

Conciencia histórica y textos escolares. Un análisis a partir de las concepciones sobre el periodo de "La Violencia" en Colombia

Nilson Javier Ibagón

Universidad del Valle

nilson.ibagon@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

Recibido: 28 de mayo 2018 / Aceptado: 12 de mayo de 2019

How to cite this paper:

Ibagón Nilson Javier (2019). **Conciencia histórica y textos escolares. Un análisis a partir de las concepciones sobre el periodo de "La Violencia" en Colombia.** En revista Encuentros, Vol. 17-02 de julio-dic. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1631>

RESUMEN

Se socializan los resultados finales de una investigación que tuvo por objetivo, analizar las concepciones e ideas acerca del periodo histórico de "La Violencia" presentes en textos escolares de Ciencias Sociales de grado noveno publicados en Colombia a partir del año 1989 hasta el año 2016. La investigación se fundamentó metodológicamente en el análisis de contenido de tipo cualitativo y, teóricamente, en los principios generales del desarrollo de la conciencia histórica. A partir de estos referentes se establece que, los textos escolares estudiados no han logrado consolidar principios explicativos críticos alrededor de este fenómeno histórico. Dicho problema genera en estos dispositivos pedagógicos una serie de ausencias argumentativas en torno a procesos y agencias históricas claves para comprender las conexiones de ese pasado, con un presente marcado por luchas internas violentas asociadas a una conflictividad social, política y económica que no ha logrado ser superada del todo en Colombia.

Palabras clave: Textos escolares; Enseñanza de la historia; Conciencia histórica; Violencia; Colombia.

Historical consciousness and textbooks. An analysis from the conceptions about the period of "La Violencia" in Colombia

ABSTRACT

The final results of a research that aimed at analyzing the conceptions and ideas on the historical period of "La Violencia" portrayed in ninth grade social studies textbooks published in Colombia since 1989 to 2016 are socialized. The research was methodologically grounded on the analysis of qualitative content and, theoretically, on the general principles of the historical consciousness development. From these referents, it is established that the studied textbooks have not been able to consolidate critical explanatory principles of analysis around this historical phenomenon. The aforementioned problem generates, in these pedagogical devices, a series of argumentative absences around the historical processes and agencies, which are key to understand the connections of that past with a present time marked by violent internal struggles associated with a social, political and economic conflict that has not been completely overcome in Colombia.

Keywords: Textbooks; History teaching; Historical consciousness; Violence, Colombia.

Consciência histórica y libros didáticos. Uma análise a partir das concepções sobre o período de “La Violencia” em Colômbia

RESUMO

Socializam-se os resultados finais de uma pesquisa que tinha por objetivo, analisar as concepções e ideias sobre do período histórico de “La Violencia” presentes em textos escolares de Ciências Sociais de grau noveno publicados na Colômbia a partir do ano 1989 até o ano 2016. A pesquisa foi baseada metodologicamente no análise do conteúdo de tipo qualitativo e, teoricamente, nos princípios gerais do desenvolvimento da consciência histórica. A partir dessas referências estabelece-se que, os livros didáticos estudados no tem logrado consolidar princípios explicativos críticos em torno deste fenômeno histórico. Esse problema gera nestes dispositivos pedagógicos uma serie de ausências argumentativas em torno a processos y agencias históricas claves para compreender as conexões desse passado, com um presente marcado por lutas internas violentas associadas a um conflito social, político e econômico que ainda não foi completamente superado na Colômbia.

Palavras Chave: Livros didáticos; Ensino de história; Consciência histórica; Violência; Colômbia

1. Introducción

A mediados de la década del ochenta del siglo XX en Colombia, se impulsaron una serie de transformaciones curriculares que buscaban modificar los sentidos y las prácticas que habían regido durante todo ese siglo la enseñanza de la historia escolar en el país. Esta transformación se apoyaba en la idea de, romper por una parte, con el aprendizaje tradicional de procesos lineales y, por otra, superar las metodologías memorísticas y repetitivas desde las que se había impulsado el aprendizaje de la *Historia Patria* (Alarcón, 2013; González 2014). Los cambios en el currículo oficial, se fueron dando gradualmente con la expedición de decretos como el 1002 de 1984 y la expedición en 1989 del Marco Curricular de las Ciencias Sociales (en adelante MCSC), estableciendo el paso de la enseñanza de la Historia a la enseñanza de las *Ciencias Sociales Integradas*; modificación que según el Ministerio de Educación Nacional se daba bajo el argumento de evitar la dispersión del conocimiento y dar respuesta al análisis de la complejidad social (MEN, 1989). Con ello, la historia y la geografía se unificaron en un mismo corpus de conocimiento al que a su vez se sumaron principios de ciencia política, sociología y antropología.

Esta disposición de concebir las Ciencias Sociales como un área en el que las disciplinas sociales hacen

parte de un todo, ha marcado en Colombia el rumbo de la enseñanza escolar de este campo del conocimiento durante los últimos treinta años, tiempo en el cual se ha profundizado la propuesta a través de la publicación de los lineamientos y estándares de Ciencias Sociales en el año 2002 y 2004 respectivamente. En este contexto de cambios curriculares se estableció discursivamente como un objetivo, la renovación de la forma en la que se entendían ciertos procesos sociales e históricos del país, y la vinculación de otros que no habían sido tenidos en cuenta, buscando con ello trabajar en procesos de identidad nacional que recuperaran el pasado en función de la comprensión del presente (Ibagón, 2016).

Por lo tanto, a partir de este intención manifiesta, se dejó abierta la posibilidad que temas tan complejos y sensibles para la sociedad colombiana como el periodo de “La Violencia” -concepto empleado para explicar la violenta confrontación fratricida desarrollada entre las décadas del cuarenta y sesenta del siglo XX, impulsada por el bipartidismo, la lucha entre colonos y terratenientes, y la aparición del bandolerismo - fueran abordados con mayor rigurosidad y amplitud en el sistema escolar, en tanto que cumplía con dos características centrales que se ajustaban a la propuesta de la reforma: la posibilidad de emplear diversas miradas disciplinares sociales para entender el problema, y, su vigencia en una realidad marcada por un conflicto armado que tiene sus bases

históricas en dicho proceso. En este sentido, se daban una serie de condiciones que permitían proyectar un nuevo abordaje del tema de “La Violencia” en la escuela. Por una parte, la ampliación de la investigación disciplinar sobre el proceso, y por otra, la instauración de una reforma educativa que permitía su estudio a partir de condiciones que respondían a su complejidad.

Estas condiciones fueron reforzadas en el sector educativo por la construcción y publicación de textos escolares que amparados en el movimiento de la “Nueva Historia” establecieron propuestas más críticas del pasado nacional, las cuales se alejaban en parte de las versiones oficiales instauradas por la Academia Colombiana de Historia –lo cual suscito intensos debates- (Colmenares, 1991; Sánchez & Bolívar, 2015). El texto escolar se convirtió entonces en un espacio de lucha prometedor que permitía en un contexto favorable a la renovación de la enseñanza de la historia, abordar en la escuela el periodo de “La Violencia” desde ópticas más profundas, las cuales al estar soportadas en la investigación disciplinar sobre el tema –en auge en ese momento- viabilizarían idealmente la construcción de una memoria que llevaría a las nuevas generaciones y a la sociedad en general a saldar deudas pendientes con el pasado –un pasado del cual siempre se huyó- proyectando un futuro en el que la reconciliación nacional aparecía como un imperante (Ibagón, 2016).

Treinta años después de la implementación del cambio curricular en la enseñanza de la historia en Colombia y en medio de un contexto sociopolítico en el cual se ha alcanzado un histórico acuerdo de paz, la presente investigación entendiendo que, por una parte, el texto escolar es tan solo un emisor potencial de información pero con una gran injerencia en la definición de los contenidos a enseñar en la escuela (Apple, 1989; Donoso, 2014; Fernández, 2005; Gómez y Miralles, 2017; Johnsen, 1996; Tolosa, 2014; Ossenbach, 2010), y por otra, que el periodo histórico de “La Violencia” se constituye en un referente central para entender, no solo, el pasado sino el presente y futuro de una sociedad como la colombiana marcada por constantes luchas fratricidas, buscó establecer una serie de elementos analíticos que permitieran dar respuesta al siguiente interrogante central ¿Cuáles han sido las concepciones e ideas desde las que, en los textos escolares de Ciencias Sociales publicados en Colombia a partir de la expedición del

MCSC, se ha estructurado la comprensión del periodo histórico de “La Violencia”?

Textos escolares e historias difíciles

Delimitar el objeto de estudio a los textos escolares y la versión narrativa que presentan sobre una *historia difícil* (Epstein y Peck, 2017) y *sobrecargada* (Borries, 2011, 2016; Schmidt, 2015) como es “La Violencia”, hace parte de una tradición investigativa internacional que en el marco de sociedades que en algún momento han estado o están soportando el rigor de la guerra, el genocidio y la violación sistemática de los derechos humanos, se ha propuesto entender el lugar que ocupan, la enseñanza de la historia y, específicamente estos dispositivos pedagógicos, en el silenciamiento/ ocultamiento/ tergiversación o la visibilización/ reconocimiento/ análisis crítico de procesos dolorosos y traumáticos.

Desde esta perspectiva, los textos escolares se han convertido en fuentes de información valiosa que permiten entender la circulación, tanto, de memorias oficiales, como, de contra narrativas, acerca de experiencias traumáticas que dejaron, dejan y dejarán una huella de vergüenza en determinadas sociedades. Así pues a través del estudio del texto escolar, de lo que dice, y lo que se puede hacer con él en el aula, se han analizado en el campo internacional: la versión que se tiene de eventos violentos determinados por guerras civiles (Ahonnon, 2014; Torsti, 2009; Valls, Parra y Fuertes, 2017), dictaduras (D’Alessandro, 2014; Díez, 2011; Kaufmann, 2012), regímenes totalitarios (Zadora, 2017) y genocidios (Carrier, Fuchs y Messinger, 2015; Foster y Karayianni, 2017); la producción de textos multilaterales e historias comunes definidas por conflictos gestados en el pasado (Lässig & Strobel, 2013; Pingel, 2011); y, el desarrollo de enfoques innovadores para tratar conflictos políticos vigentes entre naciones (Adwan y Bar-On, 2004; Firer y Adwan, 2004; Pingel, 2003).

No obstante en Colombia, el texto escolar no suele aparecer como un objeto central de estudio o una fuente principal de información y análisis en las investigaciones sobre el tratamiento escolar de las luchas fratricidas y el conflicto armado que ha caracterizado la historia reciente del país, pese a que este tipo de pesquisas durante la última década se han ampliado y fortalecido teórica y metodológicamente (Arias, 2015, 2016; Domínguez,

2015; González, 2015; Ortega y Herrera, 2012; Ortega, Merchán y Vélez, 2014; Rodríguez, 2012; Rodríguez y Sánchez, 2009).

Esta ausencia total o parcial, sólo es subsanada por algunas investigaciones que aunque plantean análisis interesantes sobre las explicaciones que proponen los textos escolares acerca de “La Violencia” en particular (González, 2014; Escobar, 2017) y el conflicto armado en general (Padilla y Bermúdez, 2016), no se caracterizan por manejar una base empírica significativa de textos, ya sea por la perspectiva metodológica que usan (González, 2014; Padilla y Bermúdez, 2016) o, por que hasta ahora están definiendo la ruta de trabajo a seguir (Escobar, 2017).

En este sentido, el estudio que se sistematiza en el presente texto busca aportar elementos de análisis a un campo que ha sido abordado ampliamente desde contextos disciplinares, pero que tiene un desarrollo limitado desde perspectivas educativas. Así mismo, rescata la pregunta sobre el papel que tienen los textos escolares en la construcción de memorias acerca de historias difíciles y controversiales como la que constituye el periodo de “La Violencia”, reconociendo en estos dispositivos pedagógicos, medios escolares vigentes con una influencia significativa –más no definitiva- en las concepciones que tienen estudiantes y maestros acerca de la historia.

2. Metodología

Esta investigación se fundamentó metodológicamente en el análisis de contenido de tipo cualitativo descrito por Krippendorff (1990), perspectiva desde la cual a partir de ciertos datos se pueden establecer inferencias reproducibles y válidas sobre el objeto que se está analizando. Así pues, se trabajó sobre contenidos implícitos o latentes en torno a los discursos escritos y visuales desde los cuales 27 textos escolares de ciencias sociales publicados en Colombia a partir de 1989 hasta 2016 (ver tabla 1), definen y estructuran sus explicaciones históricas acerca del periodo de “La Violencia”. Las *unidades de muestreo* -textos escolares- fueron seleccionadas de publicaciones dirigidas al grado noveno de la educación básica secundaria, ya que, a partir de la expedición del MGCS en este nivel, comenzó

curricularmente a ser abordado el tema del periodo de “La Violencia” como contenido escolar a ser enseñado. Sumado a este criterio central, la selección definitiva de la muestra, obedeció a los siguientes principios: la circulación de los textos en todo el territorio Colombiano; el reconocimiento de las casas editoriales por parte de la comunidad educativa y académica; y, el número de ejemplares impresos.

Tabla 1. Unidades de Muestreo

| Editorial | Años de publicación | No de textos |
|-----------------|--|--------------|
| Voluntad | 1989,1997,2000,2006 | 4 |
| Norma | 1991,1997,2001,2004,2008,2009,2011 (2), 2014 | 9 |
| Santillana | 1995,1999,2004,2007,2010,2013 | 6 |
| Libros & Libros | 1994,2007,2015 | 3 |
| Educar Editores | 1994,2003,2008,2013 | 4 |
| Pearson | 2000 | 1 |
| TOTAL | | 27 |

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de contenido se desarrolló por medio de matrices, las cuales se estructuraron a partir de cinco núcleos de *unidades de registro* que fueron sistematizadas a través del software Nvivo. El primer núcleo se centró en la identificación de elementos formales de los textos escolares seleccionados –perfil de formación de los autores; número de unidades; número de páginas, tipo de imágenes que se utilizan para abordar el tema de en cuestión; identificación del periodo histórico como unidad, capítulo o tema. El segundo núcleo sistematizó las variables asociadas a los temas y contenidos desde los cuales se construye la narración histórica acerca de “La Violencia” en los textos escolares –definición formal del periodo; temporalidad desde la cual se explica el proceso; causas y consecuencias; agentes sociales que se destacan; y, posicionamientos acerca del final del periodo-. Posteriormente en el tercer núcleo se identificaron el tipo de fuentes primarias y secundarias que se emplean para sustentar los argumentos que se exponen. Luego en el cuarto núcleo a partir de la adaptación de los postulados teóricos de Rüsen (1992, 1997) y González (2006) se establecieron principios analíticos basados en el desarrollo de la *conciencia histórica* con el fin de entender las formas a través de las cuales los textos escolares explican “La Violencia”. Finalmente el quinto núcleo se centró en el análisis de las fuentes visuales que emplean los textos escolares para acompañar la narración y explicación que proponen en torno a dicho periodo.

Para efectos del desarrollo del presente artículo y debido a su centralidad en la investigación planteada, se tomarán como referentes expositivos, la discusión y resultados derivados del núcleo de análisis número 4. Éste se estructuró a partir de indicadores asociados a lo que Rüsen (1997, 2015) denomina *competencia narrativa*, elemento central en el desarrollo de la conciencia histórica, el cual permite identificar y entender el proceso mediante el cual se “(...) sintetizan las experiencias del pasado con los criterios de sentido que son efectivos en la vida práctica contemporánea y en las perspectivas de orientación de acción en dirección del futuro” (Rüsen, 2012, p. 523).

Según Rüsen (1992) existen tres variables que definen la competencia narrativa: el contenido, la forma y la función. Estos elementos a su vez corresponden a tres actividades mentales que se interrelacionan y se superponen entre sí: percepción, interpretación y orientación. A partir de estas dimensiones y los indicadores que definen su presencia en los textos escolares (ver figura 1), se presentan a continuación los hallazgos de la investigación.

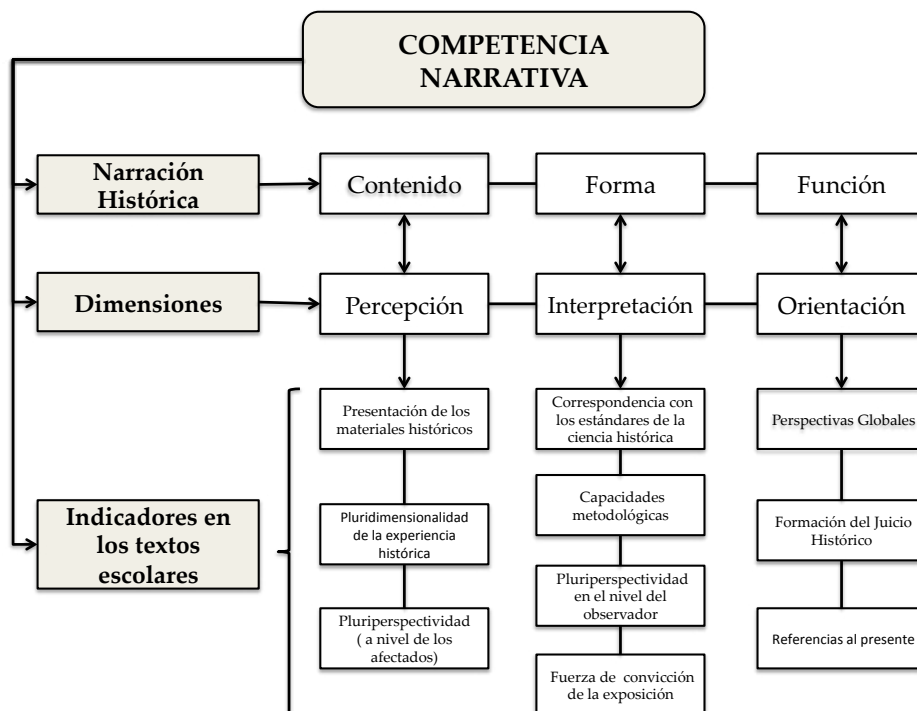
3. Resultados

Contenido/Percepción

Una de los mayores problemas que se identificaron en las explicaciones que proponen los textos escolares alrededor de “La Violencia”, está concentrado en el sentido general a través del cual éstos desarrollan la competencia *perceptiva de narración* (Rüsen, 1997). Esto es, las formas en las que son presentados: los materiales históricos, la pluridimensionalidad de la experiencia histórica y, la pluriperspectividad de la presentación histórica.

En el caso particular de las fuentes históricas que se emplean en los textos escolares analizados, se evidencia de entrada, una presencia acotada y restringida de éstas. Acotada en el sentido que, por lo general, no existe una variedad importante de fuentes de primer orden que apoyen los planteamientos expuestos –causas, desarrollo, y consecuencias-. Restringida, en tanto que, el alcance de problematización histórica que se deriva de su uso es mínimo. Las fuentes de primer orden que más son utilizadas se concentran particularmente en los registros fotográficos de época –el 100% de los textos

Figura 1. Indicadores de análisis de la conciencia histórica en las explicaciones de los textos escolares.



Fuente: Elaboración propia con base en los postulados de Rüsen (1997,2015) Y González (2006).

los usan-, luego le siguen en frecuencia de uso las pinturas (40,7%), los discursos de políticos reconocidos (19%), los testimonios (14,3%), las caricaturas (14,8%), información ministerial de carácter estadístico (3,7%) y transcripciones radiales (3,7%). Nótese que a excepción de las fotografías, las demás fuentes primarias presentan un nivel de presencia muy bajo, hecho que impacta negativamente la posibilidad de descentración histórica del lector al no tener referentes directos de época.

A esta deficiencia cuantitativa, se suman problemas cualitativos asociados al uso que se le da a las pocas fuentes primarias que aparecen en los textos. Por lo general el papel de dichas fuentes está restringido a reafirmar e ilustrar la información que se viene desarrollando. De ahí que, su función problematizadora y la posibilidad expresa que tienen de abrir nuevas discusiones, solo sea abordada por el 19% de los libros de texto analizados. Con ello, se reducen considerablemente las posibilidades de generar percepciones y experiencias históricas en el lector que faciliten en éste, la identificación de diferencias y similitudes entre “La Violencia” y, las violencias presentes vinculadas al conflicto armado.

Por otra parte, el esquema general de organización de la exposición formal que plantean los textos escolares en torno a la Violencia, aunque varía en cada propuesta editorial dependiendo de la periodización y etapas desde las que se entiende este proceso histórico, sigue en la mayoría de los casos, por una parte, estando vinculada muy fuertemente a una lógica presidencialista y, por otra, anclándose a un solo referente cronológico.

En el caso específico del presidencialismo entendido como criterio temporal de organización, los fenómenos particulares que van definiendo la noción de Violencia se van exponiendo secuencialmente de acuerdo a cada periodo presidencial. Así pues, el núcleo central de indagación termina siendo el balance general del periodo presidencial y no la Violencia en sí misma, la cual termina siendo en el mejor de los casos un subtema de estudio. Este principio además afecta la forma en la que posteriormente se abordan procesos que tienen una relación directa con el periodo histórico en mención, en la medida que, se produce una desconexión temática entre fenómenos que comparten vasos comunicantes. Temas como la

pobreza, la lucha por la tierra o, la misma violencia, parten de cero en cada periodo que se analiza.

De forma complementaria a este problema, el sentido pluridimensional de la experiencia histórica sobre “La Violencia”, se ve afectado negativamente en los textos escolares debido a la tendencia que se presenta en buena parte de éstos de plantear una única opción de periodización sin hacer evidente los diferentes posicionamientos que existen sobre el tema. En este sentido, son escasas las mediaciones narrativas que se usan para permitir al lector entender la periodización propuesta como una *posibilidad* y no como una verdad absoluta. Por consiguiente, el valor formativo del estudio de las dimensiones historiográficas desde las cuales se ha entendido este periodo histórico, se pierde en función de un relato que se centra en la descripción de una serie de hechos y acontecimientos que, en conjunto y de forma sumativa son los que definen el periodo como tal.

A esta limitante analítica se adiciona, la falta de mediaciones explicativas que permitan identificar los posicionamientos particulares de los diferentes agentes históricos que fueron partícipes del proceso. De ahí que, ciertas “voces” queden silenciadas, bien sea por estar contenidas en nociones generales de carácter partidista como el ser “liberal” o “conservador”, o, por la centralidad que se le da a ciertas agencias asociadas particularmente a las élites políticas. Campesinos, obreros, indígenas, afro descendientes, mujeres y niños, quedan excluidos del análisis que se propone. Dichas ausencias en buena medida, están asociadas al esquema narrativo que se utiliza y a las pocas fuentes históricas que se recuperan en torno a estas agencias.

Forma/Interpretación

Los problemas generales que se presentan en los textos escolares alrededor del proceso de singularización del pasado desde el cual definen “La Violencia”, se articulan directamente con las limitaciones que tienen en torno al desarrollo de la competencia interpretativa sobre dicho periodo. Factores como: la relación con la ciencia histórica; el uso de capacidades metodológicas, y; la pluriperspectividad a nivel del observador, se constituyen en referentes que evidencian debilidades significativas en el establecimiento de una relación pedagógica fructífera entre conocimiento científico y las explicaciones que proponen los textos.

Un primer indicador sobre el desarrollo de esta competencia lo constituye el grado de correspondencia que existe entre, las explicaciones sobre “La Violencia” que desarrollan los libros de texto y, las producciones investigativas sobre este tema específico que se han generado desde el campo histórico disciplinar. Cuando se analiza y estudia las posturas que asumen los textos sobre temas claves como la definición de “La Violencia” como concepto, su periodización, sus causas, los agentes históricos que intervienen en ella, etc., se denota directamente –a través de referencias explícitas de autores o bibliografía que se utiliza- o indirectamente, una relación “cercana” con la producción académica e investigativa. No obstante, esta relación al ser sometida a una revisión crítica se revela como *superficial y débil*. Dos son los factores que explican esta situación: a) el uso acrítico de las fuentes secundarias, y; b) la lectura restringida que se hace de dicha producción.

a) El primero de estos factores se concreta en formas variadas de sentidos acríticos de análisis, los cuales impiden que los desarrollos interpretativos y explicativos de los estudios sociales sean aprovechados desde una dimensión educativa. Por ejemplo, en los primeros textos que son producidos desde la lógica del MGCS, para dar cuenta del concepto de violencia o sus etapas y posterior desarrollo, se transcriben literalmente apartes de fuentes bibliográficas sin que exista ninguna mediación pedagógica o explicativa propia. Dicha práctica con el tiempo será reemplazada en los textos escolares producidos a comienzos del siglo XXI por planteamientos discursivos que se apoyan en una lógica contraria –igualmente limitante-: la de no referenciar las fuentes secundarias que se utilizan. En este sentido mientras que en los libros de texto producidos del año 1989 al 2002, el 72,7% hace uso directo de una fuente de segundo orden ya sea para apoyar la narración central o integrarla a ella, tan solo el 40% de los textos publicados del 2002 al 2016 utilizan explícitamente en sus explicaciones referencias o apartados bibliográficos asociados a la investigación histórica sobre el tema.

b) Ligado a este problema se encuentra además una lectura restringida de la producción científica sobre “La Violencia” por parte de las propuestas explicativas que proponen los textos escolares. En este sentido, a pesar que

el estudio pionero sobre este periodo histórico (Guzmán et al, 1962) y las investigaciones que le siguieron son enfáticas en resaltar la multiplicidad de variables que dan forma y determinan este periodo, los libros de texto de Ciencias Sociales a lo largo de casi tres décadas han privilegiado tan solo una parte de la variable política del proceso –el bipartidismo-, que aunque importante, es incompleta para entender el fenómeno si no se le integran dimensiones sociales, económicas y culturales. Desde esta perspectiva el vínculo entre la producción académica y la explicación que proponen los textos es muy débil, factor que impacta negativamente en éstos, no solo la construcción disciplinar sobre el tema, sino a la vez, las posibilidades didácticas y pedagógicas de enseñanza del periodo.

Un segundo indicador alrededor del grado de desarrollo de la competencia de *interpretación* en los libros de texto, está concentrado en el nivel de empleo de *capacidades metodológicas de carácter histórico* por parte de éstos últimos a la hora de construir mediaciones explicativas sobre el periodo. Al revisar con detenimiento este indicador, se identifica como constante en los textos analizados una dificultad expresa para ligar las explicaciones que proponen a la formulación de *problemas históricos*. En consecuencia, la forma de exposición se concentra en el desarrollo de un relato lineal que se va desarrollando secuencialmente. De ahí que, en la mayoría de los casos no se propongan hipótesis de trabajo inicial que posteriormente vayan siendo confrontadas tanto, con fuentes de primer y segundo orden, como, con un trabajo pedagógico asociado al desarrollo de actividades didácticas.

En este sentido, los relatos sobre “La Violencia” se desarrollan desde un principio causal acabado y cerrado, el cual se presenta en términos de verdad absoluta. Así pues, no es común en los textos escolares encontrar el uso de tiempos verbales que denoten formas abiertas y probabilísticas de explicación. A este hecho se suma el problema que representa, la tendencia que tienen estos dispositivos pedagógicos de construir posicionamientos monocausales -asociados específicamente al bipartidismo-, a través de los cuales se entiende el origen, desarrollo y finalización del periodo histórico en cuestión. Con ello las posibilidades de generar conexiones con el presente se van cerrando, en tanto, esas otras causas –lucha por la tierra, pobreza, exclusión,

negación de la diferencia, etc.- las cuales no se abordan o se entienden tan solo de forma nominal, son las que en la práctica se configuran como líneas de continuidad con los diferentes conflictos que se han extendido a lo largo de los siglos XX y XXI en Colombia.

Estas ausencias están directamente relacionadas con el tercer indicador asociado al desarrollo de la competencia interpretativa: *la pluriperspectividad a nivel del observador*. Dicho principio también tiene un desarrollo precario en los textos escolares que fueron analizados, debido fundamentalmente a la falta de una lectura historiográfica de “La Violencia” que permita al lector distinguir entre sí, hechos históricos, hipótesis planteadas y juicios valorativos; distinción que es clave en la enseñanza de la historia. En otras palabras, los textos escolares debido a la estructura del relato con el que explican “La Violencia”, indirectamente —en la mayoría de casos— legitiman posiciones dogmáticas alrededor de la periodización, las causas y consecuencias de este periodo histórico, ya que, solo exponen una única posibilidad interpretativa, la cual por lo general no es matizada ni cuestionada.

Función/Orientación

Debido a las conexiones directas e indirectas que tiene el periodo de “La Violencia” con los conflictos sociopolíticos y socioeconómicos que vive Colombia en la actualidad (Grupo de Memoria Histórica [GMH], 2013; Rodríguez, 2018), el sentido y la *función* de la narración sobre este proceso histórico se convierten en criterios centrales para evaluar el tipo y alcance de las concepciones desde las cuales los textos escolares lo conciben y entienden. En consecuencia, el grado de desarrollo de la *competencia de orientación* en la propuesta explicativa de los textos, permite establecer sí, la presencia de este periodo histórico como tema ha ser estudiado solo se puede entender desde dimensiones meramente formales o, por el contrario, está definida por principios críticos que le permiten al lector asumirse como parte de esta historia entendiendo la lógica particular del fenómeno, su relación con el presente y, sus implicaciones a futuro.

En principio el balance general que se puede hacer en torno a la presencia de este criterio en los textos escolares es negativo. Los problemas y limitaciones que existen alrededor de la percepción e interpretación con

la que se desarrolla la explicación sobre “La Violencia” en dichos textos, obtura las posibilidades de identificación de conexiones entre ese pasado y el presente, ya que, las *identidades* desde las cuales se caracteriza el proceso, son parciales y en muchos casos reduccionistas, hecho que facilita que sea asumido como algo lejano, distante y superado.

Así mismo, las mediaciones pedagógicas a partir de las que se trabaja este periodo histórico no se constituyen en posibles salidas que permitan matizar y profundizar el relato descriptivo y lineal que proponen los textos escolares; por el contrario, completan el círculo de reduccionismos y simplificaciones desde las cuales se construyen las narraciones históricas sobre éste. En este sentido, las explicaciones que se proponen no permiten al estudiante comprender la complejidad que define al proceso histórico de “La Violencia”. Tres son las causas que originan este problema: a) la falta de figuras y mediaciones discursivas que permitan en las narraciones dejar claro que, los elementos y principios explicativos postulados, no son verdades absolutas sino principios de interpretación, los cuales son susceptibles a ser cuestionados, debatidos y rebatidos; b) la simplificación desde la que se desarrollan los elementos paratextuales que acompañan la narración, los cuales por lo general, reafirman el sentido unidireccional de las explicaciones propuestas, y; c) el tipo de actividades didácticas asociadas al estudio del periodo, en la medida que, éstas en su gran mayoría se apoyan fundamentalmente en ejercicios memorísticos y de reproducción acrítica de una información ya limitada de por sí.

Sin embargo, es importante destacar la existencia de algunas actividades didácticas que en ciertos textos escolares -33,3% del total de libros analizados- se constituyen junto a las pocas propuestas que ven en el concepto una conexión con el conflicto actual, en las únicas evidencias de posibles conexiones entre pasado y presente para entender el proceso de “La Violencia”. Estas actividades aunque acotadas y en muchos casos opacadas por el peso de los ejercicios de memorización y reproducción, se convierten en ejemplos concretos de la posibilidad real que se tiene de establecer un trabajo pedagógico crítico que dé cuenta de la complejidad que representa entender la historia difícil que encierra este periodo histórico. Dentro de estos ejercicios didácticos

se pueden identificar tres tipos de actividades: a) las que se centran en principios contrafactuales de la historia – solo dos textos de las unidades de muestreo las implementan-; b) las que hacen uso de los principios metodológicos de la Historia Oral-solo tres textos del total de la muestra las aplican-, y; c) las que a través de una pregunta o ejercicios comparativos cuestionan al estudiante sobre la relación del proceso histórico con el presente.

Dichas propuestas, lamentablemente no logran contrarrestar del todo las debilidades y limitantes que se presentan como constante en los esquemas explicativos de la narración central que proponen los textos escolares acerca de “La Violencia”; debilidades que impiden el desarrollo de un juicio histórico que ayude a revelar tanto, la singularidad propia del proceso, como, su conexión con el presente y el futuro del país. Este es el núcleo fundamental que impide que el avance que constituye la presencia de este periodo como tema a ser estudiado a partir de la década del ochenta, se materialice hoy más allá de un reconocimiento curricular formal.

4. Discusión y conclusiones

En Colombia las diferentes reivindicaciones disciplinares, pedagógicas e investigativas que se desarrollaron -y en ciertos sentidos se entrecruzaron- durante la década del ochenta del siglo XX en torno a la Historia y su papel en la comprensión del proceso de construcción de la nación, permitieron la emergencia de nuevos temas y contenidos escolares que antes no habían tenido un lugar claro en el currículo oficial. “La Violencia” en este sentido, se configura como uno de esos temas. Desde la perspectiva del *currículo prescrito* esto se ve materializado hasta el día de hoy en menciones explícitas tanto, en disposiciones curriculares oficiales alrededor de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como, en los textos escolares -dispositivos pedagógicos centrales en la difusión de dichas orientaciones-.

Sin embargo, el reconocimiento curricular de esta historia difícil como tema escolar, salvo algunos avances analíticos en disposiciones oficiales y textos escolares concretos, se caracteriza por su falta de profundidad interpretativa, crítica y propositiva. De ahí que, su presencia en cierto sentido sea nominal, lo que se traduce

en una *presencia ausente* al no lograr ser desarrollada desde un trabajo fundamentado en la *conciencia histórica*. Esto es, un trabajo pedagógico y disciplinar que permita entender a profundidad a través de perspectivas pluridimensionales, pluricausales y pluriagenciales, no sólo, las características y lógicas específicas del periodo, sino a su vez, las conexiones directas e indirectas que tiene con procesos de confrontación armada interna que se han extendido en el tiempo hasta llegar a nuestros días.

En consecuencia, las concepciones desde las cuales los textos escolares analizados entienden “La Violencia”, configuran un escenario explicativo en el que, pese al posicionamiento de ciertas reivindicaciones históricas –por ejemplo, la que se realiza en torno a la figura de Jorge Eliécer Gaitán-, sigue siendo muy fuerte el *olvido*. Un olvido que se ve reflejado, tanto, en el desconocimiento de las luchas y resistencias sociales de los sectores subalternos, como, en la falta de mediaciones valorativas y juicios en torno a las acciones de ciertos sectores de las elites políticas y económicas que exacerbaban –y siguen alimentando- el conflicto armado en el país. Así pues, si se tiene en cuenta que han transcurrido casi tres décadas desde que la Violencia ganó un espacio en el plan de estudios de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria, esta ausencia analítica sumada a la falta de una lectura historiográfica del proceso, el uso limitado de fuentes históricas –en cantidad y calidad-, y las pocas mediaciones pedagógicas que se utilizan, hacen que el avance en la comprensión de un fenómeno central para entender el pasado reciente y el presente del país, de acuerdo a la presente investigación, sea valorado como relativo y en cierto sentido asumido como poco significativo -al menos desde el currículo oficial-.

Sin embargo, es necesario aclarar que la complejidad desde la cual se define el análisis de “La Violencia” y el conflicto armado, exige un trabajo curricular que integre a la discusión la estructuración de mediaciones disciplinares, interdisciplinares y pedagógicas que potencien la comprensión histórica de estos fenómenos. En este punto, el trabajo en torno al desarrollo de la conciencia histórica puede facilitar la definición de horizontes de formación y metodologías de aproximación al objeto de estudio que impidan que estas temáticas sean asumidas como contenidos

exclusivamente formales y pasen a ser entendidas como temas necesarios e ineludibles durante toda la formación escolar. En consecuencia, la Violencia y sus conexiones con los conflictos sociopolíticos y socioeconómicos actuales no puede seguir siendo abordada desde el currículo oficial y los textos escolares como un tema secundario. El momento histórico por el cual está atravesando la sociedad colombiana en estos momentos exige un repensar las bases y cimientos a partir de las cuales se entiende su historia en la escuela; un pasado de por sí complejo que exige nuevos parámetros para ser entendido si se busca consolidar un futuro diferente.

Referencias

- Adwan, S. y Bar-On, D. (2004). Shared history Project: A prime example of peace building under fire. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 17(3), 513-521.
- Ahonen, S. (2014). Education in post-conflict societies. Historical Encounters. *A Journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 1(1), 75-87.
- Alarcón, L. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia. *Investigación & Desarrollo. Revista latinoamericana de ciencias sociales y Desarrollo Humano*, 21(2), 342-370.
- Apple, M. (1989) Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Editorial Paidós.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, 42, 29-41.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*. 71, 253-278.
- Borries, B. (2011). Coping with burdening history. In H. Bjerg, C. Lenz, & E. Thostensen. (Eds.). *Historicizing the uses of the past, Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and didactics of History related to World War II*. (pp. 165-188). Blefeld: Transcript Verlag.
- Borries, B. (2016). Jovens e consciência histórica. Curitiba: WA Editores.
- Carrier, P., Fuchs, E. y Messinger, T. (2015). The international status of educational about the Holocaust. A global mapping of textbooks and curricula. France: UNESCO/Georg Eckert Institute.
- Colmenares, G. (1991). La batalla de los manuales en Colombia. En M. Riekenberg, (Coord.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts.
- D'Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia en Paraguay. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 37-56. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8\(1\)Dalessandro.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8(1)Dalessandro.html)
- Díez, E. (2011). Análisis de los textos escolares de Historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 87-118.
- Domínguez, J. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: Constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 20, 57-72.
- Donoso, A. (2014). Propuesta epistemología para la investigación del texto escolar. *Revista Encuentros*, 12(1), 11-25.
- Escobar, L. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios y permanencias*, 8(2), 1010-1026.
- Epstein, T. y Peck, C. (2017). Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach. New York: Routledge.
- Fernández, A. (2005). La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Firey, R. y Adwan, S. (2004). The Israeli-Palestinian conflict in History and civics textbooks of Both Nations. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Foster, S., y Karayianni, E. (2017). Portrayals of the Holocaust in English history textbooks, 1991-2016: continuities, challenges and concerns. *Holocaust Studies*, 23(3), 314-344.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Madrid: Silex.
- González, M.P. (2006). Conciencia Histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30.
- González, I. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis político*, 81, 32-48.
- González, M. (2015). La Violencia y la enseñanza de la historia Nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación*, 8(1), 1-28.
- Grupo Memoria Histórica. (2013). ¡Basta Ya! Colombia: memorias de Guerra y dignidad. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Guzmán, G., Fals, O., y Umaña, E. (1962-1963) 2005. La Violencia en Colombia. Bogotá: Taurus.
- Ibagón, N. J. (2016). Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Johnsen, E. (1996). Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Madrid: Pomares-Corredor.
- Kaufmann, C. (2012). La dictadura en los textos de civismo argentinos (1983-1986). En C. Kaufmann (Coord.). *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia* (pp. 75-101). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido: práctica y teoría. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (1989). Marco General Ciencias Sociales. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá D.E.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales. Colombia.
- Lässig, S. y Strobel, T. (2013). Towards a joint history textbook projects. In K. Korostelina y S. Lässig (Eds.). *History Education and postconflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects* (pp.1-18). Abingdong, UK: Routledge.
- Ortega, P. y Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 89-115.

Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 40, 59-70.

Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio siglo XXI*, 28 (2), 115-132. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>

Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar e conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251.

Pingel, F. (2003). Contested past disputed present. Curricula and Teaching in Israeli and Palestinian Schools. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.

Pingel, F. (2011). Dealing with conflict- new perspectives in international textbook revision. En L. Perikleus & D. Shemilt (Eds.). *The future of the past: why History education Matters* (pp. 405-431). Cyprus: AHDR/UNDP ACT.

Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 165-188. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.1633>

Rodríguez, S. M. (2018). Building civilian militarism: Colombia, internal war, and militarization in a mid-term perspective. *Security Dialogue*, 49(1-2), 109-122.

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia Narrativa en el aprendizaje Histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar la clase de historia. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 12, 79-93.

Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness-Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536.

Rüsen, J. (2015). Humanismo e Didáctica da História. Curitiba: W.A. Editores.

Sánchez, N. & Bolívar, R. (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 42, 61-70.

Schmidt, M. (2015). Aprendizagem da "burdening history": desafios para a educação histórica. *Mneme-Revista de Humanidades*, 16(36), 10-26.

Torsti, P. (2009). Segregated Education and texts: a challenge to peace in Bosnia and Herzegovina. *International Journal on World Peace*. 26 (2), 65-82.

Valls, R., Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados*, 25, 8-21.

Zadora, A. (2017). Textbook narratives and Patriotism in Belarus. In Ch. Psaltis, M. Carretero, S. & S. Cehajic (Eds). *History Education and Conflict transformation* (pp. 257-273). Switzerland: Palgrave Macmillan.

Textos escolares analizados

Borja, J. (1995). *Procesos Sociales 9*. Bogotá: Santillana.

Borja, J. (1999). *Ciencias Sociales 9*. Bogotá: Santillana.

Campos, E. & Navarro, A. (1994). *Sociedad Activa 9*. Bogotá: Educar Editores.

Cote, J. et al. (2013). *Los caminos del saber sociales 9*. Bogotá: Santillana.

Díaz, M. y Granada, G. (2008). *Ejes Sociales 9*. Bogotá: Educar Editores.

Díaz, S. et al. (2015). *Secuencias en Ciencias Sociales 9*. Bogotá: Libros & Libros.

Gallego, C. & Zarama, I. (1997). *Legado 9*. Bogotá: Voluntad.

González, D. et al. (1994). *Mundo contemporáneo 9*. Bogotá: Libros & Libros.

Granada, A. (2003). *Ciencias Sociales. Propuesta Curricular Integrada 9*. Bogotá: Educar Editores.

Guerrero, M. & Hernández, N. (2000). *Horizontes Sociales 9*. Bogotá: Pearson.

Maldonado, C. et al. (2010). *Hipertexto 9*. Bogotá: Santillana.

Márquez, R., López, G. & Gómez, C. (1997). *Milenio 9*. Bogotá: Norma.

Mejía, G. et al. (1991). *Civilización 9*. Bogotá: Norma.

Narváez, G., Feo, J. & Riveros, F. (2008). *Navegantes 9*. Bogotá: Norma.

León, R. et al. (2011). *Sociales para pensar 9*. Bogotá: Norma.

Ortiz, J. et al. (2007). *Nuevas Ciencias Sociales 9*. Bogotá: Santillana.

Ramírez, L. et al. (2007). *Relaciones 9*. Bogotá: Libros & Libros.

Riveros, A. & Figueroa, H. (2006). *Lideres 9*. Bogotá: Voluntad.

Rodríguez, C., Vargas, M. & Cortés, J. (2001). *Espacios 9*. Bogotá: Norma.

Rodríguez, M., Granada, G. & Sarmiento, H. (2000). *Aldea 9*. Bogotá: Voluntad.

Rodríguez, U. et al. (2004). *Identidades 9*. Bogotá: Norma.

Rojas, N. (2013). *Enlace sociales 9*. Bogotá: Educar Editores.

Rueda, W., Tanács, E. & Ortiz, J. (2004). *Contextos Sociales 9*. Bogotá: Santillana.

Sánchez, F. et al. (2009). *Viajeros 9*. Bogotá: Norma.

Sánchez, F. et al. (2011). *Zona Activa 9*. Bogotá: Norma.

Sánchez, F. et al. (2014). *Avanza sociales 9*. Bogotá: Norma.

Villegas, M. et al. (1989). *Ciencias Sociales Integradas 9*. Bogotá: Voluntad.