

Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de ciencias sociales

Colombian Social Conflict: Representation in Social Sciences' School Textbooks
Conflit social colombien: représentation dans les textes scolaires en sciences sociales
Conflito social colombiano: representação em textos escolares de ciências sociais

Fecha de recepción: 30 DE MARZO DE 2015/Fecha de aceptación: 12 DE OCTUBRE DE 2016/Fecha de disponibilidad en línea: 20 DE FEBRERO DE 2017

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>



doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cscr

Escrito por LUISA FERNANDA DUQUE-GÓMEZ
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA, UTP
PEREIRA, COLOMBIA
lufeduque@utp.edu.co

Resumen

La investigación tuvo como objetivo comprender el conflicto social en Colombia con base en la representación de 33 libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria, publicados en el período 2003-2013. Se empleó la metodología de análisis de contenido para dar significado a los mensajes del conflicto enseñados por medio del contenido discursivo, actividades e iconografía de los libros. Como resultado, la representación reveló la violenta situación del país, que ha transitado entre un conflicto social con incidencia política y armada al involucrar guerrillas contra víctimas, sociedad y Estado. Esto sugirió soluciones nacionales y locales.

Palabras clave

Conflicto social; violencia; libro de texto; ciencias sociales; educación básica

Transferencia a la práctica

Comprender la representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar constituye un importante aporte pedagógico. Los resultados del estudio se consolidan como una base para la implementación de estrategias de enseñanza que promuevan la reflexión sobre un conflicto nacional que permea las relaciones interpersonales en el ámbito local por medio de las diferentes formas de violencia. Aquí, se recomienda a editores de libros de texto escolar, profesores, directivos, estudiantes y acudientes asumir los retos de construcción de una comunidad que proponga resignificar su pasado desde el presente, con miras a un futuro diferente.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Duque-Gómez, Luisa Fernanda. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de ciencias sociales. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 49-68. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cscr

Keywords

Social conflict; violence; textbooks; social sciences; primary education

Abstract

The research aimed to understand the social conflict that exists in Colombia based on the content of 33 textbooks of social science from the primary education level, which were published between 2003-2013. The methodology of content analysis was used to give meaning to the messages of the conflict that were taught through the discursive content, activities and iconography of the books. As a result, the analysis revealed the violent situation of the country, which has evolved as a social conflict with political and armed influence by involving guerrillas against victims, society and state.

Transfer to practice

Understanding the representation of the Colombian social conflict in school textbooks is an important pedagogical contribution. The results of the study are a basis for the implementation of teaching strategies that promote reflection on a national conflict that permeates interpersonal relationships at the local level through different forms of violence. In this article we recommend to school textbook editors, teachers, school principals, students, and parents to take on the challenges of building a community that proposes to reframe its past from the present, by engaging in the construction of a different future.

Mots clés

Conflit sociale; violence; livre de texte; sciences sociales; école primaire

Résumé

La recherche a eu en tant qu'objectif la compréhension du conflit social en Colombie fondée sur la représentation de 33 livres de texte scolaire de sciences sociales d'école primaire, publiés dans la durée 2003-2013. On a employé la méthodologie d'analyse du contenu pour donner un sens aux messages du conflit appris au moyen du contenu discursif, les activités et l'iconographie des livres. En tant que résultat, la représentation a montré la violente situation du pays, qui s'écoulée entre un conflit social avec l'intervention politique et armée impliquant les guérillas contre les victimes, la société et l'Etat. Cela a indiqué des solutions nationales et locales.

Transfert à la pratique

Comprendre la représentation du conflit social colombien dans les livres de textes scolaire constitue une importante contribution pédagogique. Les résultats de l'étude se renforcent en tant qu'une base pour l'implémentation de stratégies d'enseignement qui encouragent la réflexion par rapport au conflit national influençant les rapports interpersonnelles dans le domaine local au moyen les différentes formes de violence. A ce moment-là on conseille à éditeurs de livres de texte scolaire, professeurs, directeurs, étudiants et protecteurs assumer les défis de construction d'une communauté qui propose redonner un sens à leur passé depuis le présent, envisageant l'avenir d'une façon différente.

Palavras-chave

Conflito social; violência; livro de texto; ciências sociais; educação básica

Resumo

A pesquisa teve como objetivo compreender o conflito social na Colômbia a partir da representação de 33 livros de textos escolares, de ciências sociais, do ensino fundamental 1, publicados no período 2003-2013. Empregou-se a metodologia de análise de conteúdo para dar significado às mensagens do conflito ensinadas por meio do conteúdo discursivo, atividades e iconografia dos livros. Como resultado, a representação revelou a violenta situação do país, que tem transitado entre um conflito social com incidência política e armada ao envolver guerrilhas contra vítimas, sociedade e Estado. Isto sugeriu soluções nacionais e locais.

Transferência à prática

Compreender a representação do conflito social colombiano nos livros de textos escolares constitui-se numa importante contribuição pedagógica. Os resultados do estudo consolidam-se como uma base para a implementação de estratégias de ensino que promovam a reflexão sobre um conflito nacional que permeia as relações interpessoais no âmbito local por meio das diferentes formas de violência. Aqui, recomenda-se a editores de livros de textos escolares, professores, diretores, estudantes e cuidadores, assumirem os desafios de construção de uma comunidade que proponha resignificar seu passado desde o presente, tendo em vista um futuro diferente.

Introducción

Los conflictos, lejos de ser indeseables perturbaciones ocasionales, forman parte sustancial de la cotidianidad y en consecuencia es necesario aprender a vivir con ellos (Gutiérrez, 2003). “El problema se presenta cuando los actores involucrados en los conflictos utilizan la violencia de las armas como forma de imponer sus intereses” (Valencia-Agudelo, Gutiérrez-Loaiza & Johansson, 2012, p. 151). Aquí, la generalidad de la palabra *conflicto* está rodeada de particularidades que hacen del fenómeno algo único y con características propias. En este caso, esta investigación tuvo la necesidad de mirar con interrogación el conflicto social colombiano como un tema relevante del presente que debe enfrentar nuevas perspectivas, en especial desde el campo educativo, ya que “los valores, las prácticas y los imaginarios sobre el conflicto, la democracia y la manera de resolver la diferencia son producto en buena parte de instituciones como la escuela, la familia y en nuestros días los medios y la vida en la ciudad” (Guerra & Plata, 2005, p. 87).

Según Gonzalo Sánchez-Gómez, coordinador del Centro Nacional de Memoria Histórica, “Colombia ha vivido más de medio siglo de violencia continua, aunque con intensidad variable” (Sánchez-Gómez & Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, Capítulo 1. *Una guerra prolongada y degradada. Dimensiones y modalidades de violencia*, p. 108). Al reconocer que en el país hay un conflicto reprimido (Cepeda, 2003), con un desorden destructivo generado por la violencia, surge una responsabilidad colectiva que implica a la comunidad escolar. Esto se debe a que ella puede contribuir en la formación de agentes de cambio en la sociedad que conecten contenidos históricos con problemas del presente para la búsqueda de soluciones.

Una condición necesaria para considerar la escuela como institución de transformación de cultura y de socialización es su contextualización en el marco de un currículo, ya que centra las posibilidades de reformas cualitativas y define el tipo de ser humano que se quiere formar. Si el mapa curricular se ubica en el territorio colombiano, su construcción no puede desconocer la realidad conflictiva y violenta. Tanto sus antecedentes históricos, como las representaciones que tiene la sociedad actual sobre esos hechos deben aflorar en una pluralidad de memorias y conciencia histórica percibidas desde el ámbito educativo. Este es el caso de los materiales didácticos configurados en los textos escolares, como intermediarios que presentan el currículo a profesores y estudiantes (Gimeno-Sacristán, 2002).

Ante este panorama, comprender una de las realidades colombianas mediante la representación del conflicto social en los libros de texto de educación básica primaria de ciencias sociales editados entre 2003 y 2013, fue un objetivo que permitió evidenciar las interpretaciones del pasado que una sociedad quiere transmitir a sus generaciones (Pingel, 2010). Interpretaciones construidas en la edad infantil para ser consolidadas en etapas posteriores. En este escenario, María del Rosario Guerra y Juan José Plata (2005, p. 90) plantean:

En el período 1990-2003 se cofinanciaron por parte de Colciencias 107 proyectos de investigación sobre el conflicto colombiano. Esto ha servido para conformar una capacidad de investigación en temas del conflicto, convivencia y democracia. Muchos de los resultados hacen parte del mundo académico a través de publicaciones que se han incorporado a la reflexión y al diseño de políticas públicas. No obstante hace falta conocimiento.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo es producto de la investigación *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013)*, elaborada durante la ejecución de la beca-pasantía del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias y la Universidad Tecnológica de Pereira, UTP, en la Convocatoria Nacional de Jóvenes Investigadores e Innovadores 617 de 2013, bajo la dirección de la profesora María Victoria Alzate-Piedrahita.

La “falta de conocimiento” sobre el conflicto colombiano que se plantea es un argumento de peso para justificar la realización de la investigación en el período 2003-2013. Para tal efecto, el trabajo documental se orientó con base en la metodología de análisis de contenido y descripción de tendencias. Se propuso un enfoque cualitativo con apoyo de elementos cuantitativos desde la configuración de fichas de catalogación de contenido, actividades e iconografía que tomaron forma según la esencia de los hallazgos. Como resultado, se reveló la compleja situación del país; también identificada por diferentes investigadores (Guerra & Plata, 2005; Sánchez-Gómez & Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). En este sentido, el conflicto representado en los libros de texto se da con un carácter violento que ha transitado en un escenario social con incidencia política y armada, al involucrar guerrillas contra víctimas, sociedad y Estado. Esta realidad demanda soluciones nacionales y locales.

Ahora bien, este es un espacio para convertir las realidades del país en objeto de análisis desde una de las fuentes que reflejan el ambiente educativo. Queda abierta la reflexión para retomar otros escenarios desde el rol de las editoriales, los docentes, los estudiantes y otros medios de comunicación, como aporte a la diversidad de miradas que ayuden a repensar y transformar el estado del conflicto social en Colombia.

Referente conceptual

De una sociedad a otra, la gente atribuye diferentes significados a los conflictos. Diversos puntos de vista expresan, por una parte, que el conflicto connota un sentido negativo pues su presencia implica una interrupción del contexto funcional de la sociedad que pondría en peligro su estabilidad (Rodríguez-Takeuchi, 2009). Otras miradas asumen el conflicto de manera normal porque hace parte de las funciones sociales y contribuye a desencadenar el cambio social (Valencia-Agudelo, Gutiérrez-Loaiza & Johansson, 2012). El conflicto implica incompatibilidad de posiciones entre diferentes personas. Aquí, la variedad de miradas que emergen sobre un mismo hecho da lugar a representaciones que pueden llegar a constituirse socialmente.

En el ámbito investigativo, las representaciones sociales son estudiadas para entender cómo el ser humano comprende su realidad, determinar cuáles son las ideas, creencias u opiniones compartidas por los miembros de un determinado grupo social. Estas responden a un proceso organizado de vivencias respecto a un fenómeno y pueden evolucionar en el tiempo y en el espacio (Alzate-Piedrahita, Gómez-Mendoza & Romero-Loaiza, 1999; Jodelet, 1986; Moscovici, 1986).

En la construcción de las representaciones, Serge Moscovici (1979) pudo distinguir dos procesos básicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo esta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje. Respectivamente, los procesos se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social que muestra la interdependencia entre lo psicológico y los condicionantes sociales. Aquí, la representación social adquiere una función reguladora de la interacción grupal.

Ahora bien, en el contexto escolar, una posibilidad de interacción tiene origen en plataformas preelaboradas que permiten llevar a cabo las tareas académicas en función de las aspiraciones sociales. De aquí la importancia que se les ha dado a los libros de texto escolar como medios estructuradores del currículo. Los libros de este tipo deben ser entendidos como obras didácticas utilizadas en la escuela en el marco de la

enseñanza y el aprendizaje (Alzate-Piedrahita, Lanza-Sierra & Gómez-Mendoza, 2007). Por su carácter condensado y canónico de la información, los libros de texto¹ dan importancia central a aspectos académicos, políticos, educativos y culturales respaldados por un amplio consenso social que ejerce control sobre los medios de comunicación (Mora, 2002). Según el Instituto Georg Eckert (2014), que se dedica al estudio internacional del libro de texto escolar, esta herramienta contribuye a la percepción de los conflictos, al promover los prejuicios o la reconciliación en la búsqueda de soluciones.

Autores como Germán Colmenares (1991), Simone Lässig, (2009), Falk Pingel (2010) y Verena Radkau-García (1996) plantean que la percepción de los conflictos como discursos estructurados en los libros de texto desempeñan un papel crucial en la enseñanza escolar. Todo esto se configura en la interrelación del *contenido* que se desarrolla a partir de las referencias temáticas, las *actividades* que dan puesta en escena a los aprendizajes construidos y la *iconografía* que hace alusión al tipo de ilustración que complementa la temática.

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional colombiano (2004) apoya que la enseñanza de las ciencias sociales se debería adecuar a las problemáticas que rodean la sociedad en la que se vive para favorecer procesos significativos de aprendizaje. Por este motivo, se hace énfasis en el conflicto social colombiano como problemática nacional desde el referente de los libros de texto de ciencias sociales, cuya amplia distribución y uso hacen de esta herramienta escolar un instrumento de influencia política y control social. Su elaboración es un consenso que recoge una compleja síntesis de *conocimiento doctrinario* (seleccionado, filtrado, evaluado y codificado didácticamente) y de *conocimiento académico especializado* (ciencias sociales, humanas y políticas) para configurar un marco interpretativo que se incorpora en la memoria cultural de la nación y la sociedad que vive un conflicto social de gran trascendencia.

Metodología propuesta

El estudio documental se planteó con una lógica hermenéutica. Se orientó con base en el *análisis de contenido* (Gómez-Mendoza, 1999) con la intención de comprender los mensajes sobre el conflicto social en libros de texto escolar mediante la identificación de su representación social. Retomando la teoría de Serge Moscovici (1986), en este estudio, el *núcleo* de la representación se constituyó por el conflicto social colombiano. Este se apoyó en diferentes categorías que surgieron a partir de un *sistema periférico* constituido por distintos *conceptos estructurantes*. Es necesario aclarar que toda representación parte de un concepto o de una serie de conceptos manejados por la sociedad de manera organizada, que dan

1 El estudio científico del libro de texto escolar es un campo de indagación que goza hoy de una reconocida, productiva y sólida trayectoria conceptual y metodológica. En este contexto, los estudios para el caso colombiano de María Victoria Alzate-Piedrahita, Miguel Ángel Gómez-Mendoza y Fernando Romero-Loaiza (2013); María Victoria Alzate-Piedrahita y Miguel Ángel Gómez-Mendoza (2010); María Victoria Alzate-Piedrahita (2001); Miguel Ángel Gómez-Mendoza (1999, 2004); Miguel Ángel Gómez-Mendoza, María Victoria Alzate-Piedrahita & Geoffrin Ninoska Gallego-Cortez (2009) son un reflejo de esta dinámica; mientras los estudios de Egil Børre Johnsen (1996), Agustín Escolano-Benito (2000), Adriana Fernández-Reiris (2005) y Gabriela Ossenbach-Sauter (2000) son evidencias que se inscriben en un contexto regional e internacional de la variedad temática que ocupa a los investigadores de diversa procedencia disciplinar desde el interés por este objeto escolar.

como resultado un conjunto de estructuras y sistemas. Estas estructuras tienen un carácter de transformación que facilita la relación entre conceptos aislados y la capacidad de adquirir otros nuevos para incorporarlos a los ya existentes. De esta manera, un “concepto estructurante” puede estar relacionado con una palabra, una frase o situaciones ubicadas en un contexto, que permiten encontrar los referentes concretos que han dado origen a una representación en los sujetos. En el proceso de *objetivación*, la imagen de la representación se formó a partir de los discursos, actividades e imágenes propuestas en los libros de texto escolar. Mientras que el *anclaje* se estableció a partir del propósito y uso de la representación social difundida por medio del libro de texto escolar.

La muestra del estudio se seleccionó de acuerdo a los siguientes criterios: (a) libros de texto escolar de ciencias sociales publicados en el período 2003-2013, destinados al trabajo del estudiante en básica primaria. (b) Libros de texto escolar que tuvieran las temáticas relacionadas con el conflicto colombiano desde mitad del siglo XX hasta la actualidad, con su identificación en el índice o en el mismo contenido discursivo, actividades e iconografía, según palabras claves como *conflicto social, político o armado, violencia, paz, desplazamiento forzado y grupos armados al margen de la ley*.

Se aclara que, durante el proceso de investigación, el estudio del *corpus* de libros de texto escolar presentó una limitación en el acceso a la información, ya que las muestras no estaban a disposición inmediata. En este caso, ordenar el *corpus* documental objeto de estudio se volvió un proceso de indagación en sí mismo, como resalta Miguel Ángel Gómez-Mendoza (1999). De esta manera, en la recolección del material surgieron interrogantes para determinar aspectos como recursos financieros para obtener el material, determinar fechas de edición, autoría, número de páginas, nivel de escolaridad, tratamiento del tema objeto de investigación, entre otros.

De un *corpus* total de 118 libros de texto escolar de básica primaria (entre 1° y 5° grado), solo 33 libros (27,9% del total) cumplieron los criterios de selección que correspondieron a 6 editoriales (Norma: 58%, Educar Editores: 18%, Ediciones SM: 9%, Santillana: 6%, Voluntad S.A.: 6%, Libros & Libros: 3%). Este *corpus* de estudio definitivo se enmarcó en el rango entre 3° y 5° grado de básica primaria por ser el nivel que incluía el tema de investigación. Esto evidenció que el conflicto social colombiano se tiene en cuenta como propuesta de enseñanza de manera parcial en la básica primaria, por la proporción de libros que incluía esta temática.

Para la recolección de la información se utilizaron *fichas de catalogación cualitativas de contenido discursivo, actividades e iconografía* con apoyo de elementos cuantitativos. “El análisis de contenido es una técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos. El análisis de contenido puede ser aplicado virtualmente a cualquier forma de comunicación (programas televisivos o radiofónicos, artículos en prensa, libros, poemas, conversaciones, pinturas, discursos, cartas, melodías, reglamentos, etcétera)” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2003, p. 301). De esta manera, el *contenido discursivo* se dio a partir de las referencias temáticas sobre el conflicto, las *actividades* plantearon aplicación práctica del tema y la *iconografía* se refirió a la variedad de imágenes (fotos, dibujos y esquemas) que reflejaban la realidad del conflicto. Es importante tener en cuenta que las fichas obtenidas se moldearon de acuerdo a las características del *corpus* seleccionado. En este orden de ideas, las etapas que conformaron la recolección de la información se sintetizan a continuación.

Tabla 1

Etapas del análisis de contenido (Miguel Ángel Gómez-Mendoza, 1999)

| Etapa | Descripción |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (a) Lectura previa de libros | Se hizo una lectura <i>flotante</i> de la muestra del <i>corpus</i> para familiarizarse con los temas. |
| (b) Preparación del material | Se construyó <i>el corpus de estudio</i> con los libros de texto escolar que cumplieron los criterios de selección establecidos para abordar el objeto de investigación. |
| (c) Selección de la unidad de significación | Se recolectó la información con las fichas de catalogación de contenido discursivo, actividades e iconografía sobre el conflicto social colombiano en los libros de texto de ciencias sociales. En las fichas se identificaron todos los conceptos estructurantes que hacían alusión al tema y se tuvo en cuenta su frecuencia de aparición. Los conceptos se agruparon según su afinidad y dieron lugar a categorías que justificaron el núcleo de la representación. |
| (d) Análisis descriptivo de categorización | El análisis se realizó con base en la construcción del sentido de los mensajes codificados. Las tendencias porcentuales resultantes en las categorías del contenido, las actividades y la iconografía permitieron interpretar la representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales en básica primaria. |

Fuente: elaboración propia

Resultados: el conflicto social colombiano en los libros de texto escolar

En la medida en que la escuela es un escenario de lo cultural, tanto de conocimientos como de valores, los libros de texto escolar van a contener y a expresar representaciones de esa cultura que desea transmitirse. Suponen una selección de aquellos aspectos que un grupo social considere fundamentales para ser enseñados y aprendidos. Según María Victoria Alzate-Piedrahita, Miguel Ángel Gómez-Mendoza y Fernando Romero-Loaiza (1999), estas aseveraciones son polémicas, porque en términos generales se ha considerado que un libro de texto escolar por tradición solo presenta información; sin embargo, esta idea requiere ser matizada. Parece que por su estructura y concepción, los libros de texto escolar petrifican el conocimiento y lo ofrecen como único y no controvertido. Sin embargo, el libro de texto pone en contacto a sus usuarios con saberes que se vuelven enseñables, a partir de los frentes de investigación de una disciplina. Es decir, desde el libro de texto escolar se hacen una nueva reorganización y unas conexiones lógicas diferentes de un conocimiento producido por comunidades científicas.

Aquí, los libros de texto escolar se tienen en cuenta como construcciones con orientación formativa; expresan sensibilidades sociales, educativas y simbólicas de los momentos históricos en que se producen y utilizan (Escolano-Benito, 2000). En este contexto, la investigación propuesta en el marco de los libros de texto escolar constituye un ámbito de particular interés en Colombia por las circunstancias actuales. Específicamente, en la educación básica primaria, tiene gran importancia porque se indaga el conflicto en fuentes de socialización que los estudiantes usan como aporte a la construcción de su identidad. Para tal efecto, se propuso identificar, categorizar y analizar el contenido discursivo, las actividades y la iconografía en libros de texto de ciencias sociales para comprender la representación del conflicto social en la etapa de básica primaria.

Contenido discursivo: volver al pasado para reconstruir el futuro

En este espacio se reflexionó sobre los mensajes discursivos que se presentan al usuario del libro de texto sobre el conflicto social colombiano en básica primaria. En el contexto de esta investigación, Jean Claude Abric (1987) considera que las representaciones sociales están organizadas alrededor de un núcleo cuya función es estructurante y que administra el campo representacional. Para el caso de este estudio, el sistema central se definió por la historia del conflicto plasmada en los libros de texto escolar como una base colectivamente compartida. Aquí, los conceptos estructurantes² que protegieron el núcleo se agruparon por su afinidad mediante categorías, como se evidencia a continuación.

Tabla 2
Contenido discursivo del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar (2003-2013)

| Categorías que aborda el contenido discursivo sobre el conflicto social colombiano | Conceptos estructurantes por categoría (número) | Aparición (%) |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------|
| 1. Dinámicas violentas e ilegales del conflicto | 340 | 24,3 |
| 2. Dinámicas de los grupos armados al margen de la ley | 261 | 18,6 |
| 3. Consecuencias del conflicto colombiano | 257 | 18,3 |
| 4. Retos para llegar a la solución del conflicto colombiano | 187 | 13,4 |
| 5. Antecedentes del conflicto colombiano | 120 | 8,6 |
| 6. Víctimas del conflicto colombiano | 99 | 7,1 |
| 7. Definición de conflicto | 89 | 6,3 |
| 8. Políticas e instituciones nacionales que atienden situaciones del conflicto | 30 | 2,1 |
| 9. Relación con el exterior (gobiernos, instituciones y políticas) | 17 | 1,3 |
| Total | 1.400 | 100 |

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta la tabla 2, el conflicto social en Colombia ha estado marcado en su historia por diferentes *dinámicas violentas e ilegales*. Estas son cada vez más degradadas a causa de los enfrentamientos y la represión que ejercen los que quieren tener el poder contra la sociedad, el gobierno y la fuerza pública. Como lo destacó uno de los libros de texto, "el derecho a la vida es uno de los más vulnerados a través de masacres, homicidios individuales y selectivos" (Fajardo, 2008, p. 111), lista de violaciones que se complejiza por dinámicas como el secuestro, la extorsión, la delincuencia, el abuso sexual, la disputa por el territorio, las torturas, el uso de minas terrestres, las amenazas, el reclutamiento de niños para la guerra y la destrucción de infraestructura física y del tejido social. Estas formas de violación de los derechos fundamentales son accionadas por diferentes

2 Por cuestiones de espacio, no se enlistaron la gran cantidad de conceptos estructurantes recolectados sobre el conflicto social colombiano en los libros de texto escolar. Para hacerlos evidentes, se relacionaron en la justificación y ejemplificación de las categorías en las interpretaciones de las tablas sobre contenido discursivo, actividades e iconografía.

actores de guerra al margen de la ley que surgieron como una fuerte oposición armada, por ejemplo “las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en 1966, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en 1964 y el Movimiento 19 de Abril (M-19)” (Giraldo, Noreña-Blanco & Madrid-Soto, 2008, p. 174), que buscan refugio en lugares abandonados por el gobierno y la fuerza pública como ventaja estratégica de movilización y control de la población.

Entre las consecuencias más evidentes de este conflicto se presentó el desplazamiento forzado reflejado en “las personas que migran o se trasladan a diferentes regiones, debido a circunstancias relacionadas con la violencia que las obliga a huir para salvar sus vidas” (Feo-Basto, 2003, p. 35). Esta situación genera nuevos problemas sociales: desintegración de hogares, inseguridad, abandono de la escuela y el trabajo, que desencadena una marcada red de pobreza. Por tal motivo, algunos libros de texto consideraron que es esencial asumir retos conjuntos que ayuden a solucionar este prolongado conflicto, como “continuar con los esfuerzos para lograr una solución negociada, asegurar el respeto de los derechos humanos, impedir la impunidad, asegurar la protección y asistencia a las víctimas del desplazamiento” (Melo-Moreno, Rodríguez, Feo-Basto, Chaustre-Avenida & Pulido-Cortés, 2003, p. 112), ya que son algunos de los aportes que se esperan conciliar para salir de la crisis.

Aunque los elementos mencionados están anclados en un presente cercano, es necesario aclarar que el conflicto cuenta con unos antecedentes que influyen la situación actual. Entre los hechos socializados en los libros, se destacó “el período de la violencia de los años cincuenta por producir graves consecuencias políticas y sociales para el país, se ha convertido en uno de los más estudiados por diferentes investigadores, quienes presentan sus interpretaciones respecto a las causas e igualmente lo dividen en fases” (Fajardo, 2008, p. 119). La situación de origen se narró a partir del conflicto entre los partidos políticos liberal y conservador, la represión de los gobiernos de la época ante la oposición y la situación dada tras el asesinato del candidato liberal a la presidencia Jorge Eliécer Gaitán.

Además, se identificó que este conflicto dejó de ser partidista hacia 1960 por el surgimiento de los grupos guerrilleros que en el transcurso de la historia han impuesto una lucha para desestabilizar el Estado nacional, hecho que repercute directamente sobre la población civil que termina siendo víctima del conflicto en un marco social. “Esa lucha entre grupos armados y fuerzas del Estado produce cientos de víctimas cada año, también la violencia generada por el narcotráfico y la delincuencia común afectan de manera negativa

a los ciudadanos” (Buitrago-Piñeros, Pulido-Albarracín & Maraboli-Salazar, 2013). En consecuencia, los libros de texto que dan cuenta de las víctimas en su rol de hombres, mujeres, niños, indígenas, afrocolombianos, entre otros, las proyectan desde la búsqueda de la justicia, la verdad, la reparación y la garantía de no repetición de los hechos.

Por lo general, este conflicto se ha definido en los libros de texto como una “guerra irregular” (Moreno-Fernández, 2006a, p. 22) que se caracteriza por ser compleja, extensa e intensa en el marco de un conflicto armado en el país. Ante este panorama, se han tenido que crear políticas e instituciones nacionales que atiendan las consecuencias de esta problemática, ya que “el Estado colombiano, en virtud del reconocimiento de la responsabilidad que tiene ante la violación de derechos fundamentales, ha apoyado instituciones y elaborado leyes que deben garantizar una atención integral” (Moreno-Fernández, 2006b, p. 41). En este caso, en las herramientas educativas estudiadas se retomaron como ejemplo la ley de justicia y paz, la ley de víctimas, la Red de Solidaridad Social (que atiende población desplazada), entre otras. En los libros de texto escolar más recientes, el apoyo no solo se reconoció en el ámbito nacional sino también internacional, ya que “numerosas organizaciones internacionales proponen acuerdos para proteger y atender a las personas afectadas por el conflicto” (Moreno-Lache, 2008, p. 193), como la Organización de las Naciones Unidas que tiene como propósito prioritario garantizar los derechos de los seres humanos sin ninguna distinción.

En definitiva, los contenidos discursivos analizados se relacionaron con las diferentes categorías en las que se representó el conflicto. En principio, se evidenció una intensificación de las dinámicas violentas, que incluye la legitimación histórica de la víctima y el victimario. De esta manera, el conflicto social desde una perspectiva educativa presentó contrastes con otras fuentes, como la propuesta por el Centro Nacional de Memoria Histórica, al considerar que “el conflicto es una combinación de problemas estructurales y conflictos acumulados del pasado sobre los cuales se insertan lógicas nacionales de la guerra y de los actores armados” (Centro Nacional de Memoria Histórica & Sánchez-Gómez, 2010, p. 93). Esta postura teórica se complementó enseguida según la propuesta de actividades en los libros de texto escolar.

Actividades: hacia la reflexión del conflicto social en Colombia

El libro de texto escolar se encarga de prescribir lo que debe hacer el estudiante durante el tiempo de aprendizaje y pone la exorbitante tarea de transformarlo (Alzate-Piedrahita, Lanza-Sierra & Gómez-Mendoza,

2007). En este marco, las identidades que se forjan en el proceso de aprendizaje contribuyen a definir el *nosotros*, los *otros* y las diferencias específicas entre estos modelos, muchas veces en una perspectiva de conocimiento/desconocimiento o amistad/enemistad. Ahora bien, al cuestionar este referente en el contenido de las actividades de los libros de texto escolar de ciencias sociales, se hallaron los siguientes elementos sobre el conflicto.

Tabla 3

Contenido de actividades del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar (2003-2013)

| Categorías que abordan las actividades sobre el conflicto social colombiano | Conceptos estructurantes por categoría (número) | Aparición (%) |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------|
| 1. Retos para llegar a la solución del conflicto colombiano | 83 | 29,0 |
| 2. Consecuencias del conflicto colombiano | 72 | 25,0 |
| 3. Dinámicas violentas e ilegales del conflicto | 57 | 19,9 |
| 4. Antecedentes del conflicto colombiano | 48 | 16,7 |
| 5. Dinámicas de los grupos armados al margen de la ley | 12 | 4,2 |
| 6. Víctimas del conflicto colombiano | 6 | 2,1 |
| 7. Políticas e instituciones nacionales que atienden situaciones del conflicto | 5 | 1,7 |
| 8. Definición de conflicto | 2 | 0,7 |
| 9. Relación con el exterior (gobiernos, instituciones y políticas internacionales) | 2 | 0,7 |
| Total | 287 | 100 |

Fuente: elaboración propia

A diferencia del contenido discursivo de los libros de texto escolar que daba prioridad al reconocimiento de las *dinámicas violentas e ilegales del conflicto* y a las *dinámicas de los grupos armados al margen de la ley*, en el marco de las actividades se asumió una postura más propositiva con la intención de trabajar en *los retos para llegar a la solución del conflicto colombiano*. Aquí influyeron las posturas propuestas por el gobierno, los grupos políticos enfrentados, los grupos armados al margen de la ley, la sociedad civil y las víctimas del desplazamiento forzado, como punto de partida para la reflexión sobre posibles aportes para superar la violencia y buscar caminos de negociación en la solución de los conflictos. Por ejemplo, en el libro *Vivencias 5* (Sarmiento-Gordillo & Campuzano-Pineda, 2008, p. 84), se planteó una pregunta que invitaba al estudiante a pensar sobre "¿cómo puede colaborar la sociedad civil en la superación de la violencia?"; en otro caso se cuestionó sobre "¿cómo ser constructor de paz?" (Benítez-Páez & Barragán-Bernal, 2003, p. 74).

En ese camino de soluciones conjuntas también se planteó la necesidad de afianzar el conocimiento sobre las *consecuencias del conflicto colombiano*. En principio, a partir de la búsqueda de información sobre el desplazamiento en Colombia. Se propusieron actividades como "realiza

una lista de causas del desplazamiento; ¿qué trabajos realizan las personas desplazadas en las ciudades?; ¿cuál es el nivel de vida de las personas desplazadas?; ¿cuáles son sus necesidades básicas insatisfechas?; ¿qué problemas sociales se pueden presentar por las personas desplazadas?...” (Pulido-Cortés, Chaustre-Avedaño, Feo-Basto & Gordillo, 2004, 2005, 2006, p. 76). También se retomaron en las actividades aspectos como “explica los fracasos en los intentos de diálogos de paz con los grupos armados ilegales” (Manrique-Villanueva, Ortiz-Jiménez, Guzmán-González, Acosta-Jiménez & Ardila-Segura, 2009) o “analiza por qué el conflicto armado trae consecuencias en la economía del país” (García-Escobar, Nensthiel, Machicado-Villamizar & Sánchez-Urresty, 2011). Consecuente con esos resultados, se enfatizó en las *dinámicas violentas e ilegales del conflicto*, retomando actividades como:

¿Qué manifestaciones de violencia conoces?, ¿qué significa para ti violencia política? De los siguientes aspectos relacionados con la violencia de mediados del siglo XX, subraya con azul si son una causa, o con rojo si se trata de una consecuencia:

- a. Exclusión de los liberales de la administración pública.
- b. Incremento del desplazamiento forzado.
- c. Represión, persecución y eliminación de liberales, comunistas y de todos aquellos que no estaban de acuerdo con el gobierno.
- d. Asesinato de Jorge Eliécer Gaitán.
- e. Pérdida de miles de vidas y desintegración familiar y social (Fajardo, 2008).

Con base en el ejemplo anterior, se analizó otra categoría, alusiva a los *antecedentes en la historia del conflicto*. Al retomar hechos como la represión y la persecución de los partidos políticos (liberal, conservador y comunista) y el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. Se referenciaron problemas de la época de la Violencia en el siglo XX que repercuten en la actualidad. En este sentido, se reconoció el origen de una violencia partidista que se transforma y repercute en la creación de una violencia generada por *dinámicas de grupos armados al margen de la ley*. Aquí se propusieron actividades como “organiza un conversatorio con tus compañeros para reflexionar sobre la situación de utilizar la violencia armada por parte de la guerrilla como mecanismo de oposición” (Giraldo, Noreña-Blanco & Madrid-Soto, 2008).

Es indiscutible que en el país se ha generado todo un universo de *víctimas* como consecuencia de las dinámicas violentas del conflicto; sin embargo, en el marco de las actividades del *corpus* analizado se

hizo énfasis en la infancia víctima, ya que es indispensable pensar en “cómo protegerla del desplazamiento y del conflicto armado” (Chaustre-Avedaño & Pulido-Cortés, 2003, p. 139). Frente a este panorama, diferentes gobiernos se han preocupado por crear *políticas e instituciones que atiendan las situaciones derivadas del conflicto*; en este sentido, se buscó reflexionar sobre “la importancia de organismos protectores de derechos humanos” (Buitrago-Piñeros, Pulido-Albarracín & Maraboli-Salazar, 2013, p. 103) al ser estos los más vulnerados por los efectos de la violencia.

En menor proporción se tuvo en cuenta el trabajo de aspectos como la *definición del conflicto* al solicitar a los estudiantes realizar actividades como: “con tus palabras, define en tu cuaderno qué es conflicto armado” (Moreno-Fernández, 2006a). Por otro lado, la *relación de la situación del país con el exterior* se abordó en actividades como “piensa, expresa y confronta tus puntos de vista ¿en qué casos aceptarías que los gobiernos de otros países intervinieran en los problemas internos del país?” (Giraldo, Noreña-Blanco & Madrid-Soto, 2008, p. 127).

De esta manera, es posible determinar que si los contenidos tienen qué ver con las diferentes formas de representar el conflicto; en este sentido, las actividades ayudaron a afianzar esas diferentes formas de representación, ya no como contenidos acabados sino como posibilidades para repensar esos contenidos desde la acción que se le propone realizar al usuario del libro de texto escolar.

Iconografía: para dejar memoria

Las ilustraciones en los libros de texto escolar son vehículos y construcciones que transmiten un mensaje explícito u oculto. El sistema educativo, las políticas, las editoriales y los autores promueven las ilustraciones como referente de la cultura social para constituir los referentes de un “saber pedagógico legitimado” (Alzate-Piedrahita, Gómez-Mendoza & Romero-Loaiza, 1999, Volumen III, p. 155). En este sentido, al hacer énfasis en la iconografía, es válido mencionar que esta puede reflejarse por medio de esquemas, dibujos, fotos, logos o símbolos, etc. De hecho todo lo que no es del texto es de la ilustración, con excepción de la leyenda de la ilustración que hace parte de esta (Gómez-Mendoza, Alzate-Piedrahita & Gallego-Cortez, 2009, p. 129). Siguiendo el mismo referente teórico (Abric, 1987; Jodelet, 1986; Moscovici, 1979), se concretó la representación iconográfica a partir de conceptos estructurantes o periféricos del conflicto social colombiano, a partir del significado que develaban las ilustraciones. En este sentido, se agruparon los conceptos semejantes en categorías sintetizadas a continuación.

Tabla 4

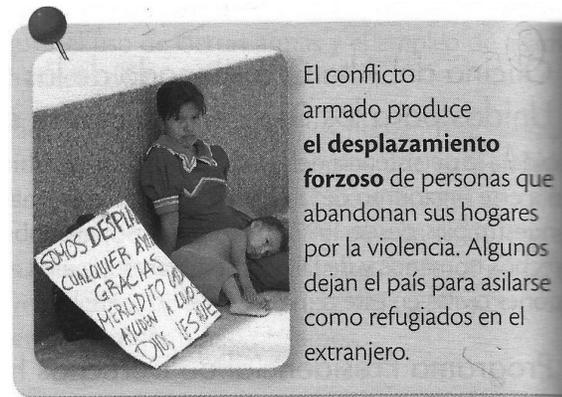
Contenido iconográfico del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar (2003-2013)

| Categorías de la iconografía que abordan el conflicto social colombiano | Conceptos estructurantes por categoría (número) | Aparición (%) |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------|
| 1. Víctimas del conflicto colombiano | 47 | 22,8 |
| 2. Escenario del conflicto | 44 | 21,4 |
| 3. Antecedentes del conflicto colombiano | 27 | 13,1 |
| 4. Consecuencias del conflicto colombiano | 27 | 13,1 |
| 5. Dinámicas violentas e ilegales del conflicto | 23 | 11,1 |
| 6. Dinámicas de los grupos armados al margen de la ley | 18 | 8,7 |
| 7. Retos para llegar a la solución del conflicto colombiano | 16 | 7,8 |
| 8. Definición de conflicto | 3 | 1,5 |
| 9. Políticas e instituciones nacionales que atienden el conflicto | 1 | 0,5 |
| Total | 206 | 100 |

Fuente: elaboración propia

Mientras que en el apartado de contenido discursivo se dio mayor prioridad a la categoría relacionada con las *dinámicas violentas e ilegales del conflicto* y la tendencia en las actividades estuvo centrada en los *retos para llegar a solucionar el conflicto*, en la iconografía, el interés estuvo marcado por la categoría relacionada con *las víctimas del conflicto colombiano*. Se estructuraron conceptos relacionados, sobre todo, con las personas en condición de desplazamiento, fuese en su rol de adultos, niños, campesinos, familias, afrocolombianos, indígenas y mujeres, que en común evidenciaron afectaciones por las dinámicas del conflicto, tal como se hace evidente en la siguiente foto.

Foto 1
Víctimas



Fuente: Los caminos del saber, Sociales 5, de César Augusto Buitrago-Piñeros, Miguel Ángel Pulido-Albarracín y Osvaldo Vladimir Maraboli-Salazar (2013, p. 104)

Por lo general, las connotaciones de esas imágenes se desarrollaron en *escenarios donde el conflicto* tenía lugar en zona rural o urbana. Esta categoría marcó una diferencia, ya que no se abordó en el apartado del contenido y de las actividades, como se ejemplifica a continuación.

Fotos 2 y 3

Zona rural y urbana en el marco del conflicto colombiano



Los actos de violencia son ocasionados por grupos guerrilleros, paramilitares y delincuencia común.



En la mesa de negociación de La Habana, Cuba se encuentran representantes del gobierno y de la guerrilla de las Farc.

Fuente: Los caminos del saber, Sociales 5, de César Augusto Buitrago-Piñeros, Miguel Ángel Pulido-Albarracín y Osvaldo Vladimir Maraboli-Salazar (2013, p. 185)

Los problemas estructurados en el conflicto social colombiano no han surgido de un momento a otro. También se reconocieron un conjunto de *antecedentes* que se remontan a la época conocida como *la Violencia*, influenciada por hechos como el *Bogotazo*, el Frente Nacional y ciertos personajes reconocidos que se ilustraron en diferentes imágenes de los libros de texto escolar. Entre ellos, Jorge Eliécer Gaitán, Gustavo Rojas-Pinilla, Laureano Gómez, Alberto Lleras-Camargo y Misael Pastrana-Borrero, como personajes políticos partícipes de hechos en la historia del conflicto. En la siguiente imagen se resalta un ejemplo.

Foto 4

Jorge Eliécer Gaitán

Personajes



Jorge Eliécer Gaitán (1898-1948)

A finales de 1928, denunció ante la Cámara la masacre y las injusticias cometidas por el gobierno y el ejército en la zona de las bananeras. Entre 1933 y 1935 dirigió la Unión de Izquierda Revolucionaria (UNIR), que buscaba ayudar a campesinos sin tierra. En 1946 se lanzó como candidato independiente del liberalismo a la presidencia, pero fue derrotado por Mariano Ospina Pérez. Esta derrota le permitió unir al Partido Liberal y llevarlo a la oposición.

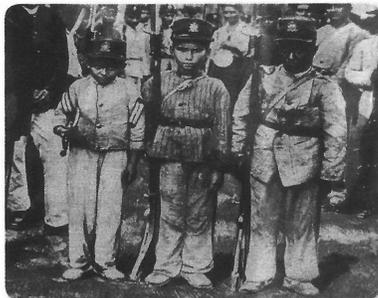
Fuente: Aprendo Ciencias Sociales 5, de Germán Giraldo, María Isabel Noreña-Blanco y Adriana G. Madrid-Soto (2008, p. 132)

Entre las *consecuencias del conflicto* ilustradas en los libros de texto se destacó en mayor detalle el desplazamiento forzado que además provoca el abandono de las tierras y cultivos en el sector rural. Esto ocasionó la creación de zonas de invasión en las ciudades y el aumento de la pobreza entre la población afectada por el conflicto, como se evidencia en la *foto 1*. Estos hechos son producto de *dinámicas violentas e ilegales del conflicto*, que desde las imágenes se estructuraron a partir de sucesos como el atentado al Palacio de Justicia y al DAS, situaciones de corrupción, narcotráfico,

incursiones violentas contra campesinos, entre otros. En este escenario de violencia, se ilustraron ciertas *dinámicas de los grupos armados al margen de la ley* con imágenes de grupos armados, guerrilleros o niños con armas como se puede percibir a continuación.

Foto 5.
En la guerra

4. Observa las siguientes imágenes. Luego, explica a qué problemáticas hacen referencia y cómo se ven afectados sus protagonistas, finalmente, expresa tu opinión sobre ellas.



Niños soldados en la guerra de los Mil Días, 1900.



Niñas pertenecientes a un grupo armado, 2012.

Fuente: Los caminos del saber, Sociales 5, de César Augusto Buitrago-Piñeros, Miguel Ángel Pulido-Albarracín y Osvaldo Vladimir Maraboli-Salazar (2013, p. 157)

Frente al panorama conflictivo se buscó asumir retos para llegar a su solución. Por medio de la iconografía, se promovieron acciones de ayuda a las familias desplazadas, manifestaciones de paz, la necesidad del rescate de secuestrados y el reconocimiento de la actual negociación entre el gobierno y el grupo armado al margen de la ley Farc. Todos estos aspectos se definieron en el marco del *conflicto interno colombiano* representado por esquemas y mapas geográficos que delimitaron esta situación en el país. Por ende, las necesidades que ha ocasionado el conflicto han hecho que se creen *políticas e instituciones nacionales* que atiendan a las personas afectadas, como la Red de Solidaridad Social, encargada de respaldar a las personas desplazadas y que solo fue retomada en una imagen de todos los libros de texto escolar analizados.

En definitiva, el apartado iconográfico dio reconocimiento a las imágenes sobre el conflicto social colombiano para apoyar el trabajo sobre el contenido discursivo y las actividades. No con la intención de seguir las ideologías que pueden difundir o enfatizar los modelos antagónicos que puedan representar (Pingel, 2010), sino para demostrar que este conflicto tiene un pasado estructurante que sigue anclado a la actualidad. Es necesario reconocerlo como una problemática que ha afectado el país en muchos sentidos y que amerita buscar soluciones conjuntas para la transformación de esa realidad.

Discusión

Como lo destaca Mauricio Lizarralde-Jaramillo (2012), en escenarios donde la violencia permea las experiencias individuales y colectivas, se genera un miedo que está aferrado en las dinámicas culturales y termina condicionando la mayor parte de las interacciones de los ambientes

educativos. Aquí, se debe generar un contrapeso en busca de la transformación de esa realidad. Es cierto que para transformar el presente se debe mirar la heterogeneidad de perspectivas hacia el pasado, de lo que ha sucedido tanto en el ámbito nacional como en el local. Aquí, las experiencias individuales deberían tenerse en cuenta en el marco de los antecedentes del conflicto social del país. Por ejemplo, según la vivencia rural, urbana o de frontera, también de acuerdo a la condición de víctima o hijo de una persona desmovilizada, entre otros hechos que deberían ser incluidos en la escuela como parte de la compleja diversidad de situaciones que acontecen en el país (Echeita-Sarrionandia, 2008). Y como recomendación puntual en este artículo, se debería incluir la pluralidad de perspectivas del conflicto social en los libros de texto escolar para evitar la parcialidad de los grupos antagonistas que limitan esta perspectiva. Si se quiere asumir un conjunto de visiones sobre un mismo hecho, se deben reconocer los sentidos de los actos tanto de quien actúa de victimario, como de víctima, sus actores mediadores y los espectadores, para darles significado a todas sus implicaciones en las causas, consecuencias e impactos. Aquí se debe dejar clara la importancia de comprender el pasado, con énfasis en la relación entre pedagogía de la memoria y la alteridad, para develar injusticias y posibilitar la realización de lecturas críticas de nuestras realidades para la constitución de subjetividades ético-políticas y el reconocimiento del otro, de sus particularidades culturales, creencias, historias de vida, etc. En efecto, en el conflicto social colombiano hay gran variedad de “otros” y de “nosotros”, dependiendo de la perspectiva que se tome; sin embargo, es central darle sentido a cada uno de los roles asumidos como un aporte a las múltiples miradas que puede tener un mismo suceso.

En definitiva, los referentes de este artículo dan espacio a estudios posteriores que podrían orientarse en: (a) propuestas didácticas que apunten a la educación de ciudadanos con pensamiento crítico/social en el marco de un contexto conflictivo y violento como el colombiano; (b) planteamientos académicos que contribuyan al debate público para superar sesgos e interpretaciones excluyentes enraizadas en los conflictos y que podrían estar presentes en los libros de texto escolar; y (c) orientaciones sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales contemporáneas que inviten a familiarizar a las comunidades educativas con perspectivas históricas diferentes.

Estas orientaciones tendrían lugar en el reconocimiento del conflicto social colombiano desde objetos de investigación con múltiples miradas, como los estudios en libros de texto escolar en el nivel de educación secundaria y media, o la indagación del uso y las percepciones de los contenidos sobre el conflicto en profesores y estudiantes. También se podría involucrar la revisión de otros medios de influencia en estos escenarios controvertidos como las políticas públicas, los medios de comunicación y el rol de la familia como agentes socializadores, entre otros, lo que permitiría complementar la línea de trabajo propuesta en este artículo.

A manera de conclusión

La caracterización que se hizo del conflicto social en el *corpus* de los libros de texto analizados permitió evidenciar la violenta situación del país que ha transitado entre un conflicto social con incidencia política y armada, al involucrar guerrillas contra víctimas, sociedad y Estado. Esta realidad demanda a los usuarios de los libros de texto escolar buscar soluciones tanto en el ámbito nacional como en el local para aportar al cambio de la situación.

Los libros de texto escolar permitieron materializar ese conocimiento compartido y acordado socialmente, como medio cultural que provee a estudiantes y a docentes de relatos que contienen determinadas representaciones sociales (Alzate-Piedrahita, Gómez-Mendoza & Romero-Loaiza, 1999). Para el caso puntual del *corpus* analizado, se encontró que la representación del conflicto social colombiano respecto al contenido discursivo estuvo influenciada en principio por las dinámicas violentas e ilegales propiciadas por los grupos armados al margen de la ley; en las actividades hubo un contraste con la propuesta de retos para llegar a la solución conjunta del conflicto, y en la iconografía se promovió el reconocimiento de las víctimas de esos sucesos violentos.

El sistema periférico que configura la representación del conflicto social correspondió a un conjunto de interpretaciones parciales de la realidad que las autoridades educativas tienen por apropiadas. De esta manera, la estructura subyacente en la representación social sirvió para identificar cómo los narradores median cognitivamente los sucesos que pasan y los valores que traen a colación para juzgar esos sucesos. A continuación se contextualiza a manera de síntesis la noción del conflicto social colombiano en la representación de los libros de texto escolar de ciencias sociales en básica primaria (2003-2013):

Colombia vive una guerra irregular y compleja desde hace varias décadas. Su origen tuvo lugar en antecedentes conflictivos de carácter social y político que desencadenaron un intenso conflicto armado interno entre diversos grupos al margen de la ley enfrentados contra el Estado, la sociedad y el ejército a través de un conjunto de dinámicas violentas. Entre las principales consecuencias de estas dinámicas se produce el desplazamiento forzoso de personas víctimas (siendo los niños los más afectados) y el aumento de la pobreza por el abandono de tierras y el trabajo. Como reto para llegar a la solución de este conflicto es indispensable lograr un acuerdo de paz negociada entre los enfrentados.

En definitiva, los libros de texto escolar contribuyeron a la percepción del conflicto social del país, al reconocer su carácter violento, diferentes modelos antagónicos y conductas de solución a esta situación. Tener este tipo de material didáctico en la mira de reflexión permitiría encontrar caminos de cambio que ayuden a flexibilizar el carácter técnico del libro de texto escolar. Esta limitación debe verse como una oportunidad para los editores, docentes y estudiantes, con la intención de contextualizar la región local desde el entorno nacional. Aunque investigadores como George J. Posner (2004) han considerado que

el libro de texto escolar es un instrumento descontextualizado, su relación con el entorno puede orientar la transformación social según el uso que de ellos se haga y a la capacidad de adaptarlos a las condiciones de cada contexto desde el reconocimiento de la pluralidad de memorias.

Agradecimientos

Sinceros agradecimientos al Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias; a la Universidad Tecnológica de Pereira, UTP; al Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía, y en especial a los profesores María Victoria Alzate y Miguel Ángel Gómez, por su apoyo en la investigación.

Sobre la autora

Luisa Fernanda Duque-Gómez es profesora de cátedra auxiliar de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, UTP. Profesora en propiedad de básica primaria en la Institución Educativa Labouré. Magíster en educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciada en pedagogía infantil, Universidad Tecnológica de Pereira. Miembro del grupo de Investigación en Educación y Pedagogía, reconocido por Colciencias.

Referencias

- Abric, Jean Claude (1987). *L'étude expérimentale des représentations sociales. Les représentations sociales*. En Denise Jodelet (dir). *Sociologie d'aujourd'hui*, 205-223. Paris: Presses Universitaires de France, PUF.
- Alzate-Piedrahita, María Victoria (2001). *Las concepciones de infancia en los textos escolares colombianos de ciencias sociales de la escuela básica primaria colombiana. 1960-2000*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid. Director: Agustín Escolano-Benito.
- Alzate-Piedrahita, María Victoria & Gómez-Mendoza, Miguel Ángel (2010). Las transformaciones de la didáctica: del libro de texto escolar impreso al libro de texto escolar electrónico. *Revista El Educador*, 9, 24-30. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/000085494fef29e5918a>
- Alzate-Piedrahita, María Victoria; Gómez-Mendoza, Miguel Ángel & Romero-Loaiza, Fernando (1999). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia. I. Definiciones, dimensiones y campos de investigación*. Pereira: Editorial Botero Gómez y Cía. Ltda. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3383>

- Alzate-Piedrahita, María Victoria; Gómez-Mendoza, Miguel Ángel & Romero-Loaiza, Fernando (1999). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia. II. Las representaciones sociales: definiciones y aspectos metodológicos*. Pereira: Editorial Botero Gómez y Cía. Ltda. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3403>
- Alzate-Piedrahita, María Victoria; Gómez-Mendoza, Miguel Ángel & Romero-Loaiza, Fernando (1999). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia. III. Representaciones sociales de la familia en los textos escolares de ciencias sociales en la educación básica primaria colombiana*. Pereira: Editorial Botero Gómez y Cía. Ltda. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3402>
- Alzate-Piedrahita, María Victoria; Gómez-Mendoza, Miguel Ángel & Romero-Loaiza, Fernando (2013). *G. M. Bruño. La edición escolar en Colombia 1900-1930*. Bogotá: ECOE Ediciones, Universidad Tecnológica de Pereira, UTP.
- Alzate-Piedrahita, María Victoria; Lanza-Sierra, Clara Lucía & Gómez-Mendoza, Miguel Ángel (2007). *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Postergraph S.A. Disponible en: <http://blog.utp.edu.co/investigacioneneducaciony pedagogia/files/2011/02/Usode-los-Libros-de-Texto-Escolar.pdf>
- Benítez-Páez, Luis Medardo & Barragán-Bernal, Fabián (2003). *Herramientas sociales 4*. Bogotá: Santillana.
- Buitrago-Piñeros, César Augusto; Pulido-Albarracín, Miguel Ángel & Maraboli-Salazar, Osvaldo Vladimir (2013). *Los caminos del saber, Sociales 5*. Bogotá: Santillana.
- Centro Nacional de Memoria Histórica & Sánchez-Gómez, Gonzalo (coord.) (2010). *La tierra en disputa. Memorias de despojo y resistencia campesina en la Costa Caribe (1960-2010)*. Bogotá: Ediciones Semana. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2010/tierra_conflicto/la_tierra_en_%20disputa.pdf
- Cepeda, Margarita (2003). Conflicto reprimido, violencia latente. *Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes, 14*, 109-115. Disponible en: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/296/index.php?id=296>
- Chaustre-Avenidaño, Álvaro & Pulido-Cortés, Óscar (2003). *Identidades 4*. Bogotá: Norma.
- Colmenares, Germán (1991). La batalla de los manuales en Colombia. En Michael Riekenberg (comp.). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, 87-99. Buenos Aires, Madrid, Frankfurt: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Alianza Editorial, Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung, GEI. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/7417/5.%20La%20batalla%20de%20los%20manuales%20en%20Colombia%20-%20Colmenares%20Germ%C3%A1n.pdf?sequence=1>
- Echeita-Sarrionandia, Gerardo (2008). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6* (2), 99-118. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Escolano-Benito, Agustín (2000). Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. En Alejandro Tiana-Ferrer (ed.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, 439-450. Madrid: Universidad Nacional de Educación a

- Distancia, UNED, Centro de Investigación interuniversitario dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, MANES.
- Fajardo, Fanny Hermelinda (2008). *Navegantes sociales 5*. Bogotá: Norma.
- Feo-Basto, José Vicente (2003). *Identidades 3, libro de actividades*. Bogotá: Norma.
- Fernández-Reiris, Adriana (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control de currículo en el aula*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Miño y Dávila Editores.
- García-Escobar, Manuel; Nenshiel, Andrea; Machicado-Villamizar, Javier & Sánchez-Urresty, Luisa (2011). *ZonActiva Sociales 5*. Bogotá: Norma.
- Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung, GEI (2014). *The Georg Eckert Institute for International Textbook Research*. Alemania. Disponible en: <http://www.gei.de/en/the-institute.html>
- Gimeno-Sacristán, José (2002). *Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giraldo, Germán; Noreña-Blanco, María Isabel & Madrid-Soto, Adriana G. (2008). *Aprendo Ciencias Sociales 5*. Bogotá: Ediciones SM.
- Gómez-Mendoza, Miguel Ángel (1999). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20, 103-113. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Gómez-Mendoza, Miguel Ángel (2004). Los símbolos de la Revolución Francesa en los textos escolares de Ciencias Sociales: "Historia de la educación secundaria colombiana (1960-1999)". *Revista de Ciencias Humanas*, 33, 137-160.
- Gómez-Mendoza, Miguel Ángel; Alzate-Piedrahita, María Victoria & Gallego-Cortez, Geoffrin Ninoska (2009). *Saber y evaluación de libros de texto escolar. Una herramienta de reflexión y acción*. Pereira: Editorial Papiro. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3382/Evaluaci%F3n%20de%20libros%20de%20texto%20escolar.pdf;jsessionid=C88953662602DE25956F3464ACB194CB?sequence=1>
- Guerra, María del Rosario & Plata, Juan José (2005). Estado de la investigación sobre conflicto, posconflicto, reconciliación y papel de la sociedad civil en Colombia. *Revista Estudios Sociales*, 21, 81-92. Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/461/index.php?id=461>
- Gutiérrez, Carlos B. (2003). Cultura de conflictos en vez de tolerancia. *Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes*, 14, 63-70. Disponible en: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/285/index.php?id=285>
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos & Baptista-Lucio, Pilar (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª ed. México: McGraw-Hill. Disponible en: <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici. *Psicología Social, II*. Capítulo 13, 469-494. Madrid: Editorial Paidós. Disponible en: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Johnsen, Egil Børre (1996). *Libros de texto escolar en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Lässig, Simone (2009). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e "historias

- comunes". En *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*, 11-23. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: https://historia1imagen.files.wordpress.com/2010/03/libro_historia_web.pdf
- Lizarralde-Jaramillo, Mauricio (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en el conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-39. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a02.pdf>
- Manrique-Villanueva, Lina María Patricia; Ortiz-Jiménez, José Guillermo; Guzmán-González, Tulia Ángela; Acosta-Jiménez, Wilson Armando & Ardila-Segura, Eleonora (2009). *Estrategias en ciencias sociales 5*. Bogotá: Libros & Libros.
- Melo-Moreno, Vladimir; Rodríguez, Claudia Alicia; Feo-Basto, José Vicente; Chaustre-Avenidaño, Álvaro & Pulido-Cortés, Óscar (2003). *Identidades 5*. Bogotá: Norma.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Serie lineamientos curriculares, Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- Mora, Martín (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital, Universidad de Guadalajara, México*, 2, 1-25. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Moreno-Fernández, Martha (2006a). *Nueva ciencias sociales 3*. Bogotá: Grupo Editorial Educar.
- Moreno-Fernández, Martha (2006b). *Nueva ciencias sociales 5*. Bogotá: Grupo Editorial Educar.
- Moreno-Lache, Nubia (2008). *Vivencias 1*. Bogotá: Voluntad S.A.
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Moscovici, Serge (1986). *Psicología social, II*. Madrid: Editorial Paidós.
- Ossenbach-Sauter, Gabriela (2000). La investigación sobre manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 195-203. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/10797/11195
- Pingel, Falk (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris, Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung, GEI. Disponible en: http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unesco_guidebook_on_textbook_research_and_textbook_revision/
- Posner, George J. (2004). Conceptos de currículo y propósitos del estudio del currículo. En *Análisis del currículo*, 3-28. Ciudad de México: McGraw-Hill. Disponible en: <http://docslide.com.br/documents/conceptos-de-curriculo-y-propositos-del-estudio-del-curriculo.html>
- Pulido-Cortés, Óscar; Chaustre-Avenidaño, Álvaro; Feo-Basto, José Vicente & Gordillo, Andrés Felipe (2004, 2005, 2006). *Nuevo identidades 4*. Bogotá: Norma.
- Radkau-García, Verena (1996). Estudios del "Instituto Georg Eckert para la investigación internacional sobre libros de texto". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 10, 3-9. Disponible en: <http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/29876/2957.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez-Takeuchi, Laura Kiku (2009). Los municipios colombianos y el conflicto armado. Una mirada a los efectos sobre la efectividad

en el desempeño de los gobiernos locales. *Revista Colombia Internacional, Universidad de los Andes, 70*, 93-120. Disponible en: <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/484/index.php?id=484>

Sánchez-Gómez, Gonzalo & Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>

Sarmiento-Gordillo, Héctor Manuel & Campuzano-Pineda, Álvaro Rafael (2008). *Vivencias 5*. Bogotá: Voluntad S.A.

Valencia-Agudelo, Germán Darío; Gutiérrez-Loaiza, Alderid & Johansson, Sandra (2012). Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. *Revista Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 40*, 149-174. Disponible en: <http://revistaestudiospoliticos.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/viewFile/13209/11854>