

Resignificando la historia: la clase de ciencias sociales como lugar para negociar el pasado

Tatjana Louis / Universidad de los Andes

Entre los mayores retos que la sociedad colombiana tiene que asumir en el escenario del posconflicto se encuentra el enfrentamiento con su pasado reciente. El deber estatal de memoria, como se establece en la Ley 1448 de 2011, debe responder a una gran variedad de necesidades jurídicas, políticas y sociales, como el esclarecimiento de la verdad, la (re-) construcción de la memoria histórica, la reparación (simbólica) de las víctimas y las garantías de no repetición (Art. 28, 141, 143, 145, 149). Las políticas de la memoria que se diseñan sobre la base de esta ley son un campo de acción en el que las luchas y negociaciones por una visión compartida del pasado involucran a muchos actores y múltiples voces, generando así narrativas, apropiaciones y usos distintos de la historia.

La educación formal, y más precisamente la enseñanza de la historia, tiene un lugar clave en la implementación de dichas políticas de la memoria. Es donde se forman los futuros ciudadanos y se pueden transmitir aquellas narrativas, perspectivas y posturas frente al pasado que la sociedad considera importantes para enseñarles. Aunque la enseñanza de la historia siempre es un desafío, este reto es aún más grande en un momento en el que los contenidos de la memoria histórica aún no están definidos sino que se encuentran en plena negociación. El gobierno colombiano reconoció este reto con la Ley 1874 de 2017, con la que se refuerza la enseñanza de la historia en los colegios, dándole explícitamente un espacio para la formación de “una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país” (Art. 1 c).

Abrir un espacio para la memoria histórica conduce sobre todo el debate de cómo llenar dicho espacio con contenidos concretos. Cómo las políticas de la memoria con todas sus luchas y contradicciones llegan a las aulas es un tema bastante discutido, no solamente para contextos transicionales, sino también en otros escenarios menos complejos. Con este ensayo hago una contribución a dicho debate, analizando el papel estratégico de la enseñanza, más específicamente la clase de historia e indagando las posibles funciones que ella tiene como lugar para (re-)negociar el pasado. En un primer paso, discuto la clase de ciencias sociales, en cuyo marco tiene lugar la enseñanza de la historia en Colombia, como campo de acción de las políticas de la memoria para luego examinar el reto particular en el contexto colombiano. Finalmente, analizo algunos materiales didácticos de historia con el fin de determinar las ofertas concretas que hacen para una

enseñanza de una imagen histórica abierta y respetuosa a las distintas perspectivas y posturas.

La clase de historia como lugar de negociación

La asignatura de historia hace parte de las materias reconocidas como ideológicas, al igual que la geografía, la ética o la educación cívica. Son ideológicas porque interpretan la realidad y forman imaginarios y posturas frente a ella. De esta manera, la clase de historia tiene una función clave para la consolidación del estado y de la nación, ya que en este marco se les enseña a los jóvenes de dónde viene la sociedad a la que pertenecen, cómo se legitima su presente y cuáles son las visiones para el futuro (Rüsen 1992). En Colombia, hasta bien entrado el siglo XX, se dictaban materias como *Historia Patria o Historia de Colombia* en los colegios, para precisamente generar un sentimiento de unidad y una lealtad frente a la nación (Melo 2010).

Hoy en día, estas perspectivas nacionales del pasado parecen haber sido superadas. En su lugar, los currículos y estándares proponen una historia global y basada en ejemplos emblemáticos. Sin embargo, dicha visión global también se construye desde un lugar nacional. Incluso o más bien precisamente en un mundo cada vez más conectado, asegurarse de la identidad del grupo, ubicar dicho grupo en el contexto local, regional y global así como legitimar las formas de convivencia siguen siendo aspectos importantes para la generación de una auto-imagen coherente (Assmann, Jan 1995, 125-133).

Como la clase de historia es el lugar para transmitir y consolidar este concepto identitario, sus contenidos son convenciones sociales. Reflejan el consenso (mínimo) social que existe en la sociedad alrededor de dicho concepto (Kahlert 2010, 41). En sociedades democráticas, este consenso es un producto de negociaciones en el área de las políticas de la historia.¹ Las políticas de la historia son un campo clave de acción donde aquellos actores socio-políticos que disponen de la autoridad discursiva necesaria para ser escuchados luchan por el poder interpretativo del pasado dependiendo de las necesidades sociales actuales. En este contexto, la historia se usa y abusa como argumento con el fin de legitimar la acción política, pero al mismo tiempo son las necesidades sociopolíticas de la actualidad las que determinan y forman

la representación histórica. En las democracias, los debates histórico-políticos son abiertos: los imaginarios del pasado que producen, aunque hegemónicos, son compromisos negociados (Wolfrum 1999, 25-32). Además, se encuentran en un proceso de revisión permanente, ya que en el momento en que las condiciones presentes cambien, las imágenes históricas pueden o incluso deben cambiar también (Assmann, Aleida 2007, 11 y Louis 2016, 44-56).

La escuela por lo general no forma parte de dichas negociaciones, sino que es una herramienta importante y poderosa para implementar los resultados. Como la asistencia al colegio es obligatoria, la clase de historia alcanza literalmente a todos los futuros ciudadanos. Adicionalmente, la clase de historia goza de una gran autoridad discursiva. Los contenidos de las enseñanzas escolares rara vez son cuestionados, sino que se perciben como “la verdad,” porque los alumnos por lo general no disponen de los conocimientos históricos necesarios ni de la conciencia crítica adecuada para deconstruirlos.

No obstante, cuando los jóvenes llegan a tener conocimientos alternativos o incluso opuestos a los contenidos hegemónicos, estos pueden ser cuestionados. En contextos como el colombiano, con un pasado reciente conflictivo, controvertido y presente para los jóvenes, las negociaciones por la memoria histórica pueden llegar hasta las aulas (AAVV 2012, 88-89).

En el contexto del posconflicto colombiano, el reto de implementar las políticas de la memoria en el aula, sin embargo, es incluso mayor. No es solo la existencia de múltiples narrativas lo que resulta desafiante, sino también la corta distancia en el tiempo. Los procesos de memoria necesitan tiempo para construir narrativas generadoras de sentido (Louis 2016, 54). En Colombia, en medio de las luchas por el pasado, las escuelas se encuentran ante el reto de implementar una pedagogía de la memoria desconociendo aun hacia dónde irá esta memoria. El proceso de paz, sin lugar a dudas, representa tal cambio en las condiciones actuales que hace necesario no solo revisar el pasado reciente del conflicto, sino se debe reexaminar la historia de Colombia en general. La búsqueda por una comprensión de las razones del conflicto inevitablemente tiene que ampliar la perspectiva temporal. Finalmente, las altas expectativas vinculadas a las políticas de la memoria—y qué decir de la superación del pasado conflictivo en todos sus aspectos—representan un reto abrumador.

Esbozar la clase de historia y las políticas de la memoria como campo de acción de las políticas de la historia ubica a la problemática en el marco de la normatividad. No hay duda que ya hay una multitud de esfuerzos oficiales y no oficiales para enfrentar el tema en la escuela. Es admirable ver que hay maestros que están asumiendo este reto de incluir los trabajos de la memoria histórica en sus clases, negociando y a veces reconciliando las diferentes posturas.² A largo plazo sin embargo, si este trabajo quiere implementarse de una manera sistemática y sostenible, no es suficiente contar con el

compromiso y el idealismo de algunos. Estos esfuerzos deben hacer parte de unas políticas educativas para tener repercusiones generales al nivel institucional y oficial, con propuestas y estrategias concretas en los lineamientos curriculares, en los planes de estudio y en los materiales didácticos.

Aquí probablemente yace una parte del problema. En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, Colombia tiene unas políticas relativamente abiertas en el sentido que hay poca normatividad sobre contenidos concretos de la clase. A continuación, apoyaré esta evaluación mostrando cómo el modelo curricular vigente favorece esta apertura.

Alcances y límites de la clase de historia

La mediación entre distintas narrativas opuestas o rivales, también del pasado reciente, hace parte de los retos generales de la enseñanza de la historia. Entender el pasado como una polifonía, conocer distintas perspectivas a eventos y desarrollos históricos, discutir y aceptar posiciones controvertidas, son objetivos que coinciden con las exigencias de las didácticas modernas de la historia. Desde hace más de 40 años, el objetivo central de la enseñanza de la historia se concentra en capacitar a los alumnos para desarrollar una conciencia histórica que les permita participar en los debates histórico-culturales de su presente (Schönemann 2014, 51). Por lo tanto, deben estar conscientes del carácter construido de la historia, que es nutrida por las múltiples narrativas y perspectivas, pero también por las distintas controversias que existen al nivel social y académico con respecto al pasado (von Borries 2008, 2-3 y para el contexto colombiano Arias Gómez 2015).

Ahora bien, la representación transparente, multi-perspectiva y controvertida del pasado no es una finalidad en sí, sino que debe llevar a ciertos saberes, competencias y posturas que se establecen desde un determinado contexto social, o bien nacional. ¿Cuáles son entonces dichos saberes, competencias y posturas para Colombia? No es una sorpresa que en un momento en que se está renegociando y resignificando la historia, y con ella la auto-imagen nacional, existan posturas muy distintas frente a esta pregunta.³ De hecho, por un lado, permanecen posiciones de unas didácticas tradicionales que ubican a los usos de la historia en su naturaleza como fundamento de la identidad (nacional) (de manera ejemplar en Guerrero y Weisner 2011). Ahora bien, difícilmente se puede poner en duda que una historia nacional o, para hablar en términos más generales, la memoria de una determinada cultura del recuerdo, efectivamente tiene esa función de apoyar una cierta identidad (Assmann, Jan 1995). Como única finalidad del aprendizaje histórico, sin embargo, esa postura se queda corta y no responde a los retos que está enfrentando la sociedad colombiana.

Por otro lado, se encuentran posiciones didácticas más críticas que en el caso colombiano se pueden relacionar con

los planteamientos de la llamada *Nueva Historia*, una escuela de pensamiento que, en los años 70 del siglo pasado, al abrir las representaciones del pasado hacía perspectivas tradicionalmente excluidas, desafía posturas de historia política y nacional (Arias Gómez 2015, Colmenares 1991). La *Nueva Historia* entiende el tratar con el pasado como una crítica ideológica: una búsqueda por el cambio social y la superación del sistema hegemónico tomando en cuenta los intereses y las experiencias de los alumnos (von Borries 2008, 21-22). Lo más notable de este nuevo planteamiento es el reconocimiento de los conflictos y de sus causas múltiples como parte de la historia (González 2014, 38).

Esta posición didáctica fue la base de la reforma curricular de 1984 y sigue vigente en los lineamientos curriculares actuales (Arias Gómez 2015, 139). *Me acerco al conocimiento como un científico social* es la fórmula que se encuentra en los estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales (MEN 2006, 122-131) para describir un acercamiento profesional a la historia que toma en cuenta de manera transparente su carácter constructivo.

El modelo curricular colombiano es un modelo de competencias. La educación del ciudadano competente es la finalidad de las ciencias sociales en la escuela, tal y como lo definen los lineamientos curriculares para las ciencias sociales vigentes. Al constatar una ausencia de ciudadanos críticos y participativos (MEN 2005, 11), la educación debe concentrarse en “formar ciudadanas y ciudadanos que manejen saberes, procedimientos y valores intra e interpersonales, propios de un desempeño social competente, que conduzcan al pleno y cabal desarrollo personal y social del mayor e inagotable recurso que tiene el país: su población” (MEN 2005, 61).

En esta definición, los contenidos concretos no tienen mayor peso y están sometidos a la primacía de las competencias (Schönemann 2014, 64-66). Ahora bien, una historia basada en cronologías como elemento organizador es un concepto obsoleto en una sociedad que reconoce las interdependencias globales. El estándar en una postura didáctica crítica es un aprendizaje orientado hacia determinadas problemáticas (Schönemann 2014, 59-60).

Acordemente, los lineamientos curriculares para las ciencias sociales no hacen una propuesta normativa de malla curricular, sino que ofrecen unos ejes generadores que están pensados como el hilo conductor guiando la enseñanza concreta; por ejemplo, La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad, *Las desigualdades socioeconómicas, Identidad y memoria colectiva o Conflicto y cambio social* (MEN 2005, 38).⁴

Esta situación abierta se debe entre otros aspectos a la gran autonomía que los colegios en Colombia tienen a la hora de formular sus planes de estudios (Decreto 1860 de 1994) y a la distancia histórica que sigue existiendo entre la capital

Bogotá (y con ella el Ministerio de Educación Nacional, MEN) y las regiones (Melo 2018, 11-17). Los lineamientos curriculares por ende plantean:

el MEN considera que es poco probable que alguien pueda hacer una propuesta de orientación curricular que goce de aceptación generalizada, incluso duda que fuese algo deseable dada la necesidad de adecuar la enseñanza, en la medida de lo posible, a las diferentes circunstancias problemáticas que rodean cada situación de aprendizaje y a la sociedad en la que viven las y los estudiantes. (MEN 2005, 3)

Es cierto que los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias meramente constituyen un marco normativo en el que se desarrolla la realidad escolar. Son una declaración de intención que es difícil de cumplir. Efectivamente, es una queja permanente que existe una brecha entre los lineamientos y lo que realmente pasa en el aula. En la crítica están sobre todo los currículos basados en competencias, ya que significa un trabajo profundo por parte del profesor alinear los contenidos concretos—que hay que enseñar—con unas competencias más bien abstractas (Schönemann 2014, 65-66). Una salida frente a este reto muchas veces consiste en recurrir a conceptos comprobados como— para la historia— el acercamiento cronológico, una crítica que se ha repetido para el contexto colombiano en varias ocasiones (Gutiérrez 2005, 60; Padilla y Bermúdez 2016, 219-251).

Ninguna de las dos posturas didácticas descritas aquí—tradicional y crítica—toma en consideración de manera particular la situación de posconflicto en Colombia. Pero con la Ley 1874 de 2017 se manifiesta una tercera postura didáctica, propia de pasados conflictivos: el tratar con el pasado como terapia (von Borries 2008, 21-22). En este contexto, se busca la recuperación de la memoria histórica con el fin de lograr no solo una reparación simbólica de las víctimas, sino la reconstrucción de la simetría de las memorias. Reconocer los sufrimientos de las víctimas y entenderlas como parte de una historia compartida es un paso importante en el enfrentamiento con el pasado que puede llevar si no a la reconciliación social, sí al menos a una convivencia en paz (Assmann, Aleida 2006, 71).

Los contenidos y las formas de narrar el pasado se vuelven centrales cuando la sociedad se ocupa del pasado con fines terapéuticos colectivos. Con esta postura no solamente se busca educar al ciudadano consciente y competente, sino que la representación histórica tiene una finalidad concreta, que son aquellos aspectos que contempla la ley 1448. Aquí es importante de qué manera se está narrando el pasado, cuáles voces y perspectivas se incluyen, cómo el conflicto se integra al relato nacional, porque narrar y enseñar el conflicto es un asunto que afecta la autoimagen nacional.

Por lo tanto, la pregunta por unos contenidos concretos de la clase de historia se vuelve esencial. Mientras la formación de un ciudadano competente, como lo exige la postura crítica, seguramente se puede lograr a través de contenidos de historia global, el restablecimiento de la simetría de las memorias necesariamente tiene que suceder en el contexto propio.

Las negociaciones en el aula

Existe entonces una necesidad de definir unos contenidos concretos de la clase de historia en un momento en el que las negociaciones histórico-políticas están en pleno apogeo. Desde mi punto de vista son fundamentales a este respecto tres reflexiones. Una es la pregunta por los conocimientos propios de los jóvenes y dónde los obtienen. La segunda gira alrededor de la validez de las narrativas, y la tercera contempla el papel del profesor como representante de una institucionalidad: mediador y actor individual a la vez.

Es una característica de la historia que supera fácil y frecuentemente los límites de la ciencia. Los contenidos de la clase de ciencias sociales tienen una competencia externa masiva y se ven retados por una multitud de narrativas alternativas presentes en la cotidianidad de los alumnos, incluso cuando estos no disponen de experiencia propia. No se trata solo de las narrativas que se construyen dentro de las familias u otros grupos sociales a las que pertenecen los alumnos. Desde que la televisión descubrió el pasado reciente como tema para producciones seriadas, telenovelas como *El patrón del mal* (Caracol, 2012), *Los tres Caínés* (RCN, 2013) o recientemente *Jaime Garzón* (RCN 2018) llegan todas las noches a un público amplio, ofreciéndole lecturas y representaciones del pasado (Contreras 2016).

Un reto particular al incluir el pasado reciente en el aula es el hecho de que los alumnos, igual que sus profesores, no son ajenos a esta historia, sino que hacen parte del panorama. Como la memoria histórica del pasado reciente es una memoria en construcción, la enseñanza en el aula debe reflejar este modo constructivo. Más que presentar narrativas y posturas hechas, se trata de explorar cuáles conocimientos y posturas están presentes en la sociedad. El papel del profesor ahí no es actuar como la instancia que evalúa la exactitud de un conocimiento, sino el de un mediador entre las distintas narraciones e interpretaciones (AAVV 2012, 92, Torres Gámez 2016, 182.)

Una problemática central en la construcción de la memoria histórica es la pregunta por la validez de las narrativas. En el contexto transicional de Colombia, el discurso de las víctimas tiene prelación.⁵ Para la negociación en el aula, sin embargo, en un primer instante todas las narrativas tienen que ser consideradas. No se puede saber con anticipación cuáles interpretaciones y justificaciones traen los alumnos desde sus familias, y para que el ejercicio cumpla sus objetivos,

ninguna narrativa puede ser excluida. La tarea del profesor consiste entonces en darles a sus alumnos las herramientas necesarias para que entiendan las distintas posturas y los contextos socio-históricos que les dan plausibilidad a estas, y que sean capaces de asignar y construir sus propios sentidos (AAVV 2012, 92-93).

Todo eso recae en el profesor, convirtiéndolo en el actor central de este proceso. Muchos profesores de ciencias sociales están preocupados frente al reto que se les está planteando. Manifiestan una inseguridad acerca de cómo integrar el pasado reciente a sus clases, no se sienten suficientemente capacitados, y resaltan la falta o la insuficiencia de materiales para esta tarea.⁶

Materiales didácticos

Hay varias iniciativas que están dirigidas a una pedagogía de memoria histórica y cultura de la paz, como por ejemplo, las herramientas desarrolladas por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y la Cátedra de la Paz, o también algunos textos escolares. A continuación, al analizar tres materiales, la cuestión central es hasta qué punto representan herramientas útiles para la enseñanza de la historia reciente. Su utilidad se define en términos de si cumplen, por un lado, con las exigencias de las didácticas modernas, y, por otro lado, si responden a los retos de la enseñanza de la historia reciente.

Es importante insistir en que para este análisis los materiales se entiendan como herramientas, como una oferta disponible para la enseñanza. No revelan mucho sobre la realidad en el aula. Sin embargo, una mirada profunda a la oferta disponible puede proporcionar informaciones en dos direcciones.

Por un lado, los materiales didácticos complementan los lineamientos curriculares con el contenido concreto del cual se puede nutrir la enseñanza en el aula. Particularmente en casos con un currículo relativamente abierto como es el colombiano, los textos escolares se vuelven los currículos secretos (Lässig 2009, 9). Por otro lado, estos materiales recogen de forma condensada lo que la sociedad considera conocimientos y aprendizajes importantes para las futuras generaciones. Al construir un pasado generador de sentido, son autobiografías de la nación (Jacobmeyer 1992). Más que una fuente para la realidad escolar, los materiales didácticos son, por ende, una fuente para las posiciones de la sociedad que rodea la escuela.

Para el análisis de materiales didácticos, se consideraron tres textos distintos, dos textos escolares y un texto de la llamada *Caja de Herramientas* que elaboró el CNMH para fines pedagógicos. Los textos escolares *Ejes Sociales 9* de la editorial Educar (2012) y *Proyecto Saberes Sociales 10* de la editorial Santillana (2016) muestran de manera ejemplar los

cambios y desarrollos que hubo en el acercamiento conceptual al pasado conflictivo durante los últimos años.⁷ Se escogieron textos para los grados noveno y décimo, porque es en estos niveles que el conflicto colombiano es un tema central. A diferencia de los textos escolares que deben cumplir con los ejes temáticos propuestos por los lineamientos curriculares y estándares para las ciencias sociales, el texto del CNMH es más libre en su acercamiento. Se trata del documento “El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes” (2015) que presenta de manera didactizada el caso de la masacre de El Salado en el año 2000.

Sobre los textos escolares para la asignatura de ciencias sociales en Colombia hay que constatar que en general no han sobresalido por la aplicación de conceptos innovadores en el pasado (Louis 2017a, 31-32). Un análisis acerca de los principios de multiperspectividad y controversia, la relación entre el contenido y el diseño gráfico del texto, el uso de fuentes originales o el fomento de las capacidades evaluadora y argumentativa, todos estándares de unas didácticas modernas de la historia y que, de hecho, están consideradas en los estándares básicos, muestra que no siempre se cumplen en los textos. En general, el trabajo con fuentes escritas o visuales es reducido, y muchas veces se limita a una mera reproducción de los contenidos sin llegar a una comprensión más profunda de perspectivas divergentes y controvertidas. Sin embargo, con una sensibilización social cada vez más grande por el papel de la memoria histórica, se pueden constatar algunos cambios en el acercamiento pedagógico.

Los dos textos escolares seleccionados para este estudio se analizan con los siguientes criterios: los objetivos de aprendizaje que formulan, la transparencia de la(s) narrativa(s) que construyen, los espacios que generan para el diálogo y el debate, las perspectivas y voces que incluyen, y las estrategias empleadas.

Ejes Sociales 9

El texto *Ejes Sociales* muestra una estructura organizada según los llamados ejes generadores propuestos por los lineamientos curriculares (MEN 2005, 38) y los llena de contenidos, sobre todo, históricos del siglo XX. La historia de Colombia aparece en dos partes: el período de 1899 hasta 1953 es abordado en el eje “Saberes culturales: conquistas y desafíos”, y el pasado reciente de Colombia que contempla el período entre la Violencia y el año 2006, último año considerado en este texto, se presenta en el eje “Identidad y memoria.” De esta manera, el conflicto no aparece como un tema propio y separado, sino que hace parte de la representación histórica del país.⁸

Con 14 páginas (136-149), el tema recibe una atención relativamente amplia. En las páginas introductorias (136-137) se les informa a los alumnos de los objetivos de aprendizaje.

Cabe resaltar que, aunque el conflicto es el tema transversal y dominante del capítulo, los objetivos enfatizan la mirada hacia los desarrollos económicos y la modernización del país, tal como lo propone la pregunta orientadora de este capítulo: “¿De qué manera el giro de nuestra economía hacia un mundo globalizado ha transformado nuestra sociedad y cultura?” (136). Solo en la descripción de las competencias a adquirir se ven reflejados unos objetivos relacionados con el pasado conflictivo. Para una competencia valorativa, se propone “Reconozco y evalúo las diferentes situaciones de conflicto en Colombia e identifico su origen, evolución e impacto social.” Como objetivo de la competencia ciudadana se formula “Establezco compromisos personales en el mejoramiento de mi papel como ciudadano(a) de paz.” Para la competencia socializadora finalmente se lee “Entablo diálogos sobre temas concretos, para escuchar en el aula diferentes puntos de vista que me ayuden a enriquecer y contrastar los propios” (137). Son objetivos ambiciosos que están pensados hacia la tolerancia frente a otras opiniones, la reflexión y el cambio del comportamiento propio.

Esta ambición, sin embargo, no se mantiene en la construcción del discurso histórico. Es presentado en forma de una narración continua, con algunas fotografías que muestran las personas o los grupos de los que habla el texto. En unas casillas al borde exterior de las páginas se explican palabras y conceptos nuevos o se dan informaciones adicionales (“Sabías que...”, “Aprende más”). En varias ocasiones, la narración es interrumpida por ejercicios que se señalan con las palabras “Aplica tus conocimientos.” Temáticamente se tocan el atentado contra Gaitán, la Violencia, Rojas Pinilla y la Junta Militar, el Frente Nacional y los movimientos armados y sociales de la época para finalmente llegar al presente en el momento de la publicación del texto con las nuevas olas de violencia con las guerrillas, el narcotráfico y el paramilitarismo. El capítulo termina con los distintos esfuerzos de paz de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe. Según esta narrativa, el conflicto tiene un inicio determinado con el atentado contra Gaitán: “El 9 de abril de 1948 ocurrió el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, uno de los políticos con mayor prestigio en nuestra historia. Este hecho desató un conflicto nacional que dejó miles de muertos y un fuerte impacto en nuestra historia política, social y económica” (138). El final, no obstante, queda abierto, un hecho que obviamente se debe al momento de publicación de este texto. Se constata que “el nuevo periodo presidencial lo asumió Álvaro Uribe Vélez y en su política abandona la vía del diálogo con la guerrilla mientras ésta radicalizó sus acciones, el gobierno intensificó la lucha antiterrorista (...)” (149).

La falta casi completa de fuentes no permite reconocer el carácter constructivo de la narrativa ni deja incluir otras perspectivas. De esta manera, las fotografías no se contemplan como la fuente que podrían ser, sino se reducen a una mera ilustración, ya que no se establece una relación cualquiera entre las imágenes y el discurso histórico. La única fuente

escrita es una entrevista al historiador Daniel Pécaut (148) sobre antiguos y nuevos desplazados como una consecuencia de la guerra. De esta fuente, igual que de las imágenes, no se da a conocer la referencia, no se puede saber cuándo o en qué circunstancias se crearon ni quién las produjo. No están incluidos testimonios de víctimas u otras personas afectadas directamente por el conflicto, no hay descripciones contemporáneas de los eventos, no se ponen a disposición representaciones de condiciones de vida pasadas. Aquellos elementos que podrían permitir reconocer las posturas y los discursos que llevaron a esta construcción histórica son omitidos.

Ahora bien, el panorama se abre un poco con una mirada a los ejercicios.⁹ Palabras como *reflexiona, valora, socializa, investiga o pregunta* invitan a los alumnos a reflexionar y a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. Pero solamente en una ocasión es posible desprenderse del contexto estrictamente histórico y llegar a un tema que toca la realidad y el horizonte de experiencias de los alumnos. Con el ejercicio “Pregunta a tus familiares adultos en qué consiste la “parapolítica” y cuál es su opinión al respecto. Resume sus observaciones en tu cuaderno y coméntalas luego en clase” (p. 147) se contemplan perspectivas distintas y opiniones controvertidas y permite a los alumnos asumir y reflejar una postura frente a esta problemática.

Para resumir, el texto *Ejes Sociales* cuenta la historia de Colombia a partir de 1948 como una historia de violencia sin poder concluirla. Los espacios que genera para un posible debate son mínimos y presenta pocas opciones para que los alumnos puedan asumir una perspectiva histórica relacionada a sus propias experiencias. La falta de voces y testimonios de afectados dificulta generar las empatías necesarias para los cambios de actitud propuestos en los objetivos. Así, el conflicto se queda un flagelo que los individuos no pueden controlar y tampoco cambiar, que casi se escapa de su responsabilidad.

Proyecto Saber Sociales 10

En los cuatro años que pasan entre la publicación de *Ejes Sociales* y *Proyecto Saberes Sociales* se hacen manifiestos unos cambios sustanciales en el acercamiento conceptual, aunque a primera vista los textos se parecen. Igual que *Ejes Sociales*, en su estructura el texto sigue las propuestas temáticas que dan los estándares básicos para ciencias sociales. En su diseño gráfico, el libro se presenta de una manera muy parecida al texto *Ejes Sociales*. Después de una introducción de dos páginas con los objetivos de aprendizaje, predomina la narrativa continua de autor. Las imágenes otra vez cumplen una función sobre todo de ilustración, ya que no se hace una relación explícita entre la narrativa y las imágenes; tampoco se revela la fuente de las mismas. Las informaciones adicionales, palabras y conceptos nuevos y las actividades se encuentran en casillas en los bordes exteriores de las páginas.

Ahora bien, el capítulo en cuestión se llama “Conflicto armado y violencia en Colombia.” Ya con este título tan explícito se vuelve obvio el peso temático del mismo. Con 23 páginas (186-209) tiene una extensión más amplia que la unidad correspondiente en *Ejes Sociales*. Aunque está ubicado en el estándar “Relaciones con la historia y las culturas,” es decir, de nuevo se está identificando al conflicto como tema con una continuidad histórica, este límite se logra superar. En vez que se presenta solamente un recorrido histórico de la violencia, el conflicto se aborda considerando distintas facetas que permiten establecer varias relaciones con la actualidad y las experiencias de los jóvenes: los factores de la violencia en Colombia (188-189), la historia del conflicto (190-193), los distintos actores del conflicto (194-195), los procesos de paz recientes (196), el conflicto en su contexto global (197-198), las víctimas (199), las estadísticas y cifras (202-204), las posibles salidas de la violencia (204) y, finalmente, las formas de violencia cotidiana (205-207). Con el énfasis de presentar el conflicto a partir de sus consecuencias en vez de su desarrollo cronológico, el tema deja de ser histórico para convertirse en un presente con antecedentes políticos, sociales y estructurales.

Efectivamente, los objetivos de aprendizaje que se proponen para este capítulo relacionan de manera concreta y directa el conflicto como problema histórico con la actualidad. Así, se plantea como competencia a adquirir “asumir una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y el mundo” (186). Igualmente, se hace énfasis en estrategias para resolver conflictos: “expresar su opinión sobre la violencia que rodea la sociedad en la que vive y proponer algunas soluciones de paz frente al conflicto” (186). Finalmente, la generación de emociones y empatía se establece como objetivo: “manifestar indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacífica, ante el sufrimiento de los colombianos que están inmersos en confrontaciones violentas” (186). Esta última competencia ya hay que entenderla en el marco de las políticas actuales de la memoria. Reconocer a las víctimas y entender su historia como la propia incluso cuando no se comparte la experiencia del conflicto es crucial para construir una memoria simétrica, contribuyendo así a la reparación simbólica y la reconciliación (Assmann, Aleida 2006, 78-79).

En la narrativa histórica que se construye en el libro no se propone un inicio fijo del conflicto reciente, sino se muestra que la violencia ha acompañado a la historia del país desde los tiempos de la conquista (190). Esta continuidad histórica se explica a través de determinados factores, como económicos, sociales, estructurales y hasta culturales (188-189). Estos últimos se relacionan a una violencia cotidiana, dejando claro que la violencia no solo es algo generado por circunstancias externas, sino nace en las relaciones interpersonales. De manera consecuente, en sus propuestas para una posible salida del conflicto armado, se constata que por un lado hay que eliminar las causas objetivas de la violencia:

Son aquellas que tienen un origen estructural. Por ejemplo, la pobreza, las desigualdades, la falta de oportunidades sociales, políticas y económicas que se manifiestan en marginación, segregación, injusticia, desempleo, etc. Todas estas situaciones tienen que ser intervenidas y solucionadas. De no tratar estas causas, cualquier medida resulta ineficaz e insuficiente. (Proyecto Saber Sociales 2016, 204).

Unos párrafos más abajo se justifican las políticas actuales de diálogo de paz:

Si bien en los últimos años se logró reducir a los paramilitares y enfrentar en forma contundente a la guerrilla, los especialistas consideran que no es viable una derrota militar de las FARC y otros grupos subversivos. Por ello, la alternativa del diálogo debe ser planteada y apoyada por todos. Desde 2012, el gobierno nacional ha establecido diálogos con las FARC para lograr la paz. (Proyecto Saber Sociales 2016, 204)

Aunque en estos dos párrafos, la responsabilidad principal para solucionar el conflicto de manera sostenible recae en las instituciones estatales, otra vez se está enfatizando el papel que tiene el individuo para crear la paz. La argumentación culmina en la oración: “no podemos exigirle a las autoridades alcanzar la paz cuando en nuestro contexto más cercano no generamos hechos de paz” (204). La narrativa histórica de conflicto y violencia en este texto se convierte entonces en una historia de esfuerzos para la paz, no solo al nivel estatal, sino como una responsabilidad de cada ciudadano.

A diferencia del texto *Ejes Sociales*, en *Proyecto Saberes Sociales* se hace una referencia constante a las fuentes que se usaron para la construcción de la narrativa y para investigar la historia del conflicto, como, por ejemplo, al texto “La Violencia en Colombia” por Fals Borda, Umaña Luna y Guzmán (1962) o al informe *¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad* por el CNMH (2013) (188, 193). Igualmente se remite a la Ley de Víctimas, los informes de *Amnesty International* o del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) (203, 204, 209), que en las actividades deben ser analizadas por los alumnos. En general, se puede constatar que el libro hace un énfasis fuerte en las actividades. Cuatro páginas, 200-201 y 208-209, están dedicadas a ejercicios que fomentan los objetivos de aprendizaje señaladas al inicio del capítulo. Con invitaciones como *observa, analiza, reflexiona* se logra superar ejercicios de mera reproducción. Constantemente, se les exige a los alumnos manifestar y justificar su opinión frente a distintos problemas y se procura que el acercamiento al conflicto y la paz se hace desde perspectivas distintas.

No obstante, como en el texto *Ejes Sociales*, no están incluidas voces concretas. El encuentro con el conflicto ocurre a

través de estadísticas, gráficas o textos sobre las consecuencias de la guerra. Así, siempre se habla sobre las víctimas, pero en ningún momento se les da el espacio para un testimonio directo. Por ejemplo, en la página 208, los alumnos deben asumir posturas frente a ciertas afirmaciones escogiendo entre las opciones *totalmente de acuerdo*, *parcialmente de acuerdo* o *en desacuerdo*. Una de dichas afirmaciones es “las víctimas del conflicto armado son más que cifras estadísticas. Son personas que tienen historias y proyectos de vida que se vieron truncados por el conflicto armado” (208). Ahora bien, es de suponer que los alumnos escojan la opción *totalmente de acuerdo*. Pero si esta afirmación no se vincula a una historia concreta, queda bastante abstracta y es dudoso hasta qué punto se logran generar las emociones que se postulan en los objetivos de aprendizaje.

Se puede constatar que el texto *Proyecto Saberes Sociales*, en vez de narrar una historia de violencia, busca reinterpretar el pasado como una historia de búsqueda por la paz. Logra establecer una relación con la realidad de los alumnos, ya que aclara las responsabilidades individuales en el proceso. El texto es transparente en su carácter constructivo indicando cuáles son sus fuentes. A través de las múltiples actividades abre espacios a discusiones y reflexiones. Pero no ocurre un enfrentamiento directo con las experiencias concretas. Los testimonios de actores y afectados por el conflicto no tienen un lugar; se habla sobre ellos, pero no con ellos.

El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes

Igual que los manuales *Ejes Sociales* y *Proyecto Saberes Sociales*, el texto elaborado por el CNMH es una publicación con un objetivo decididamente pedagógico, dirigido a alumnos de colegio de los grados 10 y 11 (CNMH 2015b, 6). La diferencia principal es que el texto *El Salado* no está intencionado para acompañar un plan de estudio durante un año escolar, sino que representa un material complementario para profundizar un tema particular. No está sujeto a las normas ministeriales y tiene, por ende, más libertad para mirar un momento histórico concreto y aislado sin tener que cumplir con una secuencia temática. El texto es más bien obligado por la Ley de Víctimas, en cumplimiento con la construcción de memoria histórica, la reparación simbólica y las garantías de no repetición. En este sentido, *El Salado* se puede considerar un producto de las políticas de memoria vigentes en Colombia.

El texto consta de un libro para los alumnos y una guía de profesor. El libro está organizado en seis ejes que cubren un antes, un durante y un después del conflicto. En los antecedentes se encuentran un panorama histórico de la región de los Montes de María a partir de 1960 (eje 1 y 2), la agudización del conflicto y la masacre (eje 3 y 4) y, finalmente, las consecuencias, el desplazamiento y el retorno (eje 5 y

6). Desde su concepción, el texto busca a informar sobre la masacre y los factores que influyeron en el acontecimiento (¿qué ocurrió en El Salado?, ¿por qué ocurrió la masacre en El Salado?), a relacionar los eventos con la realidad de los alumnos (¿qué conflictos he enfrentado en mi vida relativos al uso/pertenencia de espacios significativos para mí?, ¿cómo soluciono los conflictos que enfrente en mi diario vivir?) y a generar empatía y responsabilidad ciudadana (¿cómo vivieron esa experiencia jóvenes saladeros de mi edad?, ¿en qué parece mi vida a la de los y las jóvenes de El Salado?, ¿cómo puedo contribuir a que este tipo de eventos no se repitan en el país?) (CNMH 2015b, 6). Además, al contrario a los dos textos escolares, se concede importancia al hecho de que el texto ofrece una narrativa en construcción: los alumnos se enfrentan con el pasado a través de preguntas que pueden hacer a distintos documentos, testimonios y otras fuentes de información (CNMH 2015b, 7).

De manera muy consecuente, el libro no presenta una narrativa continua; de hecho, solo en pocas ocasiones hay narrativas de autor. En las páginas dominan fotografías o gráficas grandes, y el texto es estructurado por casillas de distintos colores y tipos de letra de distinto tamaño. No está claro por dónde empezar a leer, sino que el diseño de las páginas invita a descubrir e investigar. La historia misma se construye a través de documentos originales; textos de leyes, artículos de prensa, las voces de los distintos actores y, sobre todo, las voces de las víctimas. Cada eje empieza con una pregunta que invita a los alumnos a reflexionar sobre su propio lugar y las emociones que pueden causar ciertas experiencias. Así, al inicio del capítulo sobre la masacre, por ejemplo, se propone “¿cuándo uso y aplico estereotipos y cuándo he vivido situaciones en las que otros usan y me reducen a un estereotipo?” (CNMH 2015a, 124), preparando así el tema de la estigmatización de la población de El Salado como guerrillera. Los documentos en cada página están acompañados por una serie de preguntas que ayudan a los alumnos a analizar los documentos y asumir posturas frente a los hechos.

La estrategia de acercarse a los hechos de El Salado a través de documentos muestra por un lado de manera muy ilustrativa que la historia es una construcción que es compuesta por distintas perspectivas. Los alumnos pueden participar en este ejercicio constructivo y entender de primera mano las dificultades que se pueden presentar en la mediación entre perspectivas distintas. Los múltiples testimonios no solo le abren a las víctimas el espacio para compartir sus experiencias. En su inmediatez, sus voces disponen de una autenticidad que difícilmente se puede lograr a través de las narrativas de los dos textos escolares aquí analizados:

La otra hija que me mataron fue cuando los paramilitares, cuando llegaron a la casa y nos sacaron, cuando nos tenían tirados en el piso. Ella se escapó con la señora Pura Chamarro. Cuando ella iba huyendo con las niñas, los paras la tenían rodeada y no la dejaron

salir de ahí, y la niña se quedó ahí con ella y duró tres días sin tomar nada, sin comer nada. Ella le decía a la señora que le diera agua y el domingo en la tarde ella convulsionó. A la primera se le pasó, después se volvió a convulsionar y empezó la agonía. Le decía a la señora Pura que la abrazara como la abrazaba la mamá. Le dio a tomar un traguito de orín y le dijo que la mamá nunca le había dado eso y no quiso tomar. Ahí murió Helen Margarita de 7 años de edad. (CNMH 2015a, 132)

Sin exponerlo de manera explícita en los objetivos, el texto *El Salado* busca despertar en sus lectores la disponibilidad de escuchar a las víctimas. A través de la voz directa y concreta de personas afectadas se generan emociones de compasión y afectación por la situación que ha vivido y aún vive una parte considerable de la población colombiana. Lo que el texto no hace es inscribir esta historia traumática en un panorama histórico más grande. Tampoco propone para este pasado un lugar en la historia colombiana. No interpreta, no asigna sentido, sino deja esta tarea a los lectores de ese libro, con la confianza que los testimonios de las víctimas causen suficiente indignación para contribuir a la no repetición.

Consideraciones finales

Una parte importante del proceso de paz son las negociaciones histórico-políticas alrededor de la construcción de una memoria histórica del conflicto. Es importante que estas negociaciones no queden un ejercicio vacío impuesto por el escenario transicional, sino que se entiendan como una práctica participativa que involucre a toda la sociedad. La escuela y, más precisamente, la clase de ciencias sociales, puede ser un espacio donde tiene lugar este ejercicio social de construir una memoria histórica desde la mitad de la sociedad. La normatividad colombiana de hecho asigna a esta clase asumir dicho papel (Ley 1874 de 2017). Pero ni los lineamientos curriculares ni los estándares básicos hacen las propuestas necesarias respecto a contenidos o estrategias para enfrentar este reto.

Este vacío se debe solo parcialmente a la problemática de las situaciones de aprendizaje tan distintas que señalan los lineamientos curriculares. Colombia está viviendo una revisión de su imagen histórica como se pudo mostrar de manera ejemplar con la comparación de los dos textos escolares de 2012 y 2016. Mientras no se sepa hacia dónde llevarán las negociaciones histórico-políticas, difícilmente se podrá hacer una propuesta didáctica de carácter general. Así, la clase de ciencias sociales es, hasta cierto punto, el laboratorio en el cual los procesos de memoria tienen lugar. Sin embargo, no se puede saber de qué manera ocurren sin observar la clase.

No obstante, los materiales didácticos diseñados para esta finalidad pueden dar algunas informaciones de cómo se está

pensando estructurar el proceso de construir una memoria histórica del pasado reciente. Se puede constatar que la apuesta del texto escolar *Proyecto Saberes Sociales 10* es la reinterpretación de los imaginarios históricos tradicionales hacia nuevos hilos conductores generadores de sentido. No obstante, se nota que aún hace falta el enfrentamiento directo con las voces de los actores y los afectados por el conflicto. En los textos escolares analizados, las víctimas no pasan de ser un objeto de estudio sin agencia en el proceso de hacer memoria. En contraste, en el texto elaborado por el CNMH los testimonios de los afectados constituyen el eje central del ejercicio constructivo. Este caso a su vez no busca una reinterpretación

del relato histórico, sino más bien una ampliación del mismo por eventos y voces que han carecido de atención. La relación con el pasado que se establece no se inscribe en una visión integral de lo qué es la historia colombiana sino que deja la historia como una obra en construcción.

De hecho, una obra en construcción tal vez sea el término que mejor describe lo que está pasando en Colombia en este momento. La clase de ciencias sociales en este panorama es un reto, pero al mismo tiempo ofrece una oportunidad de participación.

Notas

- 1 En este texto se manejan dos conceptos, políticas de la historia y políticas de la memoria. Las políticas de la historia se entienden tal como las definió Wolfrum (1999, 25-32), como el uso político de la historia. Las políticas de la memoria hacen énfasis en el manejo del pasado en contextos transicionales (Jiménez et al. 2012, 293). No siempre es posible diferenciar los dos conceptos de manera clara, porque el uso político del pasado también es una característica de las políticas de la memoria.
- 2 Para un resumen de diferentes iniciativas desde los colegios y de la academia véase Jiménez et al. 2012. Para iniciativas más recientes se puede consultar, por ejemplo: <http://www.escuelasdepaz.co> o <https://colombia2020.elespectador.com/tags/educacion-para-la-paz>.
- 3 Las controversias que existen alrededor de los objetivos y los alcances de la enseñanza de la historia en los colegios se manifestó de manera impresionante en los debates y discusiones que tuvieron lugar en la conferencia “Justicia transicional y políticas educativas de la memoria,” Universidad de los Andes, 31.10.-1.11.2017. Se puede consultar un resumen de la conferencia en el siguiente enlace: www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7528.
- 4 Unas propuestas más concretas se llevan a cabo por medio de los estándares básicos en las páginas 122-131.
- 5 Es esto lo que se va a mostrar prioritariamente, por ejemplo, en el planeado Museo Nacional de la Memoria, véase Louis 2017b, 85. No hay duda que es una prioridad importante dado que las víctimas civiles del conflicto necesitan el reconocimiento de la sociedad para ser escuchadas, véase Assmann, Aleida 2006, 77.
- 6 Llego a esta conclusión después de haber conversado en varias ocasiones con profesores de ciencias sociales; por ejemplo, durante la celebración del premio Compartir al Maestro 2017, en la conferencia “Justicia transicional y políticas educativas de la memoria”, Universidad de los Andes, 31.10.-1.11.2017 y en el marco de la Maestría en Educación-Ibagué en la que dicté durante el primer semestre 2018 el curso “Perspectivas didácticas de la historia.”
- 7 Cabe resaltar que, debido al proceso editorial, los textos escolares por lo general están un poco atrasados frente a la actualidad. El texto de Santillana es el más reciente que se ha podido encontrar para este análisis.
- 8 Los otros ejes que desde sus conceptos podrían tocar el conflicto, a saber “Conflicto y cambio social,” “Vigencia de los derechos humanos” y “Economía y sociedad,” no toman en consideración el caso colombiano o lo tocan solo de manera muy superficial. El capítulo “Conflicto y cambio social,” de hecho, habla de la primera guerra mundial y la revolución rusa; “Economía y sociedad” se refiere a integraciones económicas como la Unión Europea o la Comunidad Andina. En “Vigencia de los derechos humanos,” Colombia aparece con un ejemplo de resistencia civil.
- 9 Aunque el texto cuenta con un libro de actividades adicional, los ejercicios en el eje “Identidad y memoria” no se articulan con la narrativa del libro de texto sino se enfocan en las instituciones estatales colombianas.

Obras Citadas

- AAVV, 2012. “Construyendo narrativas: enseñanza de la historia del presente en la escuela. Un desafío cultural y pedagógico.” *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 72: 88-98.
- Arias Gómez, Diego H. 2015. “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía del saber.” *Revista de Estudios Sociales* 52: 134-146.
- Assmann, Jan. 1995. “Collective Memory and Cultural Identity.” *New German Critique* 65: 125-133.
- Assmann, Aleida. 2006. *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C.H. Beck.
- . 2007. *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München: C.H. Beck.
- von Borries, Bodo. 2008. *Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. 2015a. *El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. 2015b. *Guía para maestros y maestras. El Salado. Montes de María. Tierra de luchas y contrastes*. Bogotá: CNMH.
- Colmenares, Germán. 1991. “La batalla de los manuales en Colombia”. En *Latinoamérica, enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, editado por Michael Riekenberg, 122-134. Buenos Aires: Alianza Ed.
- Contreras Saiz, Mónica. 2016. “Telenovelas y memoria histórica. Representaciones y percepciones de la historia reciente en Chile y Colombia.” En: *Transiciones. De la dictadura a la democracia*, 636-643, editado por Zsuzsanna Csikos. Szeged: American eBooks.
- Contreras Saiz, Mónica y Louis, Tatjana. 2018. “Tagungsbericht: Transitional Justice and Educational Memory Policy / Justicia transicional y políticas educativas de la memoria, 31.10.2017 – 01.11.2017 Bogotá.” *H-Soz-Kult*, 01.02.2018. Consultado el 13.5.2018. www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7528.
- Decreto 1860 de 1994. Consultado el 13.5.2018. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Díaz Vega, Mireya, Granada Osorio, Germán Antonio, y Ortiz Quintero, Luis Fernando. 2012. *Ejes Sociales 9*. Bogotá: Educar.
- González, María Isabel Christina. 2014. “La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX.” *Análisis Político* 81: 32-48.
- Guerrero Barón, Javier, y Weisner Gracia, Luis. 2011. *¿Para qué enseñar historia? (Ensayos para) Educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales*. Medellín: La Carreta.
- Gutiérrez Ramos, Jairo. 2005. “Colombia.” En *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia. Vol. 1: Países Andinos y España*, editado por Rafael Valls, 47-63. Madrid: Mapfre Tavera, OEI.
- Jacobmeyer, Wolfgang. 1992. “Konditionierung von Geschichtsbewußtsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiografien.” *Gruppendynamik* 23: 375-388.
- Jiménez Becerra, Absalón, Infante Becerra, Raúl, y Cortés, Ruth Amanda. 2012. “Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática.” *Revista Colombiana de Educación* 62: 287-314
- Kahlert, Joachim. 2010. “Das Schulbuch – Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?” En: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, editado por Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert y Uwe Sandfuchs, 41-56. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lässig, Simone. 2009. "Textbooks and beyond. Educational Media in Context(s)." *Journal of Educational Media, Memory and Society* 1: 1-20.
- Ley 1448 de 2011. Consultado el 13.5.2018. <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Ley 1874 de 2017. Consultado el 13.5.2018. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%2027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>
- Louis, Tatjana. 2017a. "Narratives of the Past in History Textbooks." En *Territories of Conflict. Traversing Colombia through Cultural Studies*, editado por Andrea Fanta Castro, Alejandro Herrero-Olaizola y Chloe Rutter-Jensen. Rochester: University of Rochester Press, 23-36.
- Louis, Tatjana. 2017b. "Entrevista con Martha Nubia Bello." *Revista de Estudios Colombianos* 50: 81-87.
- Louis, Tatjana. 2016. "La memoria histórica en Colombia y la perspectiva alemana." *Memoria y Sociedad* 40: 44-56.
- Maldonado, Carlos Alberto. Ed. 2012. *Proyecto Sé Ciencias Sociales 8*. Bogotá: Ediciones SM.
- Melo, Jorge Orlando. 2018. *Historia mínima de Colombia*. Madrid: Turner.
- . 2010. "La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo". En *Entre el olvido y el recuerdo. Íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia*, editado por Carlos Rincón, Sarah de Mojica y Liliana Gómez. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 215-237.
- Ministerio de Educación Nacional. 2006. *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Consultado el 13.5.2018. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- . 2005. *Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales*. Consultado el 13.5.2018. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- Padilla, Angélica, y Bermúdez, Angela. 2016. "Normalizar el 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
- Parra, Iván Fernando, y Riveros Alfonso, Mauricio. 2016. *Proyecto Saberes Sociales 10*. Bogotá: Santillana.
- Rüsen, Jörn. 1992. "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico." *Propuesta Educativa* 7, 27-36.
- Schönemann, Bernd. 2014. „Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards.“ En *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, editado por Hilke Günther-Arndt y Meik Zülsdorf-Kersting. Berlin: Cornelsen, 50-66.
- Seixas, Peter, y Morton Tom. 2013. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Torres Gámez, Lorena (2016). "Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto." *Revista Colombiana de Educación* 71: 165-185.
- Wolfrum, Edgar. 1999. *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.