008). *Viajeros sociales 5*. Bogotá: Norma.
- Robayo, B., Novoa, C., Vargas, L., Florián, I., Morales, A., Pineda, D. y Santiago, D. (2014). *Avanza 5*. Bogotá: Norma.
- Rivera, C. et al (2014). *Los caminos del saber 4*. Bogotá: Santillana.
- Rodríguez, M., Barragán, Z., Sierra, A. y Ortiz, José. (2006). *Amigos de las ciencias sociales 5*. Bogotá: Santillana.

