



CyP

Revista Cambios y Permanencias

Publicación multi e interdisciplinar
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol. 10, Núm. 1, pp. 540-559 - ISSN 2027-5528

Tensiones y retos de la enseñanza de la historia reciente en el contexto investigativo actual

Tensions and challenges of teaching recent history in the current
research context

Diana Esperanza Páez Robayo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
orcid.org/0000-0002-1967-2734

Liliana del Pilar Escobar Rincón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
orcid.org/0000-0002-9495-2613

Recibido: 30 de marzo de 2019

Aceptado: 20 de mayo de 2019



Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación

Tensiones y retos de la enseñanza de la historia reciente en el contexto investigativo actual

Diana Esperanza Páez Robayo
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gerencia Social de la Educación, UPN. Magíster en Educación Universidad Externado de Colombia. Estudiante del Doctorado Institucional (DIE) Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: profepolitologa@gmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-1967-2734

Liliana del Pilar Escobar Rincón
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria (UDFJC). Estudiante del Doctorado Institucional (DIE) Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: ldescobarr@udistrital.edu.co

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-9495-2613

Resumen

El presente artículo se interesa por mostrar los avances investigativos de la línea Formación Política y Memoria Social del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que centra sus esfuerzos en mapear la complejidad de la enseñanza de la historia reciente y el papel de las diversas voces y narraciones para la formación política sobre estos temas. La discusión del texto se desarrolla mostrando la enseñanza del pasado reciente como una categoría constituida por las tramas del saber y la formación ético-política. Para, posteriormente, presentar dos aristas que muestra la complejidad del fenómeno, relacionadas en un primer momento, con las historias de vida de docentes atravesados por la violencia y la importancia de su subjetividad política y, en un segundo punto, con la pertinencia frente a la enseñanza del conflicto armado desde los libros de texto escolar.

Palabras Claves: Historia reciente, enseñanza de la historia reciente, maestros, subjetividad política y libros de texto escolar.

Tensions and challenges of teaching recent history in the current research context

Abstract

This article is interested in showing the research advances of the Political Training and Social Memory line of the Interinstitutional Doctorate in Education of the Francisco José de Caldas District University, which focuses its efforts on mapping the complexity of the teaching of recent history and the role of the diverse voices and narrations for the political formation on these subjects. The discussion of the text is developed showing the teaching of the recent past as a category constituted by the knowledge plots and the ethical-political training. To then present two edges that show the complexity of the phenomenon, related at first, with the life stories of teachers traversed by violence and the importance of their political subjectivity; and in a second point with the pertinence in front of the teaching of the armed conflict from the school textbooks.

Keywords: Recent history, teaching of recent history, teachers, political subjectivity and school textbooks.

Introducción

Comprender investigativamente los conflictos que interpelan hoy a la sociedad exige un esfuerzo teórico para afrontar realidades que, a pesar de encontrarse arraigadas en la historia, contrastan con su particular vigencia. La historia, disciplina encargada de escudriñar ese pasado, por mucho tiempo debatió su posición frente a hechos que eran presentes en la sociedad. En ese marco, el positivismo que legitimó la historia moderna creó una distancia con los objetos que estudiaba e impuso no menos de cincuenta años de lejanía para poder ser vistos de manera objetiva, distancia que dejó fuera a otras expresiones como la memoria, ya que no conservaban su interés objetivo (Herrera y Pertuz, 2016).

La enseñanza de la historia reciente también ha estado acompañada del interés de diversos académicos por los pasados traumáticos de estas sociedades y sus largos caminos frente a la superación de regímenes dictatoriales, restricciones democráticas o intensos conflictos. En efecto, múltiples investigaciones han volcado su mirada a los procesos escolares para reconocer como ha sido la enseñanza de los pasados en conflicto, generando cuestionamientos frente a las disputas que el uso del pasado proyecta, los mecanismos de circulación de conocimiento, las relaciones entre saber-poder y la recopilación y análisis de narrativas. Dichas investigaciones se pueden agrupar en cuatro enfoques, que son el socio-cultural, el documental, el genealógico y el narrativo-testimonial (Arias, 2016).

Para el caso colombiano, los retos una vez firmado el acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionaras de Colombia-Ejército del Pueblo, FARC EP, y el Estado Colombiano representado en el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, amplió una serie de planteamientos en diversos estamentos de la sociedad frente a las formas de

materializar todas las acciones posibles para consolidar una paz estable y duradera basada en la justicia y reconocimiento de la verdad en cada una de las esferas de la sociedad y por los partícipes del conflicto armado y la violencia política. La consolidación del acuerdo y los puntos de negociación, repercutieron en la visibilidad de posturas basadas en una historia en donde algunos sectores políticos, militares y sociedad civil realizan señalamientos a posturas diferentes de carácter social y a las diversas formas de manifestación política que interpelan por una verdad en donde actores como los militares y los políticos, reconozcan su responsabilidad y se generen las condiciones estructurales para la consolidación de un acuerdo que cobije a la sociedad.

Aunque el camino se encuentra con diversas problemáticas como la poca integración de estos temas en el currículo y los discursos escolares¹, también existen diversos sectores políticos y académicos² que asumen la enseñanza del pasado reciente como una apuesta ética política al integrar los saberes escolares y personales a un entendimiento múltiple del pasado (Smith, 2017). Lo anterior ha puesto sobre la mesa la importancia de integrar el aprendizaje de los pasados en conflicto³ en la escuela como un escenario en donde las reflexiones, tanto de la disciplina histórica como la versión de

¹ A pesar de la magnitud e intensidad del conflicto, el sistema educativo colombiano apenas vislumbra desde la normatividad educativa los primeros pasos para la enseñanza de los pasados violentos y traumáticos de la sociedad colombiana. Por ejemplo, los *Lineamientos en Ciencias Sociales* (MEN, 1998) solo mencionan en algunos ejes la promoción de derechos y construcción de paz; Igualmente, los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* (MEN, 2004) apenas tratan temas puntuales para los grados noveno, décimo y once relacionados con hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional), crisis del bipartidismo, movimientos guerrilleros en Colombia y desplazamiento forzado de poblaciones lo que evidencia que las temáticas que existen solo se aproximan a la enunciación de contenidos

² Desde múltiples herramientas teóricas se han visibilizado en los contextos educativos y pedagógicos el análisis del *pensar históricamente* y teniendo en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia y el uso de este saber para orientar la vida práctica de los sujetos, donde temas como el pensamiento histórico (Prats, 2000; Campos, Chacón y Rodríguez, 2007; Santisteban, González y Pagés, 2010;), la didáctica crítica (Cuesta, 2014), la conciencia histórica (Rüsen, 1992), pedagogía de la memoria (Rubio, 2012; Herrera y Pertuz, 2016) y la enseñanza de la historia reciente (Arias, 2017) se consolidan en apuestas para la comprensión de una enseñanza de la historia atenta a los nuevos regímenes de historicidad, los pasados en conflicto, las diferentes temporalidades de lo humano, las diversas memorias colectivas o subjetivas y las apuestas éticas y políticas que disputan el sentido de la realidad.

³ Aunque para el presente artículo se usa el término *historia reciente*, desde los aportes de investigadoras como Mudrovic (2005), Rubio (2016) y Herrera y Pertuz (2016), otras variaciones del término como *historia del tiempo presente*, *pasado reciente* o *historia del presente* no son contradictorios con el concepto, ya que buscan abordar la integración de diversas temporalidades humanas (como por ejemplo entre memoria e historia). Estos términos, en consecuencia, reflejan “el carácter abierto a discusión de esta categoría temporal” (Rubio, 2016, p.111).

diversas memorias sean comprendidas y asimiladas desde las miradas de sus actores: estudiantes, padres, docentes y currículo.

Como las narrativas históricas que circulan en la escuela con relación a los pasados en conflicto no son neutras o resuelven sus dificultades al presentar una gama de contenidos sobre los hechos de gran impacto social, el presente artículo se interesa por mostrar las discusiones de la línea Formación Política y Memoria Social dirigida por el Doctor Diego Hernán Arias del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, centrado en mapear las tensiones y retos de la escuela ante la enseñanza de los pasados en conflicto y el papel de las diversas voces y narraciones para la formación política sobre estos temas.

La discusión se abre en su primer apartado con las características de la enseñanza de los pasados en conflicto, tema que desde las investigaciones de la línea busca reconocer no solo el papel del conocimiento histórico, sino las diferentes tramas de las memorias y trayectorias de los sujetos y sus experiencias. En un segundo ítem se aborda la enseñanza del pasado reciente como categoría constituida por las tensiones del saber y la formación ético-política. Para, en un tercer punto, se muestra cómo desde dos investigaciones en curso⁴, son evidentes las diferentes aristas de esta tensión una situada en las historias de vida de docentes atravesados por la violencia y la importancia de su subjetividad política en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y otra, relacionada con la experiencia que suscita la enseñanza del conflicto armado desde los libros de texto escolar.

⁴ El primer proyecto de investigación se titula *Subjetividad política y memorias Maestros: entre la violencia política y la escuela* de la doctoranda Diana Esperanza Páez Robayo. El segundo proyecto se titula *La conciencia histórica y la enseñanza del conflicto armado colombiano: un análisis de libros de texto escolar de ciencias sociales (1984-2016)* de la doctoranda Liliana del Pilar Escobar Rincón. Se reitera que dichos proyectos se encuentran en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, línea de investigación: Formación Política y Memoria Social y son dirigidos por el docente Dr. Diego Hernán Arias Gómez.

La importancia de la historia y memoria para comprender el pasado reciente

Uno de los ejercicios que se han realizado desde la línea Formación Política y Memoria Social es la importancia de constituir un campo teórico frente a la enseñanza de los pasados en conflicto. Para esto ha sido de especial interés la *historia reciente* que emerge como categoría para analizar los pasados traumáticos acontecidos a lo largo del siglo XX, a partir del reconocimiento de los contextos sociales y políticos de estos periodos, para evitar la naturalización de ciertos acontecimientos, la invisibilización de actores y las consecuencias que se desencadenaron. Hechos como la reorganización pos Guerra Fría y el descenso de la centralidad de los Estados nación fueron los catalizadores de esta nueva mirada de los usos públicos que se dieron a la historia, entrando en escena debates sobre grandes temas como el Holocausto, la bomba de Hiroshima y Nagasaki, el franquismo en España y las dictaduras del Cono Sur, entre otros acontecimientos traumáticos.

Este contexto hizo evidente el interés por la memoria para nutrir el entendimiento de la historia y los pasados en conflicto. Así, retomando a Traverso (2007), la historia como una ciencia social que busca analizar y reflexionar sobre el contexto en donde se desarrollan los hechos de los hombres tomando como herramienta a la memoria arista reflexiva que, desde la narración, lo identitario, lo subjetivo, lo social y político contribuyen al análisis de ciertas acciones de las personas en el tiempo histórico y su repercusión en la sociedad. Por ende, se establece una interacción entre las dos, pues la fuerza de la memoria se convierte a la vez en una “necesidad de reflexión, análisis y reconocimiento, y es por esto por lo que los historiadores pueden aportar una respuesta a ello” (Traverso, 2007, p. 88).

En consecuencia, referirse a la historia como disciplina no reduce su análisis a los hechos ocurridos en el pasado, sino que, como lo indica Bloch (2001), “la historia es investigación y, por tanto, elección. Su objeto no es el pasado: ‘La idea misma de que el pasado, en tanto tal, pueda ser objeto de ciencia, es absurda’. Su objeto es ‘el hombre’ o mejor dicho ‘los hombres’ y más precisamente ‘hombres en el tiempo’” (p. 20). Por lo

anterior, la memoria, al tener su base en un relato construido a partir de la experiencia vivida tiene una alta carga de subjetividad porque se construye a partir de la visión singular y considerada como verdadera por quien la enuncia (Traverso, 2007).

Este debate ha adquirido mayor trascendencia a partir de la emergencia del campo de los pasados recientes. En este sentido, la memoria desde la mencionada perspectiva adquiere relevancia al analizar a los seres humanos en el tiempo presente como ejercicio que permite el “reconocimiento del pasado como habiendo sido, aunque ya no es” (Ricoeur, 2000, p. 27). Aunque ni la historia ni la memoria pueden establecer juicios definitivos frente a la verdad de los hechos, estas sí constituyen miradas particulares para interpretar las experiencias humanas, ya sean desde la comprensión que realiza el ejercicio investigativo al recoger las particularidades del relato, como la mirada de diversos testigos usados para la reconstrucción de la memoria. Igualmente, actos como los de la justicia, constituyen una labor política que puede convocar desde ciertas perspectivas o finalidades a la historia y la memoria para la construcción de una conciencia histórica colectiva sobre lo sucedido (Traverso, 2007).

Por lo tanto, no se puede pensar la historia reciente sin memoria, ni se pretende en el análisis de los pasados traumáticos sustituir la historia por la memoria; se busca, más bien, hacer un diálogo en el cual ese análisis de los hombres en el tiempo, considere a la memoria como una de las perspectivas para el análisis de los fenómenos ocurridos en el espacio y tiempo determinados, implica, además, poder evidenciar un sujeto narrador con un conocimiento desde el ejercicio del *mnéme* y la *anamnesis*⁵, un reconocimiento de la memoria como algo que está presente así ya haya ocurrido y una reminiscencia de aquello que pasó y es necesario buscar (Ricoeur, 2000).

Así, los principales retos de la historia reciente se han constituido desde la tarea de equilibrar las versiones entre los discursos históricos, las memorias sociales, la verdad o la justicia (Traverso, 2007) y las apuestas ético-políticas (Mudrovic, citado por Rubio, 2016)

⁵ Para Ricoeur (2002), la *mnéme* está relacionada con un ejercicio de afección que activa la memoria y la *anamnesis* se sugiere un ejercicio intencional de un sujeto, donde el ejercicio de recordar.

que implican pensar cómo el pasado es transmitido y usado en diferentes esferas sociales, así como su papel en la circulación de versiones sobre hechos conflictivos, que no sólo han posicionado apuestas epistemológicas frente a cómo entender estos sucesos, sino la importancia de desarrollar miradas éticas y políticas que busquen la comprensión y transformación de los pasados violentos.

La enseñanza de los pasados recientes: una apuesta ético-política en la escuela

Las discusiones en el contexto de la formación doctoral han centrado su especial interés en el contexto escolar como promotor de diversas narrativas históricas que se consolidan en un escenario de lucha por la incorporación de los temas de la historia reciente, al posicionar el rigor científico que debe tener su abordaje y la necesidad de comprender las memorias que se entremezclan entre la identidad nacional, la rememoración de los pasados traumáticos y la reconstrucción de la historia oral (González y Pagés, 2014). Lo anterior se une con la importancia que ha suscitado la enseñanza del conflicto, desde la tarea de lograr la articulación curricular de la investigación disciplinar, pedagógica y educativa (Sánchez y Rodríguez, 2008) con las apuestas políticas que los diversos contextos requieren para abrir los escenarios de discusión y comprensión de los pasados violentos.

En ese sentido, la enseñanza de historia reciente se ha constituido “como una lucha política por cuestionar verdades oficiales y visibilizar versiones subalternas por algún tiempo desconocidas” (Arias, 2018, p. 216), buscando que las diferentes narrativas de los pasados en conflicto sean conocidas y discutidas en los espacios escolares. Así, su incorporación a la escuela se articula a un proyecto pedagógico en torno a la comprensión del pasado, la consolidación de unas apuestas políticas en el presente y la proyección desde estos marcos a un futuro, asignando a su enseñanza la importante tarea de generar conciencia histórica y pensamiento político como mecanismo para superar la amnesia y la impunidad en sociedades con intensas problemáticas no resueltas (Kriger, 2017).

Aunque la incorporación en los currículos de la enseñanza del pasado reciente, en especial en Latinoamérica ha sido un tema que ha ganado terreno gracias al impacto y la necesidad de superar las guerras prolongadas o las dictaduras del Cono Sur, para De Amézola (citado por Arias, 2015) la apropiación en los contextos escolares no ha estado alejada de dificultades e incongruencias. Así, problemáticas como la mención de temas inconexos sobre la enseñanza de la historia reciente en documentos de política educativa (Sánchez y Rodríguez, 2008), la falta de amplitud, cuestionamiento y posición crítica frente a su abordaje (D'Alessandro, 2014), la poca preparación de los docentes para afrontar la enseñanza (De Amézola, 2008) y escasa reflexión histórica con relación a otras memorias emergentes (Rubio, 2012) reflejan el poco interés de algunos sectores y especialmente del Estado por promover el tema en la escuela.

No obstante, la enseñanza de los pasados recientes toma fuerza desde la perspectiva sociocultural trabajada por Herrera, Ortega, Olaya y Cristancho (2012) y Arias (2016), la cual fundamenta su análisis a partir de las relaciones de poder que han surgido en el devenir histórico en América Latina desde el siglo XX y comienzos del XXI, y del cual han emergido diversas problemáticas como la violencia política, la cual ha sido determinante en las expresiones de cultura política nacionales y continentales. Por lo anterior, este enfoque presenta las siguientes perspectivas de trabajo:

Primero, se establece como fundamento académico, ético y político la importancia que adquiere la enseñanza de los pasados recientes y las reflexiones pedagógicas que al respecto se dan en la escuela, porque es en este espacio (formal o no formal) donde se desarrollan visiones, aproximaciones y análisis sobre la memoria, los pasados recientes y el tratamiento que se le da a la violencia política, por lo tanto, la escuela es un escenario clave,

[...] por la fuerza que continúa teniendo como lugar de formación, a pesar de las transformaciones en curso, puesto que los individuos pasan gran parte de sus primeros años de infancia y juventud en los recintos escolares durante horarios extendidos, y porque la escuela continúa siendo unos de los indicadores de inclusión ciudadana en los regímenes democráticos. (Herrera y Pertuz, 2016, p. 37)

Segundo, la pertinencia que tiene investigar sobre la violencia, los procesos de subjetivación, y las memorias como punto de reflexión, permite el reconocimiento de los actores y del espacio escolar como lugares de encuentro de diversos sujetos y formación de subjetividades políticas porque,

[...] tanto la violencia y los múltiples conflictos a ella concatenados como las percepciones y experiencias sobre ellos, promueven particulares procesos de subjetivación e identidad en los cuales las vivencias y los recuerdos sobre la violencia y los conflictos se manifiestan en la cotidianidad de los sujetos y actúan como elementos constitutivos de las memorias históricas, sociales e individuales en pugna. Por esta razón, es fundamental ver los efectos sociales de los acontecimientos de la violencia en la subjetividad política examinando sus incidencias en esos recuerdos y en las maneras de recordar. (Herrera, Ortega, Olaya y Cristancho, 2012, p. 158)

Y tercero, visibilizar a los sujetos que han tenido diferentes experiencias frente a la violencia política, permite comprender la forma en que ellos vivencian lo ocurrido en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con sus posturas ético-políticas y en sus prácticas sociales, en este sentido,

[...] es necesario que los intelectuales transformadores comiencen por reconocer las manifestaciones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión, convirtiéndose en portadores de lo que llamará la “memoria peligrosa” que mantiene vivo el recuerdo del sufrimiento humano, la cual tiene dos dimensiones: la de la esperanza y las del sufrimiento; porque relata la historia del marginal, del vencido, del oprimido, y al hacerlo plantea la necesidad de un nuevo tipo de subjetividad y comunidad en que pueda abolirse las condiciones que generan ese sufrimiento. (Giroux, citado en Herrera, Ortega, Olaya y Cristancho, 2012, p. 161)

En síntesis, el enfoque socio cultural presenta perspectivas teóricas potentes que permiten reconocer y analizar el espacio escolar como un campo de ejercicio político, en donde hay unas tensiones permanentes entre los diversos discursos sobre el pasado como vehículo para justificar la organización en el marco del Estado-nación y la ciudadanía, y apuestas políticas de los sujetos a partir de la configuración de unas subjetividades propias de su rol como sujeto político.

Focalizando la mirada: El papel de las narrativas de docentes y los libros de texto escolar en la enseñanza del conflicto y la violencia política

Desde el escenario escolar se establece el creciente interés por promover miradas que permitan comprender y transformar diversos hechos violentos y dolorosos para las naciones. La escuela ha tenido que asumir el papel para conciliar o confrontar las versiones de los pasados desde el surgimiento de nuevas voces, narraciones, identidades y subjetividades, en contraposición a los discursos que durante años han puesto a circular versiones únicas de la realidad. Así, los temas del pasado reciente en el espacio escolar se constituyen en narrativas fundamentales para dar a conocer tanto las marcas que estos hechos dejan en toda la sociedad, así como las implicaciones en los sujetos actores de los fenómenos traumáticos y dolorosos.

Analizar las complejidades que atraviesan tanto los sujetos encargados de la enseñanza y aprendizaje de estos temas como las tensiones que se evidencian en el currículo, son caminos que a nivel investigativo pueden aportar luces sobre las maneras como son introducidos ciertos contenidos, las experiencias personales que cruzan la elaboración del pasado y determinan sus prácticas, las luchas por el poder y la política desde los espacios de legitimación y las metodologías para su abordaje.

Respondiendo al ejercicio de evidenciar las tensiones que se establecen en la enseñanza del pasado reciente que se han constituido desde las investigaciones de la línea Formación Política y Memoria Social a continuación se presentan dos escenarios que permiten visibilizar lo mencionado. Por un lado, se muestra el papel de las trayectorias de docentes, que como sujetos que son atravesados también por diversos hechos frente al conflicto y la violencia política desde sus ejercicios profesionales o historias de vida, deben afrontar e integrar sus experiencias dolorosas y subjetividad política a la enseñanza de estos pasados. Por otra parte, las tensiones que acarrea la elaboración del pasado desde los libros de texto escolar y su papel en la construcción de sociedades futuras con relación a los temas de la historia reciente.

A los maestros y maestras también los cruza la violencia política

En el contexto colombiano, como parte de la sociedad civil los maestros han enfrentado la violencia política desde las realidades del contexto y de acuerdo con el actor violento que tenga el

control. En ese sentido, los docentes no solo se encargan de enseñar ciertos contenidos de la historia reciente, sino también son portadores de conocimientos, experiencias y hasta padecen las inclemencias de la guerra y la violencia, lo que interviene en las posiciones que adoptan sobre el tema en el escenario escolar.

Particularmente los maestros como sujetos políticos atravesados por pasados recientes cargados de violencia, trauma y dolor, constituyen formas de subjetividad política que emergen frente a los hechos vividos, por lo tanto, no son formas constitutivas homogéneas e invariables; son una constante respuesta a las contingencias y tensiones que se han establecido en las relaciones sociales, políticas y económicas.

En ese sentido, el maestro en la enseñanza y aprendizaje de los pasados en conflicto debe ser reconocido también como sujeto político, con ejercicios alternativos frente a los hechos de violencia política que han atravesado su vida y su ejercicio docente, como formas de reconocer su poder de acción frente a lo instituido como a lo instituyente⁶, es decir, la subjetividad política del maestro permite identificar lo político, pero a su vez permite pensar la política como ejercicio de producción subjetiva, es decir,

[...] como el arte y la disposición de construir además de lo posible, de lo deseable, donde tiene cabida la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía, la multiplicidad de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual “y” colectividad. (Martínez y Cubides, 2012, p. 173)

Por lo tanto, la subjetividad política de maestros y maestras es un componente fundamental en la enseñanza de los pasados en conflicto, ya que sus experiencias son mecanismos de respuesta a situaciones de violencia política en aras de desnaturalizar los hechos y fortalecer su condición de sujetos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente. Lo anterior implica dar apertura a su reconocimiento como sujetos históricos, a las construcciones en los espacios habitados y vividos, los cuales han consolidado su subjetividad política determinada y los han situado entre condiciones instituidas, como la violencia, pero a la vez con los desafíos constituyentes, dada su

⁶ Según Martínez y Cubides (2012) cuando se habla del *poder instituido* se encierra las formas de ejercicio del Estado y su organización institucional, así como a todas las formas de ejercicio de poder que buscan mantener un orden establecido como el natural; lo *instituyente* emerge como capacidad de construcción y acción, aunque no se pueden tomar por separado lo instituido y lo instituyente.

condición de sujetos maestros.

Asimismo, al identificar las subjetividades políticas se generan elementos para explorar las relaciones que se establecen entre el presente y el pasado, y la correlación de sus vivencias con la enseñanza de pasados recientes en el quehacer como maestros, lo cual permite que,

[...] a través de acontecimientos y prácticas en las que se despliega un repertorio de actores, de tecnologías, saberes, discursos y significaciones que coadyuvan a formar matrices simbólicas en torno a lo ético-político, es decir, unos modos de comprender lo humano y las formas del tejido social, así como el lugar que cada sujeto tiene dentro de él. (Herrera, Ortega, Olaya y Cristancho, p. 159).

Para la comprensión de estos pasados se ha tornado útil la investigación biográfico-narrativa que permite un acercamiento para reconocer las diversas facetas de los sujetos, de manera individual y en contexto con los otros, así como los diversos significados que otorgan en sus relatos a diferentes dimensiones de su vida y, específicamente, a las acciones producto de la violencia política para comprender la configuración de su subjetividad política y de su quehacer como docentes; un ejercicio en donde desde la forma autobiográfica confluyen las memorias desde el presente, para lograr “dar sentido global al pasado y el presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia que, a pesar de las posibles transformaciones, mantenga una identidad” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 18).

En suma, para la comprensión de estos procesos las categorías de subjetividad política, violencia política, memorias y enseñanza de los pasados recientes, permiten evidenciar la construcción de memorias en torno a lo que han vivido los sujetos maestros dentro de la violencia política vivida en Colombia, la carga traumática por el alto contenido de violencia y dolor de los hechos acaecidos, así como las diferentes maneras como son asimiladas por los sujetos desde el presente.

Los libros de texto escolar y la enseñanza del conflicto en la escuela

Los libros de texto escolar son un complejo hecho social (González, 2015), que se deriva de una multiplicidad de condiciones, no solo relacionadas con las escuelas, sino con esferas sociales, políticas o económicas que determinan los elementos que lo constituyen. De manera específica, se

puede definir una relación particular con el conocimiento, donde los libros de texto escolar se consolidan como difusores del saber científico (Cuesta 1997) y constitutivos de la disciplina escolar (Cuesta, 1997; Viñao, 2006). Igualmente, son un artefacto cruzado por las relaciones de poder que se establecen a partir de campos políticos y culturales que determinan el conocimiento legítimo y la circulación de pautas en épocas determinadas (Apple, 1993; Carretero, 2007; Escolano, 2012). También existe una vinculación muy marcada con una industria editorial, que registra y asocia su producción a las fluctuaciones del mercado (Apple, 1993; Escolano, 2012; Choppin, 2016).

Según Mario Carretero (2007), las narrativas de los libros de texto escolar pueden ser una llave para adquirir conocimiento o un peligro por la circulación parcializada de la realidad. Para el autor, la anterior afirmación se puede explicar desde, por un lado, la posibilidad que tienen los libros de texto para ser una ventana del conocimiento entre niños y jóvenes, ya que, gracias a este material, se recorre el camino del aprendizaje de las matemáticas, la gramática o la geografía, por ejemplo, permitiendo conocer, formular e interiorizar múltiples conocimientos que revelan mundos desconocidos. Pero, por otro lado, los peligros que sus conocimientos encierran, se medían por el control y selección del saber que puede limitar y restringir las miradas de la realidad social, evidenciando cómo se organiza no desde posiciones neutras, sino que obedece a múltiples intereses de enseñanza en el campo educativo.

En ese sentido, los libros de texto escolar dedicados a la enseñanza de la historia no están exentos de las tensiones mencionadas anteriormente, más cuando el abordaje de la historia en el aula no solo se ha constituido como una disciplina del saber, sino que ha sido un instrumento fundamental para la formación de un proyecto de nación arraigado en la idea de los futuros ciudadanos que se forman en la escuela (Romero, 2004). Continuando con la metáfora de Carretero (2007), así como la historia enseñada en la escuela y transmitida por medio de los libros de texto escolar permite desplazarse en el tiempo, ofreciendo un panorama de lo que puede ser el pasado desde la edad de piedra hasta el presente, también ha respondido a diversas pugnas relacionadas con el uso de la historia y la circulación de ideas hegemónicas y parcializadas de la realidad.

Desde las investigaciones desarrolladas por Rüsen (1992) el libro de texto escolar sería un importante medio por el cual se hacen evidentes unos tipos de narrativa del pasado y por ende elaboraciones determinadas de la historia escolar. El libro de texto escolar corresponde a una manera específica como las sociedades y los sujetos entienden y ponen a circular relaciones con el

pasado, presente y futuro necesarias para el aprendizaje histórico. Asimismo, sería portador de cierto tipo de competencias narrativas las cuales determinarían la capacidad o no de desarrollar habilidades para la comprensión de diversas relaciones con el pasado que se entrelazaron tanto con el desarrollo de las relaciones entre el tiempo histórico como con las esferas de una cultura histórica determinando, es decir lo que en una sociedad se cree debe ser la historia (Sánchez-Costa, 2013).

Particularmente para Lässig (2009), lo anterior ha tomado principal resonancia en lo que confiere a la enseñanza del conflicto o la construcción de libros de texto escolar cuando existen profundas violencias, ya que, después del hiper-nacionalismo de la Primera Guerra Mundial, este material evidenció su capacidad, tanto para generar odio y violencia como para promover actitudes de paz en la sociedad. La autora afirma que en tiempos de conflicto o cuando se trata de temas de la historia reciente es donde los textos presentan mayor manipulación y ocultamiento de los contenidos, por tanto, es necesario que todavía se trabaje en una definición de libro de texto escolar de historia que muestre las múltiples narrativas que se dan en la sociedad.

En consecuencia, es primordial que los investigadores tengan en cuenta que los textos son actos de habla, es decir, que representan una intención directa de decir, ya que fijan el lenguaje a un mecanismo escrito (Ricoeur, 2001). Lo anterior no se limita a entender que el texto sólo hace referencia a lo que quiere representar, sino que este hace parte de un mundo, el cual lo constituye y reseña. Por tanto, al análisis documental le compete estar atento a las características que les subyacen a los documentos, teniendo en cuenta diferentes flancos de análisis: “fonológico, semántico, sintáctico y pragmático; además de los datos contenidos en las propias palabras que integran el documento o discurso objeto del análisis” (Peña y Pirela, 2007).

En suma, los libros de texto escolar encargados de la enseñanza de la historia son un campo de disputa, en donde ya no solo interviene el Estado en las diferentes versiones de la realidad, sino diversos grupos que buscan que sus discursos sean escuchados y legitimados. El reto actual no es solo definir cómo enseñar ciertos contenidos, sino su papel en la circulación de múltiples narrativas, principalmente las que todavía son campo de lucha, generan tensión y pueden articular modos de actuar desde la conciencia histórica como las de los pasados en conflicto. Así, se instaura la importancia de analizar los libros de texto escolar no solo como artefactos de enseñanza, si no como *lugar de la memoria* (Nora, citado por Valls, 2008) por su papel estratégico en la formación y, si se quiere, en la transformación de visiones sobre el pasado.

Tramas y tensiones de la enseñanza del pasado en conflicto en la escuela

A partir de los trabajos de la línea Formación Política y Memoria Social del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se han elaborado diversas perspectivas teóricas sobre la enseñanza de la historia reciente como un campo de tensión que delimita no sólo la selección de una gama de contenidos en el tema, sino que vincula la disciplina histórica y las trayectorias personales en la constitución de apuestas éticas y políticas al respecto.

Los retos que la formación doctoral ha tenido en cuenta parten de comprender que la enseñanza de la historia reciente no solo debe acusar la simplicidad de estos temas, tampoco la tarea debe ser la incorporación deliberada de muchos sucesos de nuestro presente en conflicto. Por el contrario, el camino es largo y se topa con varias dificultades, que para empezar a superar desde la labor investigativa deben partir de comprender que la escuela no es un terreno neutro para la circulación de versiones del pasado en conflicto; y que por el contrario, esta institución se encuentra inmersa en la disputa constante por la elección de mensajes, contenidos, mecanismos de trasmisión, sujetos receptores o contextos de comunicación (Díaz Villa, 1993), que ubican temas, métodos y prácticas permitidas –o no- para la enseñanza de los pasados en conflicto.

En consecuencia, desde este campo investigativo se han desarrollado diferentes cruces teóricos y metodológicos que ha permitido pensar la enseñanza de la historia reciente en el escenario escolar. El primero de ellos es identificar la articulación de memoria e historia para comprender que la escuela es un campo de disputa para la enseñanza de estos temas donde el surgimiento de nuevas voces, narraciones, identidades y subjetividades, contrasta con los discursos que durante años han puesto a circular versiones únicas de la realidad y su jerarquización y polarización entre vencedores/vencidos (Arias, 2015).

Como segundo foco de atención se establece que el trabajo con docentes y libros de texto escolar no muestra la cara de una sola moneda, al analizar la elaboración y circulación del pasado recientes en la escuela, pero también tomar en cuenta las subjetividades que alrededor del conflicto y la violencia pueden participar a la hora de ejercer posiciones políticas y pedagógicas en la enseñanza. Lo anterior arroja dos miradas particulares que denotan la tensión de estos temas en la escuela y los diferentes elementos que se deben tener en cuenta para su análisis, ya sea desde el papel de los maestros y maestras o los libros de texto escolar.

Así, tomar como centro las historias de vida de los maestros e identificar los elementos que han configurado sus subjetividades políticas se convierte en un insumo relevante que permite identificar sus trayectorias, no sólo como relatores de un momento, sino como sujetos narradores con una postura y voz frente al contexto. Este marco permite reconocer elementos para explorar las relaciones que se establecen entre el presente y el pasado, y la correlación de sus vivencias con la enseñanza de pasados recientes en el quehacer como maestros.

Por lo tanto, las historias de vida de los maestros y maestras pueden evidenciar los cruces que han tenido en su formación y quehacer profesional con situaciones relacionadas con el conflicto armado y la violencia política, “otorgándole no sólo visibilidad, sino un nuevo sentido: el de prácticos reflexivos o intelectuales críticos que toman sus propias trayectorias como fuente no sólo de experiencia sino de conocimiento y saber pedagógico” (Goodson, 2004, p. 25).

Por otra parte, los libros de textos escolares se han consolidado como una arista para analizar las maneras en que se insertan las diversas narrativas de los pasados en conflicto, las formas de afrontar sus contenidos y la posibilidad de que estos permitan la comprensión de la elaboración histórica. Los libros de texto escolar, al estar constituidos a partir de una narrativa histórica determinada, serían portadores de mensajes sobre el pasado con gran influencia en la circulación de visiones determinadas del mundo, los que se constituyen en modelos claves para la indagación sobre los juicios valorativos inscritos en significados sociales, políticos y culturales (Apple, 1993; Oteiza, 2009). De manera particular, los libros de texto escolar reflejan las relaciones con el pasado que en un contexto social y en una cultura escolar serían claves para la interpretación del presente y la proyección de futuro en los temas de la historia reciente.

Finalmente, el camino que hay por recorrer a nivel investigativo continúa vislumbrando grandes esfuerzos a la hora de entender estos temas. Apuestas necesarias que no solo buscan mantener una discusión en el ámbito académico, sino que se encuentran interesadas en trabajar en procesos didácticos, de formación política y de nuevas metodologías, para comprender desde la investigación en educación la enseñanza del conflicto y la violencia política en los contextos escolares.

Bibliografía

1. Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, pp. 109-129.
2. Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, 42, pp. 29-41.
3. Arias, D. (2016). La violencia política y el conflicto armado en el aula. Una mirada a los estudios sobre Colombia (en prensa).
4. Arias, D. (2017). *Relatos de nación y escuela. Colombia en los imaginarios de docentes en formación*. Bogotá: Universidad Distrital FJC.
5. Arias, D. (2018). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Revista Folios*, 47, pp. 215-226.
6. Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
7. Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
8. Campos, D., Chacón, A. y Rodríguez, N. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico (de la colección: Colegios públicos de excelencia para Bogotá)*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Educación Distrital.
9. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
10. Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad*. Buenos Aires. Paidós.
11. Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Edición Pomares-Corredor.
12. Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos analíticos de política educativa*, 22 (23), pp. 1-30.
13. Choppin, A. (2016). El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica. En Gómez, M., Braga, T., Rodríguez, J. (comps). *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Memorias* (pp. 444-493). Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
14. De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 47-55.
15. Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Centro Editorial

Universidad del Valle

16. Escolano, B. (2012). El manual como texto. *Pro-Posições*, 3(69), pp.35-50.
17. González, M. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, pp. 275-311.
18. González, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), pp. 163-185.
19. Goodson, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
20. Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, pp. 79-108.
21. Herrera, M., Ortega, P., Olaya V. y Cristancho, J. (2012). Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política. Una promesa de acción en torno a la cultura. En C., Piedrahita., A., Gómez y P., (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 155-167). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
22. Kriger, M. (2017). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avance de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos. En *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*. Argentina: CAICYT-CONICET. Recuperado de: [http://cursos,centroredes.org.ar](http://cursos.centroredes.org.ar)
23. Lässig, S. (2009). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e “historias comunes”. En *Textos escolares de historia en Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Nacional de Chile.
24. Martínez, C., y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos. En C. Piedrahita y A. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
25. Ministerio de Educación Nacional. (2002a). Estándares Básicos de competencias en ciencias sociales. ¡Formar en ciencias el desafío! Bogotá: Ministerio de Educación.
26. Oteiza, T. (2003). How Contemporary History is Presented in Chilean Middle School Textbooks. *Discourse & Society*, 14(5), pp. 639-660.
27. Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, pp. 55-81.

28. Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 71-98.
29. Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
30. Ricoeur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. *Annales, Histoire. Sciences Sociales*, 55(4), pp. 731-747.
31. Romero, L.A. (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
32. Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 2, pp. 375-396.
33. Rubio, G. (2016) Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, pp. 79-108.
34. Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, 7, pp. 27-36.
35. Sánchez, M. y Rodríguez, S. (2008). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna y D. Gómez (comps.), *El Papel de la Memoria en los Laberintos de la Verdad, la justicia y la Reparación* (pp. 203-230). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
36. Sánchez-Costa, F. (2013). La fragua de la identidad: memoria, conciencia histórica y cultura histórica. En Lluís Palos, J. Y Sánchez-Costa, F., *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida* (pp. 185-211). Barcelona. Ediciones Universidad de Barcelona.
37. Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: Ávila, R. Rivero, M. y Domínguez, P. (coord.), *Metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
38. Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco, M. y F. Levín (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
39. Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
40. Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista de la Educación* 25, pp. 243-269.