

Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares.

*Historical Narratives about the Colombian Armed Conflict and its Actors.
Study Based on the Analysis of Textbooks.*

Nilson Javier Ibagón-Martín¹
Luis Fernando Chisnes-Espitia²

Resumen

Colombia es un país cuya historia ha estado marcada durante los últimos 60 años por el conflicto armado. Como este ha sido largo y complejo, diferentes actores han sido parte de él, lo que ha dado lugar a múltiples negociaciones de paz entre el Estado y diversas organizaciones al margen de la ley. La última de estas negociaciones se ha dado recientemente entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, quienes en 2016 suscribieron un histórico acuerdo de paz. A partir de este contexto sectores académicos y sociales han comenzado a fortalecer e impulsar discusiones sobre el papel que debe tener la escuela en la enseñanza y aprendizaje de una historia reciente que es difícil y controversial. Mediado por esta preocupación, el presente escrito, a través del análisis hermenéutico de textos escolares de Ciencias Sociales publicados en Colombia antes y posteriormente a la firma de tres acuerdos de paz (1989; 2003; 2016) entre el Estado y tres organizaciones diferentes –M-19, Autodefensas Unidas de Colombia y FARC, respectivamente–, analiza el impacto que estas negociaciones tendrían sobre las formas narrativas a través de las cuales estos dispositivos pedagógicos explican el conflicto y retratan el papel desempeñado por cada uno de estos actores. Los hallazgos muestran que las guerrillas son los actores señalados como principales responsables del conflicto, el papel menos importante está asociado a los paramilitares y la responsabilidad es casi nula cuando se trata del Estado.

Palabras clave

Conflicto armado; textos escolares; enseñanza de la Historia; acuerdos de paz; Colombia.

Abstract

Colombia is a country whose history has been marked for the last 60 years by the armed conflict. As it has been long and complex, different actors have taken part of it, and hence multiple peace negotiations between the State and several organizations outside the law. The last of these negotiations has taken place between the Colombian State and the FARC guerrilla, who in 2016 signed a historic peace agreement. From this context, academic and social sectors have begun to strengthen and promote discussions about the role that school must have in the teaching and learning of recent history, which is difficult and controversial. Mediated by this concern, this research uses the content analysis methodology to study Social Sciences textbooks published and widely distributed in Colombia before and after the signing of three peace agreements (1989, 2003 and 2016) between the State and three different organizations (M-19, Paramilitaries and FARC, respectively), and analyzes the impact that these negotiations would have on the narrative forms through which these pedagogical devices explain the conflict and portray the role played by each of these mentioned participants. The findings show that the guerrillas are pointed out as the main responsible participants of the conflict,

Fecha de recepción: 28 de enero de 2019
Fecha de evaluación: 20 de marzo de 2019
Fecha de aceptación: 2 de mayo de 2019

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Published by Universidad Libre



1 Docente Departamento de Historia Universidad del Valle. Integrante del grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación (IHEPE). Correo electrónico: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

2 Docente Facultad de Educación Universidad La Gran Colombia. Integrante del grupo de investigación Educación y Pedagogía. Correo electrónico: luis.chisnes@ugc.edu.co ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4691-8541>

while a less important role is associated to paramilitary armies, and even less, or sometimes none, is the responsibility attributed to the State.

Keywords

Armed conflict; textbooks; History teaching; peace agreements; Colombia.

Introducción

La violencia y el conflicto son dos palabras bastante familiares en la sociedad colombiana, que han estado presentes en discursos sociales como noticias, medios de comunicación, debates políticos e incluso la escuela. Pero, aunque casi toda la sociedad conoce estas palabras, no todos tienen una comprensión completa de los fenómenos asociados a dicho proceso. Esta dificultad se explica en la medida que el conflicto armado político y la violencia asociada, es un proceso complejo con particularidades territoriales en las que se conjugan una serie de problemáticas políticas, sociales, económicas y culturales diversas.

Como el conflicto político ha sido largo y los actores asociados han sido diferentes, a lo largo de sesenta años se han establecidos diferentes procesos de negociaciones de paz relacionados con cada uno de los grupos armados y el Estado. Estas negociaciones fueron particulares debido a las características del momento histórico, el grupo de negociación y el gobierno que enfrentaron el acuerdo. Particularmente, el último acuerdo firmado en el año 2016 ha llevado a hablar sobre el post-conflicto en Colombia -otro punto de vista lo considera como un escenario posterior al acuerdo-, principalmente porque esta negociación se hizo con la guerrilla más grande del país.

En el marco de este contexto socio-político, se han comenzado a impulsar desde la academia una serie de debates sobre el papel que ha tenido, tiene y debe tener la escuela en el análisis y comprensión de un proceso histórico doloroso y controversial como lo es el conflicto armado. Aunque en el campo específico del sistema escolar, los enfoques y objetos de estudio para abordar este problema se presentan

como múltiples, existe un dispositivo pedagógico clave cuyo análisis puede permitir un acercamiento a los tres niveles temporales –pasado, presente y futuro- que guían esta discusión: el texto escolar.

Al ser un vector (Escolano, 1997) y productor (Ibagón, 2014, 2016) de memoria, el texto escolar permite rastrear, al menos desde la esfera de la Historia a enseñar -Currículo oficial-, las características y lógicas que en un momento dado determinaron las formas de interpretación de procesos, coyunturas y hechos históricos que el sistema escolar buscaba o busca transmitir a las generaciones en formación. En este sentido, por medio de la identificación de las presencias y ausencias temáticas e interpretativas sobre el pasado que se pueden rastrear a través del estudio sistemático de los textos escolares, no solo es posible entender los avances y problemas que definen las propuestas interpretativas que estructuran la narración de estos dispositivos pedagógicos, sino a la vez proyectar acciones concretas de forma y fondo que impacten la Historia enseñada y la Historia aprendida.

Desde el reconocimiento de esta potencialidad de investigación, el presente escrito, a partir del análisis específico de las explicaciones que han propuesto una muestra representativa de veinticinco (25) textos escolares de ciencias sociales de educación básica secundaria en torno a la participación en el conflicto armado de guerrillas, paramilitares y Estado –señalados como los principales responsables de la violencia (GMH, 2013, p. 36)-, identifica los diversos horizontes interpretativos que han orientado en estos dispositivos pedagógicos la comprensión del origen y desarrollo de este proceso histórico.

Enseñar historias difíciles: los textos escolares como objeto de estudio.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de historias determinadas por experiencias traumáticas y deshumanizantes, por lo general, son más difíciles de llevar a cabo en comparación con el estudio de procesos históricos asociados a nociones de triunfo, victoria y “grandeza” (Borries, 2011; Padilla & Bermúdez, 2016), pues, desestabilizan los esquemas de producción de *memoria oficial* que buscan discursivamente asegurar en un determinado territorio el mantenimiento del orden identitario establecido. De ahí que, la mayoría de temas históricos que están definidos por una carga de sufrimiento, dolor y trauma, y que por su naturaleza suponen un riesgo a los intereses de ciertos grupos de poder e ideologías, sean silenciados o tergiversados (Bekerman & Zembylas, 2016; Falai-ze, 2014).

Aunque estas prácticas de amnesia selectiva acrítica se generan desde diferentes espacios socio-culturales, es la escuela entendida como la institución encargada de socializar lo que es “legítimo” enseñar a las nuevas generaciones, el lugar en el que se producen buena parte de las tensiones entre los procesos de ocultamiento/tergiversación y reconocimiento/reivindicación de lo que Epstein y Peck (2017) han denominado “historias difíciles”. Durante los últimos veinte años este tipo de historias y el análisis que se produce en la escuela en torno a ellas, han sido la base de estudio de una serie de investigaciones que en contextos nacionales, regionales e internacionales han buscado identificar las formas en las que se configura su presencia o ausencia, ya sea, desde los currículos oficiales (Oglesby, 2007; Paulson, 2010), las concepciones e ideas de los agentes educativos (Barton & McCully, 2010; Schmidt, 2015), desarrollos pedagógicos prácticos (Goldberg, 2017; McCully, 2012) o las confluencias entre historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida (Barton & McCully, 2005; Valls, Parra & Fuertes, 2017).

Sumado a estos ejes de indagación, existe una línea de investigación concreta asociada al estudio de los discursos y prácticas educativas que se derivan de los textos escolares, dispositivos pedagógicos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Al reconocer su centralidad en la *cultura escolar* (Viñao, 2002) y, por lo tanto, su importancia en la circulación de ideas y concepciones acerca de un determinado proceso histórico, diferentes investigadores alrededor del mundo han buscado entender a través de los textos escolares – producción, contenidos y uso- el qué, para qué y cómo son abordadas las historias controversiales y difíciles en sistemas escolares de países que han estado directamente permeados por ellas.

Esta línea de trabajo ha sido particularmente fructífera en sociedades que han estado o están soportando el rigor de la confrontación armada interna o externa, la vergüenza/culpa que generan los crímenes de guerra y, los efectos adversos de acciones ligadas a la violación sistemática de los derechos humanos y la negación del otro. Desde estas realidades, la investigación internacional sobre textos escolares ha avanzado en el análisis de: 1) las explicaciones en torno a procesos violentos generados por dictaduras (D'Alessandro, 2014; Kaufmann, 2012), regímenes totalitarios (Zadora, 2017), guerras civiles (Ahonnen, 2014; Valls, Parra y Fuertes, 2017) y genocidios (Carrier, Fuchs & Messenger, 2015; Foster y Burgess, 2013); 2) propuestas para abordar conflictos políticos vigentes entre naciones (Adwan & Bar-On, 2004; Firer & Adwan, 2004; Pingel, 2003); 3) producción de textos multilaterales e historias comunes definidas por conflictos gestados en el pasado (Lässig & Strobel, 2013; Yang & Sin, 2013), y; 4) procesos de enseñanza de temas controvertidos de la historia orientados a la generación de la paz (Karahasan & Latif, 2011).

No obstante, en el caso colombiano, pese a que existe una producción investigativa considerable en torno al análisis de los discursos

y contenidos de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, las reflexiones académicas acerca de las explicaciones que proponen estos dispositivos pedagógicos sobre el conflicto armado, son escasas. En este campo específico se destacan los trabajos de Duque (2017), Escobar (2017), Gómez & Álzate (2017), González (2014), Rodríguez (2009), y Padilla & Bermúdez, (2016). Así pues, aunque en el marco de la última negociación y firma de paz las investigaciones sobre el papel que tiene la escuela y específicamente la enseñanza de las Ciencias Sociales en el análisis del conflicto armado -y sus diferentes aristas- han venido en aumento, el texto escolar como objeto de estudio ofrece posibilidades investigativas aún no exploradas en la búsqueda de respuestas sobre el tema en cuestión.

Partiendo de esta ausencia, la investigación que soporta el presente escrito tiene como objetivo aportar elementos de reflexión y análisis que permitan entender el papel de los textos escolares de Ciencias Sociales publicados en Colombia en la difusión de una memoria oficial sobre el conflicto armado. Para ello se propone un estudio específico de las interpretaciones que plantean estos dispositivos escolares en torno a la participación de las Guerrillas, los Paramilitares y el Estado en esta “historia difícil”.

Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo. A partir de una lógica hermenéutica se analizaron los discursos escritos y visuales de 25 textos escolares de Historia y Ciencias Sociales publicados entre el año 1969 y el año 2017 (Tabla 1). La temporalidad se fija a partir de cuatro periodos determinados por coyunturas socio-políticas asociadas a tres negociaciones de paz con un alto impacto político en el país: Negociaciones entre el Estado y el M-19; entre el Estado y los paramilitares; entre el Estado y las FARC. En consecuencia, el primer periodo de análisis se denominó, *Pre-desmovilización M-19*; el segundo, *Post M-19/Pre-*

negociación con los paramilitares; el tercero, *Post-Paramilitares/Pre-negociación FARC*, y; cuarto, *Acuerdo FARC*.

Aunque la selección de los textos escolares que conformaron la muestra final por cada uno de los periodos establecidos fue aleatoria, se definieron tres criterios base que debían cumplir: 1) publicaciones dirigidas a la formación del grado noveno de bachillerato –o educación básica secundaria conforme el contexto específico temporal educativo-, curso en el cual desde diferentes disposiciones curriculares oficiales sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se estudia la Historia del siglo XX Colombiano; 2) La circulación nacional del texto, y; 3) Ser producido por una editorial reconocida por la comunidad educativa.

Con el fin de entender las concepciones e ideas a través de las cuales se explica el lugar que ocupan guerrilla, paramilitares y Estado en el desarrollo del conflicto armado colombiano, se definieron tres núcleos generales de análisis en torno a las narraciones históricas que proponen los textos escolares sobre este tema: 1) la explicación del *origen* de la participación del actor; 2) los *tipos* de participación, y; 3) la visibilidad de las víctimas producidas por cada actor. Al ser objeto de estudio la *narración* que construyen los textos, se tuvo en cuenta además en cada uno de estos núcleos, algunos indicadores clave asociados al estudio de la *Conciencia Histórica*, “categoría básica para la comprensión del aprendizaje histórico” (Rüsen, 2012, p. 523) la cual permite entender de una forma orgánica cómo se interpreta el pasado para comprender el presente y orientar el futuro (Rüsen, 2012, 2015; Seixas, 2004). De ahí que variables como: el uso de fuentes de primer orden, la cercanía o distancia de las explicaciones con la ciencia histórica, las formas de problematización de la explicación y, la función de ésta, hayan sido base del esquema hermenéutico utilizado para procesar la información.

Tabla 1. Unidades de Muestreo

Periodo de clasificación	Editorial	Año
1. Pre-desmovilización M-19	Voluntad	1969
	Instituto Caro y Cuervo	1972
	PIMME Editores	1984
	Norma	1985
	Voluntad	1989
2. Post-M-19/Pre negociación con los paramilitares	Norma	1991
	Educar Editores	1994
	Libros & Libros	1994
	Norma	1997
	Voluntad	1997
	Voluntad	1998
	Santillana	1999
	Person	2000
	Voluntad	2000
	Norma	2001
3. Post-Paramilitares/Pre-negociaciones FARC	Santillana	2004
	Voluntad	2006
	Libros & Libros	2007
	Santillana	2010
	Santillana	2012
4. Acuerdo FARC	Libros & Libros	2016
	Santillana	2016
	SM	2016
	Norma	2017
	Santillana	2017

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

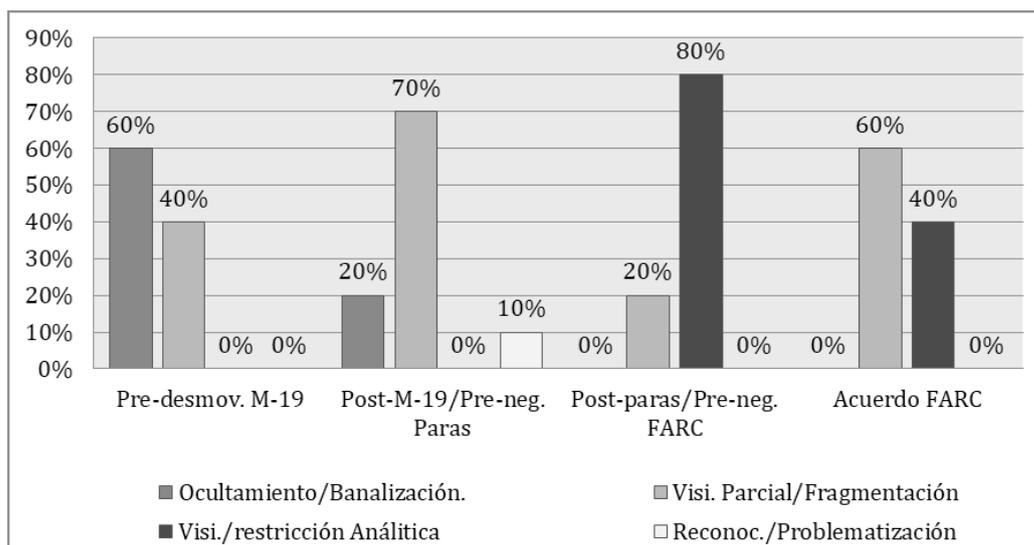
Los textos escolares y sus versiones sobre el conflicto armado colombiano.

Con el fin de entender los diversos posicionamientos identificados en los textos escolares en torno a la participación en el conflicto armado colombiano de las guerrillas, los paramilitares y el Estado, es necesario tener como base de análisis las respuestas a dos preguntas centrales que definen la complejidad y alcance de estas posturas explicativas : 1) ¿Cómo se entiende el conflicto armado en los textos escolares analizados?, y; 2) ¿Cuál es la estructura narrativa que emplean éstos textos para abordar el conflicto armado?.

Desde la perspectiva de análisis que ofrece tener una muestra de textos de Historia y Ciencias Sociales que abarca cinco décadas de producción escolar, se identifican claramente en estas propuestas editoriales cuatro modelos de posicionamiento alrededor del conflicto armado. El primer modelo hace referencia a un esquema de *desconocimiento/banalización* en el que el conflicto no es registrado como un proceso histórico en sí mismo, siendo enunciados solamente algunos eventos coyunturales violentos de una forma inconexa y simplificada, a los cuales en muchos casos se les resta importancia. El segundo modelo se define desde un esquema de *visibilización parcial/fragmentación* en el cual aunque hay un avance en el reconocimiento de la existencia del conflicto armado, éste no es analizado como un tema específico,

estructurándose como una realidad definida por coyunturas y actores que van apareciendo/desapareciendo/apareciendo en el marco de una narración superficial centrada en los “eventos más destacados” de la segunda mitad del siglo XX según cada periodo presidencial. El tercer modelo está determinado por un esquema de *visibilización/restricción analítica*, en el que el conflicto armado aunque se configura y entiende como un tema específico que corresponde a un proceso histórico complejo de mediana duración que afecta el presente del país, su análisis global y particular no logra estructurar una problematización que de cuenta de la complejidad que enuncia. Finalmente el cuarto modelo se estructura a partir del *reconocimiento/problematización* del conflicto. A partir de este esquema el conflicto armado es el núcleo de discusión para entender la historia del siglo XX colombiano, lo que suscita su problematización como objeto de análisis.

El primer modelo se presenta con mayor frecuencia en los textos escolares que fueron producidos antes de la desmovilización del M-19, aunque cabe resaltar que existen en ese periodo algunas excepciones que corresponden a producciones que en esa época cuestionaron la versión oficial de la historia difundida y defendida por la Academia Colombiana de Historia (ACH). El segundo modelo, se presenta en cada uno de los periodos analíticos en los que se clasificaron los textos, teniendo mayor fuerza en el segundo periodo y una presencia considerable en los periodos tres y cuatro. Por su parte el tercer modelo solo surge en el tercer periodo y se consolida en el cuarto, mientras que el cuarto modelo solo se ve expresado en un solo texto de la muestra, el cual se inscribe en el contexto del segundo periodo (Gráfica 1).



Gráfica 1. Modelos de explicación frente al conflicto armado según periodos contextuales de análisis.

Fuente: Elaboración propia con base en las unidades de muestreo.

Según estas distribuciones se puede inferir que de forma gradual a lo largo de los últimos cuarenta años las formas de posicionamiento de los textos escolares en torno al conflicto armado han pasado de una negación absoluta a un reco-

nocimiento gradual de su importancia; avance explicativo que se ha venido dando paralelamente a la amplificación de la magnitud de los diversos intentos de solución política al conflicto -con sus efectos negativos y positivos-.

Es importante tener en cuenta que las limitantes interpretativas de cada uno de los tres primeros modelos de posicionamiento explicativo alrededor del conflicto armado identificados en los textos, así como los avances graduales que se dan en el segundo y tercer modelo, y la complejidad del cuarto, están directamente relacionados con el tipo de estructura narrativa a través de la cual se desarrolla la explicación del tema en cuestión. Así pues, al analizar la muestra de textos escolares seleccionados se pueden identificar dos tipos de estructura narrativa: 1) Presidencialista, y; 2) Problémica.

La primera está definida por el peso que tienen los periodos presidenciales en la organización y sentido de la información a través de la cual se entiende la segunda mitad del siglo XX colombiano. En el marco general de esta estructura narrativa el horizonte explicativo se define desde una perspectiva lineal cuyo eje central son las acciones particulares llevadas a cabo por cada gobierno. A partir de este principio el conflicto armado se diluye completamente –modelo de *desconocimiento/banalización*- o parcialmente –modelos de *visibilización parcial/fragmentación* y *visibilización/restricción analítica*- como referente narrativo. En los dos casos, el presidencialismo como pauta narrativa impacta negativamente el reconocimiento de las causas, consecuencias, cambios, permanencias y agencias que definen una confrontación fratricida extremadamente compleja que se ha perpetuado en el tiempo, mutando constantemente.

El segundo tipo de estructura narrativa, se define como *problémica* en tanto que es el conflicto armado y sus múltiples aristas, el que va marcando los ritmos y tiempos de explicación en torno a la historia del país durante los últimos sesenta años. Desde esta perspectiva se presenta una visión más compleja del fenómeno, la cual, solo se ve afectada por la “necesidad” de abarcar demasiados contenidos en pocas páginas. De la muestra de textos analizados solo uno emplea este esquema narrativo (Ramírez et al, 2007).

Lecturas en torno a los actores del conflicto armado.

Guerrillas

Las fuentes estudiadas presentan unas variaciones relativamente importantes para los periodos analizados. Un elemento clave a señalar inicialmente es que en efecto los procesos de negociación influyeron en la visibilidad y formas de interpretación sobre el papel de las guerrillas en el conflicto, pero también que el reconocimiento del fenómeno del conflicto y de la guerrilla en particular cambia temporalmente tarde, y es mayor su presencia en los textos escolares debido a las realidades coyunturales del conflicto. Los procesos de negociación han sido importantes especialmente para generar narrativas matizadas sobre el origen de las guerrillas.

Los textos del primer periodo estudiado omiten la presentación del origen de las guerrillas e incluso omiten nombrarlas (García, 1969; Granados, 1972); la alusión de estas fuentes a documentos gubernamentales como informes presidenciales indican que ni el dispositivo escolar, ni la posición oficial reconocían el conflicto y a estos actores subversivos en particular. De hecho, las alusiones como “delincuencia común y atroz” (Granados, 1972, p. 481) reflejan que estas interpretaciones no tienen en cuenta los elementos políticos de los actores armados. Las guerrillas aparecen como tal hasta 1984 en los textos escolares, se nombran entonces algunos grupos como el M19 y el MAO (Rojas & Hurtado, 1984) pero sin una perspectiva histórica que conecte el presente con el pasado. Es interesante cómo ni las FARC ni el ELN son mencionados como guerrillas definidas, lo que da cuenta que su marginal acción hizo que quedaran relegados de la narrativa escolar.

Un caso particular que rompe con estas narrativas en este periodo fue el del texto de la editorial Norma editado en 1985 (Mora & Peña, 1985) que presenta una descripción más amplia del proceso de formación de las guerrillas, es-

tableciendo una continuidad temporal entre la Violencia partidista anterior y los procesos de formación de estos grupos. Relaciona además el problema de la tierra como una de las causas asociadas a su origen, el cual se suma a los elementos ideológicos comunistas, los antecedentes e influencia de la revolución cubana y las acciones de autodefensa campesina. Sin embargo, este texto se presenta como una excepcionalidad en este periodo.

Luego de las negociaciones con el M19 y el EPL, en el periodo que hemos denominado *Pos M-19- Pre negociación con los paramilitares*, existe un cambio significativo en relación con las narrativas establecidas en el periodo anterior relacionadas con el origen de las guerrillas. Así, algunas fuentes analizadas presentan una mayor cercanía con las interpretaciones hechas desde la ciencia histórica; se presentan entonces tipologías de guerrillas -con y sin agenda política- y su relación con las condiciones socioeconómicas y políticas que posibilitaron el posicionamiento discursivo de estos grupos (Villegas et al, 1989; Mejía, 1991; Lavacude, 1999).

Se muestra más claramente definidos los diferentes grupos guerrilleros, sus orientaciones ideológicas y sus orígenes -por lo menos en años-. Incluso se presenta la formación de las FARC como una consecuencia de la acción desproporcionada del Estado (Burgos & Navarro, 1994; Gallego & Zarama, 1997). En un sentido similar se presenta su surgimiento como consecuencia de los procesos de restricción democrática durante el Frente Nacional y la consecuente reacción armada que supuso (González, Jiménez & Díaz, 1994; Márquez, López & Gómez, 1997; Vargas, Cortez, Rodríguez, León & Gutiérrez, 2001). Sin embargo, en la medida en que se establece una distancia temporal con los acuerdos de 1989-1990 se establecen unas narrativas que evocan nuevamente la simplificación e incluso la ausencia del ideario político de estos grupos en su origen (Guerreo & Hernández, 2000; Rodríguez, Granada & Sarmiento, 2000; Vargas et al 2001).

Este proceso de simplificación se va a mantener luego del proceso de negociación entre en Estado y los grupos Paramilitares -periodo de análisis 3-. En este caso el origen de las guerrillas es visto exclusivamente como la consecuencias de la oposición al Frente Nacional (Rueda, Tanacs & Ortíz, 2004), como la emulación de la revolución cubana por sectores de la izquierda (Ramírez et al, 2007; Prieto et al, 2010); o como la confluencia de los dos procesos (Marabolí et al, 2012), sin que medien mayores explicaciones.

Sin embargo, en las unidades de muestreo del cuarto periodo analítico existe un cambio en las formas narrativas sobre el origen de las guerrillas. En uno de los primeros textos de este periodo se señala nuevamente el proceso de formación de estos grupos como una relación histórica, temporal y de proceso más amplia y compleja. Además, hay una cercanía mayor con la ciencia histórica en la comprensión del fenómeno; se retoman ideas relacionadas con la Violencia partidista, la formación de guerrillas liberales, las llamadas repúblicas independientes, los problemas agrarios e ideológicos que confluyen en el origen de estos grupos (Álvarez, Torres & Fajardo, 2016). En este sentido, se establece una relación más dinámica con el papel del Estado en la formación de estas guerrillas, se mencionan los problemas de la guerra fría, el papel jugado por Estados Unidos, las lógicas de oposición al Frente Nacional y la influencia de la revolución cubana (Cárdenas et al, 2016; Sánchez et al, 2017), incluso un texto contiene una cartilla de apoyo en la que describe el proceso del conflicto desde el horizonte de la memoria (Bejarano, 2017).

En lo referente al tipo de participación, el grupo de fuentes del primer periodo lo que sugieren es que las guerrillas tienen una participación que sólo busca entorpecer el desarrollo y el progreso del país (García, 1969; Granados 1972), de hecho se les responsabiliza del atraso económico. A su vez se muestra la participación de estos grupos asociada a acciones bélicas de

impacto mediático (Rojas & Hurtado, 1984). Estos textos no evalúan el papel político de la participación de las guerrillas y mucho menos sus acciones en el territorio, en gran medida debido a la marginalidad de estas acciones para el grueso de la sociedad urbana. Así, la participación se centra, cuando se menciona, en las acciones emblemáticas de estos grupos, especialmente el M-19 que fue el que usó acciones de gran impacto mediático.

Las reflexiones sobre la participación tienen una pequeña variación en el segundo periodo analizado, aunque se sigue presentando el accionar de las guerrillas de manera simplificada y en algunos casos indiferenciada entre grupos de tipo urbano y rural (Mejía, 1991). Un elemento recurrente en relación al tipo de participación de las guerrillas en el marco del conflicto es lo relacionado con su papel en las negociaciones de paz que fracasaron a mediados de los ochenta o las que tuvieron resultado positivo al final de la misma década (Gallego & Zarama, 1997; González et al, 1994; Villegas et al, 1989; Rodríguez et al, 2000), incluso mediaciones iconográficas asociadas a la entrega de armas del M-19 aparecen en estos textos (Vargas et al 2001). No obstante, la ausencia de análisis sobre la forma de participación de las guerrillas en el conflicto es una constante.

Hacia finales del periodo analizado, se puede evidenciar que aparecen claramente como formas de participación las acciones más emblemáticas, mediáticas y sangrientas emprendidas por los grupos guerrilleros. A este respecto, se puede destacar cómo se amplían en algunos textos el hecho emblemático de la Toma del Palacio de Justicia (Guerrero & Hernández, 2000) y se establece una narrativa que no somete a la reflexión los debates tanto históricos como jurídicos que aún persisten sobre las causas, desarrollo y consecuencias del hecho; por el contrario se propone una única narrativa sobre esta acción controvertida.

En el tercer grupo de textos analizados se reduce de manera significativa las ya en principio limitadas explicaciones sobre el tipo de participación de las guerrillas en el conflicto. Se insiste en descripciones amplias sobre hechos emblemáticos como el Palacio de Justicia con mediaciones pedagógicas más gráficas sobre los hechos y se resalta nuevamente el tema de los procesos de paz (Marabolí et al, 2012).

En el cuarto periodo de análisis, las fuentes muestran un énfasis en la participación de las guerrillas asociada a las negociaciones de paz del pasado y las recientes (Álvarez et al, 2016). Las FARC se presentan como ejércitos regulares con un ideario político que enfrentaron al Estado. En cierta forma existe una transición discursiva en la medida en que, en los contextos de los diálogos pasados, las guerrillas son expuestas como co-responsables de los fracasos de los diálogos y ya no como únicas responsables. La narrativa sobre el Palacio de Justicia se mantiene constante en estos textos (Sánchez et al, 2017; Cárdenas et al, 2016; Álvarez et al, 2016).

Respecto al problema de las víctimas, los textos analizados en el primer periodo no las registran siendo marginadas de la narrativa que proponen. Un elemento clave para el análisis sobre la forma de presentación de las víctimas en este grupo de fuentes está relacionado con el impacto del conflicto en la sociedad para ese periodo, pues según los datos del Centro Nacional de Memoria Histórica las acciones violentas más visibles (Asesinato, secuestro, desaparición forzada, masacres y desplazamiento) crecen especialmente en la década del noventa (CNMH, 2013); esto implica que el fenómeno de las víctimas es marginal para el primer periodo estudiado.

Esta ausencia de las víctimas como una parte importante del conflicto se mantiene en el segundo periodo de análisis establecido. Sólo empiezan a aparecer algunas imágenes asociadas a la vulneración de los derechos humanos como el secuestro (González et al, 1994). De

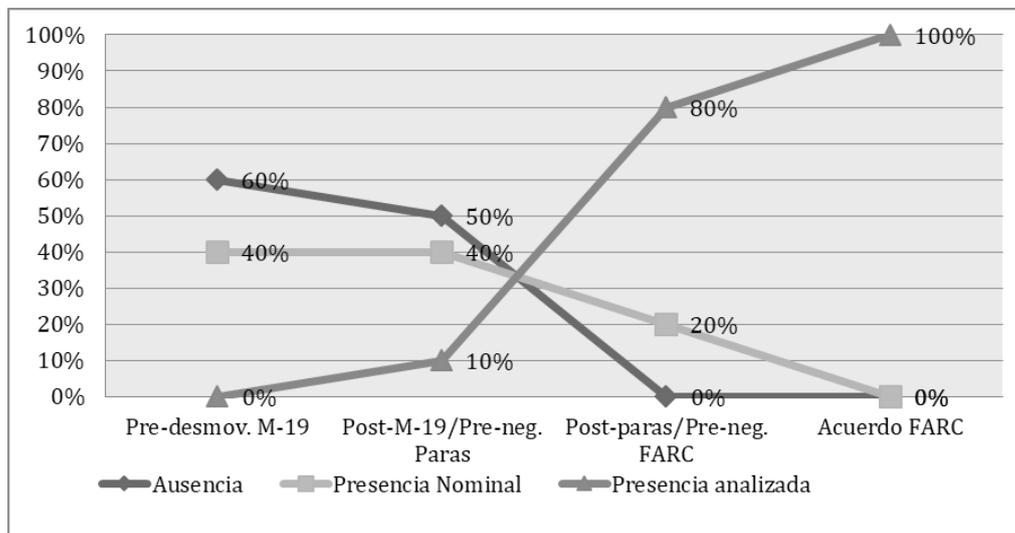
hecho, es el secuestro la acción del conflicto que empezó a tener mayor visibilidad en los textos escolares, especialmente las acciones emblemáticas como el secuestro de un grupo de militares (Márquez et al, 1997). A finales de la década del noventa el desplazamiento aparece como un hecho a registrar -aunque no propiamente sus víctimas-(Lavacude, 1999), lo cual coincide con la explosión de este fenómeno en la vida nacional.

El tercer grupo de textos analizados mantiene la narrativa asociada a mencionar apenas marginalmente acciones generadoras de víctimas y no a las víctimas como tal. El secuestro y el desplazamiento son constantes y se relacionan directamente con la acción guerrillera. Esta narrativa se mantiene igualmente en el cuarto periodo a la que se le suman las acciones del M19 en la toma del palacio de justicia como acciones que generaron víctimas (Sánchez et al, 2017; Álvarez et al, 2016). Es decir que las víctimas han estado marginadas en general de las formas narrativas del conflicto y que su mención se prioriza sólo en lo relacionado con las acciones de la guerrilla, esto puede conllevar a

un conocimiento histórico que ve sólo un actor victimizante.

Paramilitares

El fenómeno paramilitar como objeto de reflexión en los textos escolares analizados tiene en la coyuntura política establecida por los acuerdos de paz firmados entre el Estado y las AUC –Autodefensas Unidas de Colombia-, un punto de inflexión que marca dos tipos de posicionamiento. Antes del acuerdo – periodos contextuales uno y dos de análisis- los paramilitares en la mayoría de textos no aparecen como actores de la violencia y, en los casos en los que son reconocidos, esta presencia tiene un carácter nominal que limita su registro a menciones vagas –situación que esta alineada con los modelos narrativos acerca del conflicto característicos de estos periodos, ver gráfica 1-. Luego del acuerdo –periodos de análisis tres y cuatro- esta situación tiende a modificarse en la medida que los paramilitares comienzan a ser reconocidos con mayor frecuencia como actores directos del conflicto armado, hecho que supone un “mayor” despliegue analítico acerca de su presencia (Gráfica 2).



Gráfica 2. El paramilitarismo como tema de estudio en los textos escolares de Ciencias Sociales. Fuente: Elaboración propia con base en las unidades de muestreo.

En este marco de negación y reconocimiento parcial, las narrativas propuestas por los textos escolares en torno a los grupos paramilitares presentan –según cada periodo contextual–, una serie de avances y limitaciones frente a problemas concretos ligados a las explicaciones sobre su origen, tipo de participación y sus responsabilidades en el desarrollo del conflicto.

En los textos publicados durante los dos primeros periodos de análisis, estos indicadores presentan bajos o nulos niveles de desarrollo explicativo. Por ejemplo, en el caso del origen del paramilitarismo, de los pocos textos que mencionan el fenómeno, solo uno (Villegas et al, 1989) de seis dedica algunas líneas a este tema. En la explicación que propone este texto escolar, el surgimiento de estos grupos se da a finales de la década del ochenta del siglo XX como un mecanismo de defensa que establecen hacendados, ganaderos y esmeralderos ante los ataques que recibían de las organizaciones guerrilleras. Sin embargo, como no existe mayor profundidad analítica de la tesis que se propone ni mediaciones pedagógicas y argumentativas que la contrasten, se produce indirectamente una especie de legitimación que responde el por qué de la presencia de estos grupos.

Esta visión restringida del paramilitarismo se ve fortalecida por menciones aisladas e inconexas de su participación en el conflicto armado, las cuales no son explicadas. Los paramilitares en este sentido son retratados como: grupos que “alteran la paz interna” (Rojas & Hurtado, 1984); grupos de expresión armada de derecha (Villegas et al, 1989); grupos con presencia en el campo (Mejía, 1991); grupos de “justicia privada” (Lavacude, 1999); grupos que combaten a la guerrilla en determinadas regiones (Vargas et al, 2001), sin que se llegue a desarrollar cada una de estas ideas. Solo un texto de los quince que componen la muestra de los dos primeros periodos analíticos, rompe con esta tendencia al proponer que la presencia y multiplicación de los grupos paramilitares a finales de los ochenta del siglo XX, tuvo una relación directa con la

ejecución de masacres y la ampliación del conflicto armado, estableciendo una interpretación crítica del hecho (Márquez et al, 1997). Lo interesante de este texto escolar es que es el único de este grupo de unidades de muestreo que se apoya en fuentes académicas para sustentar su análisis sobre el paramilitarismo, recurriendo a un informe del Centro de Investigaciones y Educación Popular –CINEP– para ello.

A través de una mayor presencia de modelos explicativos que visibilizan el conflicto armado como un referente de la historia de la segunda mitad del siglo XX colombiano hasta nuestros días, los textos escolares analizados en el marco general de los periodos denominados *Post-Paramilitares/Pre-negociación FARC* y *Acuerdo FARC*, establecen un avance significativo –más no definitivo– para entender la complejidad del origen y la agencia del paramilitarismo en la confrontación armada que ha definido las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de Colombia durante las últimas seis décadas.

En este sentido, los textos escolares publicados luego de la firma del acuerdo de Santa Fe de Ralito en el 2003, comienzan a ampliar poco a poco los principios interpretativos en torno al problema que suscita comprender el origen de los grupos paramilitares. Durante el tercer periodo contextual de análisis, aunque la mayoría de libros de texto mantiene la tesis temporal y causal que se expresa en la propuesta de Villegas et al (1989), el proceso de creación de los grupos paramilitares se liga además con el desarrollo de las actividades delincuenciales del narcotráfico (Rueda et al, 2004; Ramírez et al, 2007; Prieto et al, 2010) y el aumento de la confrontación armada (Rueda et al, 2004), criterios a través de los cuales se plantea una revisión parcialmente crítica y menos ingenua de su origen.

Así mismo, en el cuarto periodo contextual de análisis, el origen de los grupos paramilitares se complejiza a través de la utilización de principios temporales asociados a etapas definidas

por coyunturas y agentes específicos que van generando una mutación del fenómeno; principio analítico que se encuentra más próximo a los desarrollos explicativos de la investigación social sobre este tema. A partir de este criterio, por ejemplo, algunos textos ubican el surgimiento de las primeras expresiones paramilitares a mitad de la década del sesenta cuando el Estado colombiano promovió la formación de grupos civiles contrainsurgentes (Álvarez et al, 2016; Bejarano, 2017). Sin embargo, aunque el esquema de etapas permite evidenciar los diversos intereses que han alimentado el fortalecimiento o resurgir del paramilitarismo en Colombia y viabiliza una lectura diacrónica del fenómeno, las formas y sentidos de la narración por medio de los cuales se explica cada etapa, en algunos casos, siguen legitimando indirectamente la existencia de estos grupos a partir de la idea de amenaza que representaban o representan las guerrillas (Sánchez et al, 2017; Álvarez et al, 2016).

En relación al tipo de participación de los paramilitares en el conflicto, las narrativas propuestas por los textos del tercer periodo analítico, no logran del todo establecer una explicación profunda sobre su accionar bélico y responsabilidad en la violación sistemática de los derechos humanos en el país. Sin que medien desarrollos interpretativos complejos sobre estos procesos, eventualmente son relacionados con acciones criminales asociadas a la persecución y violencia ejercida en contra de líderes campesinos, sindicalistas y activistas (Prieto et al, 2010); su participación en grupos de base narcotraficante como el MAS –Muerte a Secuestradores- (Maraboli et al, 2012); el desplazamiento de campesinos y posterior ocupación irregular de sus tierras (Prieto et al, 2010); la aniquilación de militantes y dirigentes de grupos de izquierda (Riveros & Figueroa, 2006; Prieto et al, 2010; Maraboli et al, 2012). No obstante, frente a la variable de la aniquilación de grupos de izquierda hay un avance importante a la hora de identificar la responsabilidad del paramilitarismo en uno de los procesos mas

terribles de la vida política en el país: la aniquilación de la Unión Patriótica; reconocimiento que lamentablemente no implica una problematización en si misma del hecho, lo cual le resta potencia interpretativa.

En medio de estos reconocimientos parciales sobre la complejidad del fenómeno paramilitar, tal vez el avance más significativo lo constituye la identificación de la relación que se establece entre algunos miembros del Estado y la promoción y funcionamiento de estos grupos al margen de la ley. Aunque solo son mencionados sin que se despliegue un aparato crítico hechos como el “Pacto de Ralito” (Prieto et al, 2010) y la creación de las CONVIVIR (Maraboli et al, 2012) se presentan en algunos textos como ejemplos claros que ponen en evidencia dicha relación.

Por otra parte, un tema que aparece como un referente en el devenir histórico de los paramilitares, es la desmovilización de las llamadas Autodefensas Unidas de Colombia en el año 2005. De los cinco textos estudiados, tres de ellos hacen mención de este proceso entendiéndolo como un hito importante del conflicto (Ramírez et al, 2007; Prieto et al, 2010; Maraboli et al, 2012). Dos de ellos expresan una posición crítica que devela los problemas de este proceso, y la consecuente reconfiguración del conflicto a través del origen de las BACRIM –Bandas criminales- (Maraboli et al, 2012) y el no cumplimiento de los principios de verdad, justicia y reparación (Ramírez et al, 2007).

Las líneas temáticas y de comprensión del fenómeno paramilitar que emergen en los textos analizados del tercer periodo se mantienen y expanden analíticamente en las unidades de muestreo del cuarto periodo. Así pues, en estos textos por medio de la definición de etapas específicas que explican el desarrollo histórico del paramilitarismo y el uso en algunos casos de lecturas especializados sobre el tema (Cárdenas et al, 2016), se identifican con mayor claridad las fuerzas del poder político-económico que han

intervenido directamente en el fortalecimiento y despliegue de estos grupos. Estos análisis de mediana duración permiten entender con mayor profundidad las lógicas de funcionamiento de los grupos paramilitares, lo que lleva finalmente a fortalecer la perspectiva crítica de los textos en torno a las negociaciones y posterior acuerdo entre el Estado y estos actores armados. Tal es la importancia que cobra revisar los alcances de este acuerdo, que en algunos textos comienza a ser abordado como un contenido específico de estudio (Bejarano, 2017).

Sin embargo, aunque el análisis de las responsabilidades de los grupos paramilitares en el conflicto armado, desde esta perspectiva comienzan a ampliarse, el problema de las víctimas que dejó su accionar, es un tema que aún presenta limitantes importantes. De ahí que, pese a la presencia de algunas alusiones alrededor de hechos vinculados a la violación de los derechos humanos, asesinatos selectivos, desapariciones forzadas y desplazamiento forzoso perpetuadas por los paramilitares, siga siendo aún desconocido en las narrativas y explicaciones propuestas en estos textos escolares, toda la complejidad del actuar criminal de estos grupos. De esta forma, las cifras aterradoras sobre el impacto de la acción paramilitar en las sociedad civil, el juicio histórico en torno a ellas, y las versiones de las víctimas sobre su sufrimiento, siguen estando ausentes en medio del avance que representa hablar del paramilitarismo como un elemento importante para entender el conflicto armado colombiano.

Estado

El tratamiento sobre el Estado como actor del conflicto es particularmente difícil en la medida en que no se contempla de manera clara su origen, a diferencia de las guerrillas, sino que se asume como una institución presente de manera constante. Además, el acento presidencialista de la mayoría de los textos escolares impide ver los elementos estructurales de la acción del Estado en el origen del conflicto. La primera

etapa analizada en esta investigación muestra una forma de escritura histórica que se asocia a la apología hacia los gobiernos y desdibuja el papel de las instituciones y los partidos en el origen de la primera Violencia (García, 1969). Por el contrario, los acuerdos institucionales son resaltados como formas ideales para pacificar el país (Rojas & Hurtado, 1984) sin evaluar el problema generado por la *democracia restringida* establecida durante el Frente Nacional.

Uno de los temas claves en el origen del conflicto es el de la tierra, a este respecto se muestra que los gobiernos hicieron esfuerzos en este sentido (Rojas & Hurtado, 1984), lo que es contrario a la posición de buena parte de la investigación académica sobre este problema. Las acciones de los gobiernos se muestran como decisiones de pacificación a partir de la confrontación armada (Rojas & Hurtado, 1984), entonces no se ve como causante de violencia sino como acción legítima. Sólo en un caso se menciona, tímidamente, el papel de los partidos, militares y civiles en la primera Violencia (Mora & Peña, 1985), pero no en las subsiguientes.

Durante el segundo periodo analizado se presenta un cambio en la interpretación sobre el papel del Estado en el origen del conflicto. Se establece la formación de las guerrillas como consecuencia de: las acciones bélicas del gobierno, cuyo ejemplo concreto es la toma de Marquetalia (Villegas et al, 1989), incursión que llevó a los campesinos a formar autodefensas (Gallego & Zarama, 1997; Guerrero & Hernández, 2000); la falta de voluntad estatal para la solución del problema agrario (Burgos & Navarro, 1994) o incluso la situación de intensa represión en contra de la protesta social y las demandas sociales en el contexto de la guerra fría (González et al, 1994). El papel del Estado y su relación con Estados Unidos en el contexto de la guerra fría y la lucha contra el comunismo son recurrentes aunque es un tema abordado superficialmente y apenas mencionado (Márquez et al, 1997; González et al, 1994). De manera similar, algunas fuentes mencionan la margina-

ción política durante el Frente Nacional como una de las causas del conflicto (Guerrero & Hernández, 2000).

Los textos producidos luego de la negociación del Estado con los grupos paramilitares presentan una interpretación del papel del estado en la formación del conflicto que vuelve a formas similares a las del primer periodo, esto significa principalmente una suerte de ausencia en la participación del Estado en el origen del conflicto. Una sola fuente menciona claramente el papel de la exclusión política y las políticas de seguridad como elementos que profundizaron el problema del conflicto (Ramírez et al, 2007). Elemento similar al que se presenta luego de las negociaciones con las FARC en el cuarto periodo analizado, pues un sólo texto muestra claramente el papel del Estado en la formación de las guerrillas y del conflicto (Álvarez et al, 2016).

En relación a la participación del Estado en el conflicto, éste es mostrado inicialmente como una institución que enfrentó a unos grupos sin ideología (Granados, 1972) y su acción en este primer grupo de textos es vista en virtud de las amnistías ofrecidas (Rojas & Hurtado, 1984). Las acciones del Estado como el bombardeo a Marquetalia se muestran como acciones de pacificación y no como generadoras de nuevas violencias (Rojas & Hurtado, 1984; Granados, 1972; García, 1969), interpretación que solo es cuestionada por el texto de Mora & Peña (1985).

Esta percepción cambia luego de las negociaciones con las guerrillas del M19 y el EPL pues en algunos textos producidos en el segundo periodo se muestra un tipo de participación del Estado que está asociada más a la falta de diálogo frente a las demandas sociales (Villegas et al, 1989). Además de esto, aparece más claramente el tipo de participación del Estado en los contextos de negociaciones de paz; la interpretación de los textos permite inferir una idea de una ausencia de unidad en el Estado como ac-

tor. Así, al mencionar las negociaciones hechas durante el gobierno de Betancourt se menciona que hubo una ausencia de voluntad por parte de sectores políticos del congreso y las fuerzas militares (Mejía, 1991; González et al, 1994; Rodríguez et al, 2000). Una política de seguridad conocida como *Estatuto de Seguridad* es señalada como una acción desde el gobierno que contribuyó a la radicalización del conflicto e incluso a la violación a los derechos humanos (Vargas et al, 2001; González et al, 1994). Sin embargo, lo que se evidencia es que en la mayoría de los textos el Estado no es representado con ningún tipo de participación significativa en el marco del conflicto.

Las unidades de muestreo del tercer periodo evidencian una percepción marginal sobre el tipo de participación del Estado en el conflicto, principalmente centrada en mencionar los diálogos de paz fracasados (Marabolí et al, 2012; Prieto et al, 2010; Rueda et al, 2004) y el papel de agentes estatales en este fracaso. Se pierde en la interpretación histórica el papel del Estado en la violación de los derechos humanos mencionada en otros textos.

Esto cambia en el grupo de textos del último periodo, pues éstos retoman y mencionan con más claridad -aunque sin ser explícitos- la participación del Estado en la generación del conflicto y las violaciones a los derechos humanos en el marco de las políticas de seguridad (Álvarez et al, 2016) incluso se llega a establecer una idea relacionada con la traición por parte del Estado a grupos que estaban en desmovilización (Sánchez et al, 2017). En un sentido similar, en lo relacionado con la participación en los procesos de paz y el fracaso de algunos de ellos se muestra que una parte importante de las fuerzas militares fueron partícipes de estos fracasos (Cárdenas et al, 2016). Sin embargo, las menciones al tipo de participación del Estado siguen siendo tímidas.

Así mismo, el análisis de las víctimas y su presencia en la interpretación del conflicto con

relación al Estado mostró que estas en gran medida no aparecen, o si aparecen se hace de forma completamente marginal. En el primer periodo analizado sólo aparecen víctimas del Estado en 1984 como consecuencia de la aplicación del Estatuto de Seguridad; de hecho más que las víctimas aparecen las acciones ejercidas -detención arbitraria y torturas- y la violación de los derechos humanos como una práctica (Rojas & Hurtado, 1984). En este mismo sentido, se mencionan por ejemplo las pérdidas humanas civiles en operaciones militares o más claramente la violación de los derechos humanos mencionando las acciones que generan víctimas -detenciones arbitrarias, torturas, asesinatos y desapariciones- (Mora & Peña, 1985).

En la segunda etapa se presenta una ausencia similar en relación a las víctimas, en el caso del Estado se mencionan superficialmente la violación a los derechos humanos asociada al estatuto de seguridad (González et al, 1994; Villegas et al, 1989; Guerrero & Hernández, 2000). Hacen presencia en los textos hechos como las desapariciones, masacres y desplazamientos, pero no se señala al Estado como un posible causante de estos hechos (Márquez, López & Gómez, 1997; Guerrero & Hernández, 2000), o se menciona en genérico a todos los actores cuando no se señala a las guerrillas (Rodríguez et al, 2000).

Luego de las negociaciones con los grupos paramilitares las víctimas tienen incluso un lugar tan marginal como en el primer periodo de análisis. Aparecen mencionados los magnicidios ocurridos a finales de la década del ochenta, pero no sus posibles responsables. Esto es particularmente contradictorio porque la ciencia histórica para este momento había generado importantes desarrollos en lo relacionado con la memoria y las víctimas como parte central del análisis del conflicto. De manera similar, luego de las negociaciones con las FARC el tema de las víctimas es abordado sólo desde algunos hechos emblemáticos como el Palacio de Justicia; se insiste de igual forma en el tema de las violaciones a los derechos humanos en el contexto

del estatuto de seguridad (Cárdenas et al, 2016). Existe sin embargo, algunas aproximaciones más cercanas a los debates de la ciencia histórica, como por ejemplo menciones y usos de apartados textuales en los que las mujeres y sus organizaciones se posicionan como víctimas del conflicto y su posible rol en la superación del mismo (Cárdenas et al, 2016). Más recientemente se presenta otro caso que también fue de alto impacto mediático, conocido como “Falsos Positivos”, que en esencia fueron asesinatos de civiles que fueron presentados como guerrilleros dados de baja en combate, un texto escolar menciona este hecho y las sentencias que han declarado culpable a varios agentes del Estado en las fuerzas militares (Sánchez et al, 2017).

Discusión y Conclusiones

Pese a la importancia histórica e influencia determinante en ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que ha tenido y tiene el conflicto armado en Colombia, éste, entendido como contenido escolar durante las últimas cuatro décadas se ha caracterizado por su ausencia o presencia relativa en las narraciones que soportan las explicaciones propuestas por los textos escolares de Ciencias Sociales en torno a la historia reciente del país. No obstante durante este marco temporal en estos dispositivos pedagógicos, se han dado algunas transformaciones paulatinas en torno a las narrativas sobre el conflicto, las cuales están asociadas particularmente a nuevos posicionamientos sobre los principales generadores de violencia -lo que no implica directamente que éstos sean profundos-. Dichos cambios parciales coinciden con las coyunturas políticas suscitadas por diferentes acuerdos de paz entre las organizaciones al margen de la ley y el Estado, lo que supone una relativa influencia de estos procesos en las formas en las que escolarmente -al menos desde los textos escolares- se ha leído y entendido el conflicto armado.

Por otra parte, aunque durante los últimos años los textos escolares han dado un mayor

despliegue explicativo al conflicto armado como tema a ser estudiado, incluyendo actores y variables que antes habían sido negadas o invisibilizadas, la distancia considerable que aún existe entre las explicaciones que proponen y los hallazgos de la investigación académica, así como, la falta de integración de fuentes de primer y segundo orden a sus esquemas de argumentación y mediaciones pedagógicas, han reducido el alcance analítico de sus postulados. Estas limitantes, por ejemplo, explican en parte el porqué los textos escolares no han logrado aún establecer un balance crítico de la participación de los grupos guerrilleros, paramilitares y el Estado en el conflicto, el cual reconozca e identifique con claridad sus responsabilidades históricas en la exacerbación de la confrontación armada y la generación de víctimas.

En los textos escolares este último tema es tal vez el que más limitaciones tiene a la hora de explicar el conflicto. El reconocimiento del dolor y la pérdida a la que fueron sometidas miles de víctimas generadas por la acción de los grupos paramilitares, guerrilleros y agentes del Estado se configura como la ausencia principal en los 25 textos que conforman la totalidad de las unidades de muestreo analizadas. Ya sea a

través de la negación del conflicto como una realidad, su simplificación o la falta de problematización de éste, las víctimas se diluyen en generalizaciones que no dan cuenta de su experiencia y la importancia que tiene reconocerlas en la búsqueda de acciones prácticas que aseguren la no repetición.

Así pues, las limitantes y problemas identificados en los textos escolares analizados frente a sus posturas en torno al conflicto armado, son evidencia de lo complejo que es reflexionar o incluso enseñar un proceso histórico controversial que sigue determinando el presente de una sociedad. No obstante y pese a las dificultades que suscita narrar críticamente una historia difícil en medio del proceso mismo, en el caso colombiano se deben buscar alternativas y consolidar propuestas educativas que impacten los mecanismos de reflexión que se dan en la escuela en torno a este proceso histórico. En este sentido es fundamental en el caso concreto de los textos escolares de Ciencias Sociales, replantear los sentidos que orientan los criterios de estudio y explicación de la historia de Colombia, proceso que implica una transformación de las lógicas de asignación de *relevancia* de los contenidos a estudiar.

Referencias Bibliográficas

- Adwan, S. & Bar-On, D. (2004). Shared history Project: A prime example of peace building under fire. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 17(3), 513-521.
- Ahonnen, S. (2014). Education in post-conflict societies. *Historical Encounters. A Journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 1(1), 75-87.
- Barton, K. & McCully, A. (2005). History, identity and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Barton, K. y McCully, A. (2010). You can form your own point of view internally persuasive dialogue in Northern Ireland student's encounters with history. *Teachers Collaged Record*, 112 (1), 142-181.
- Bekerman, Z. & Zembylas, M. (2016). Identity negotiations in conflict-ridden societies: historical and anthropological perspectives. *Paedagogica Historica*, 52(1-2), 201-218.
- Borries, B. (2011). Historical Consciousness and historical learning: some results of my own empirical research. En: Perikleus, L. y Shemilt, D. (Eds.). *The future of the past: why History education Matters* (pp. 283-319). Cyprus: AHDR/UNDP ACT.

- Carrier, P., Fuchs, E. & Messinger, T. (2015). The international status of educational about the Holocaust. A global mapping of textbooks and curricula. France: UNESCO/Georg Eckert Institute.
- D'Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia en Paraguay. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 37-56.
- Duque, L. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de Ciencias Sociales. *Magis Revista Internacional de Investigación en educación*, 9(19), 49-68.
- Escobar, L. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios y permanencias*, 8(2), 1010-1026.
- Escolano, B. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: FGSR.
- Epstein, T. & Peck, C. (2017). Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach. New York: Routledge.
- Falaiza, B. (2014). O ensino de temas controversos na escolar francesa: os novos fundamentos de história escolar na França? *Tempo e argumento*, 6(11), 224-253.
- Firer, R. & Adwan, S. (2004). *The Israeli-Palestinian conflict in History and civics textbooks of Both Nations*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Foster, S. & Burgess, A. (2013). Problematic portrayals and contentious content. Representation of the Holocaust in English history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2, 20-38.
- Goldberg, T. (2017). The official the empathetic and the critical: Three approaches to history teaching and reconciliation in Israel. En Ch, Psaltis, M. Carretero, S. & C. Cehajic (Eds). *History Education and Conflict transformation* (pp. 277-299). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Gómez, M. y Álzate, M. (2017). El conflicto social y político colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales: representación, diversidad y narrativa. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 197-226.
- González, M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis político*, 81, 32-48.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centra Nacional de Memoria Histórica.
- Ibagón, N. J. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 11, 37-46.
- Ibagón, N. J. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Karahasan, H. & Latif, D. (2011). Re-writing history textbooks- History education: a tool for polarization or reconciliation. En L. Perikleus & D. Shemilt (Eds.). *The future of the past: why History education Matters* (pp. 433-452). Cyprus: AHDR/UNDP ACT.
- Kaufmann, C. (2012). La dictadura en los textos de civismo argentinos (1983-1986). En C. Kaufmann (Coord.). *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia* (pp. 75-101). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159.

- Oglesby, E. (2007). Historical memory and the limits of peace education examining Guatemala's memory of silence and the politics of curriculum design. En: Cole, E. (Ed.). *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 175-202). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizarla violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251.
- Paulson, J. (2010). Truth commissions and national curricula: The case of recordándonos in Peru. In S. Parmar, M. Roseman, S. Siegrist, & T. Sowa (Eds.), *Children and transitional justice: Truth telling, accountability and reconciliation* (pp. 327-364) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pingel, F. (2003). *Contested past disputed present. Curricula and Teaching in Israeli and Palestinian Schools*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Rodríguez, S. (2009). El 9 de Abril en las políticas de la memoria oficial. El texto escolar como dispositivo del olvido. En C Ayala, O Casallas & H. Cruz (Eds.). *Mataron a Gaitán: 60 años* (pp. 135-154), Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness- Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.
- Schmidt, M. (2015). Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. *Mneme-Revista de Humanidades*, 16(36), 10-26.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Vancouver: University of Toronto Press.
- Yang, D., & Sin, J. (2013). Striving for common history textbooks in Northeast Asia (China, South Korea and Japan): between ideal and reality. In K. Korostelina & S. Lässig (Eds.). *History education and postconflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects* (pp. 209-229). Abingdon, UK: Routledge.
- Valls, R.; Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados*, 25, 8-21.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Zadora, A. (2017). Textbook Narratives and Patriotism in Belarus. In Ch, Psaltis, M. Carretero, S. Cehajic. Clancy (Eds). *History Education and Conflict transformation* (pp. 257-273). Switzerland: Palgrave Macmillam.

Textos escolares analizados.

- Álvarez, J., Torres, L. & Fajardo, D. (2016). *Secuencias 9*. Bogotá: Libros & Libros.
- Bejarano, C. (2017). *Educación para la paz 9*. Bogotá: Santillana.
- Burgos, C. & Navarro, A. (1994). *Sociedad Activa 9*. Bogotá: Educar Editores.
- Cárdenas, S. et al. (2016). *Applica. Ciencias Sociales 9*. Bogotá: SM.
- Gallego, C. & Zarama, R. (1997). *Legado 9*. Bogotá: Voluntad.
- Gallego, C. & Zarama, R. (1998). *Legado 9. Ciencias Sociales Integradas*. Bogotá: Voluntad.
- García, J. (1969). *Curso Superior de historia de Colombia. 4° año*. Bogotá: Voluntad.
- González, D. et al. (1994). *Mundo contemporáneo 9*. Bogotá: Libros & Libros.
- Granados, R. (1972). *Historia de Colombia. La independencia y la República*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

- Guerrero, M. & Hernández, N. (2000). Horizontes Sociales 9. Bogotá: Pearson.
- Lavacude, K. (1999). Ciencias Sociales 9. Bogotá: Santillana.
- Maraboli, O. et al. (2012). Los caminos del saber sociales 9. Bogotá: Santillana.
- Maraboli, O. et al. (2017). Proyecto saberes, ser, hacer. Sociales 9. Bogotá: Santillana.
- Márquez, R., López, G. & Gómez, C. (1997). Milenio 9. Bogotá: Norma.
- Mejía, G. et al. (1991). Civilización 9. Bogotá: Norma.
- Mora, C. & Peña, M. (1985). Historia socioeconómica de Colombia. Bogotá: Norma.
- Prieto, F. et al. (2010). Hipertexto 9. Bogotá: Santillana.
- Ramírez, L. et al. (2007). Relaciones 9. Bogotá: Libros & Libros.
- Riveros, A. & Figueroa, H. (2006). Lideres 9. Bogotá: Voluntad.
- Rodríguez, M., Granada, G. & Sarmiento, H. (2000). Aldea 9. Bogotá: Voluntad.
- Rojas, J. & Hurtado, A. (1984). Conozcamos nuestra Historia. Colombia. Bogotá: PIME Editores.
- Rueda, W., Tanács, E. & Ortiz, J. (2004). Contextos Sociales 9. Bogotá: Santillana.
- Sánchez, F. et al. (2017). Evolución. Sociales 9. Bogotá: Norma.
- Santillana. (2016). Proyecto educativo siglo XXI. Bogotá: Santillana.
- Villegas, M. et al. (1989). Ciencias Sociales Integradas 9. Bogotá: Voluntad.
- Vargas, M. et al. (2001). Espacios 9. Bogotá: Norma.