

Las definiciones conceptuales sobre la violencia bipartidista en los textos escolares en Ciencias Sociales de los últimos 15 años en Colombia.

**Elaborado por:
Oscar David Rojas Gutiérrez**

**Asesora
Profesora Ginna Méndez**

**Especialización en Pedagogía a Distancia
Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional
2024-II**

Resumen:

En el presente trabajo de grado de revisión documental se analiza cómo se han caracterizado las definiciones conceptuales sobre la violencia bipartidista en los textos escolares de Ciencias Sociales elaborados por el MEN en Colombia durante los últimos 15 años. Tomando elementos propios del Análisis Crítico del Discurso (ACD), se examinan los elementos contextuales —desde las tres dimensiones del ACD— que han influido en la construcción de estas narrativas y algunos de sus posibles impactos en los procesos de aprendizaje y formación ciudadana. Los resultados evidencian una tendencia a la omisión de responsabilidades políticas y a la simplificación de los hechos, lo que podría limitar una comprensión crítica y transformadora del pasado. En este esfuerzo investigativo se resalta la necesidad de actualizar los currículos escolares para abordar de manera integral la violencia bipartidista, incorporando perspectivas que promuevan el reconocimiento de las víctimas, la memoria histórica y la formación de ciudadanos capaces de analizar las implicaciones sociales y políticas de estos hechos en el presente.

Palabras Claves: Violencia Bipartidista / Currículos Educación Media / Ciencias Sociales / Historia / Perdón y Olvido / Memoria Histórica / Transposición Didáctica

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	4
2. Problema de Investigación	6
3. Antecedentes de Investigación	9
3.1. Pregunta de Investigación	12
4. Objetivo General	15
4.1. Objetivos Específicos:	16
5. Justificación	16
6. Referentes Conceptuales	17
7. Propuesta Metodológica	21
8. Resultados y Análisis de la Investigación	23
8.1. Contextos dimensionados desde el ACD en tres textos escolares del MEN	28
8.2. Consideraciones sobre algunas implicaciones sobre la enseñanza de la violencia bipartidista en los currículos escolares y su incidencia en el conflicto armado.	38
9. Conclusiones	43
Bibliografía	47

1. Introducción

La enseñanza de la historia en Colombia enfrenta un gran desafío para abordar temas complejos y sensibles que han marcado profundamente varias familias y generaciones en el país, como es el tema de la violencia bipartidista. Este fenómeno, que de acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) tuvo lugar entre 1946 y 1958, generó profundas heridas sociales y culturales, y dejó un legado de tensiones y omisiones que se extienden aún hasta el presente. Sin embargo, su tratamiento en los currículos escolares como lo ha planteado el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha sido fragmentado, insuficiente y, en ocasiones, superficial si se aborda desde una perspectiva que busca aportar elementos a la no repetición.

El presente trabajo de investigación examina en detalle a través de una revisión documental cómo se han representado las definiciones conceptuales de la violencia bipartidista en tres textos escolares identificados de Ciencias Sociales elaborados por el MEN durante los últimos 15 años en Colombia. Este análisis se enmarca en una problemática que articula la omisión y simplificación histórica de estos hechos con la perpetuación de patrones discursivos oficiales que no han logrado establecer una narrativa crítica ni incluyente.

Desde una perspectiva metodológica basada en aspectos del Análisis Crítico del Discurso (ACD), se busca identificar algunos elementos que hacen parte de los contextos conceptuales que han influido en la construcción de estas narrativas históricas. Asimismo, el presente trabajo explora algunas de las implicaciones que

tienen estas representaciones para la enseñanza, el aprendizaje, la formación ciudadana, que podrán ser encontrados en la sección de "Resultados y Análisis de la Investigación"

En este esfuerzo investigativo se destaca la importancia de integrar enfoques más amplios y críticos en los currículos escolares, con el objetivo de promover una comprensión más acertada de la violencia bipartidista y su relación con el conflicto armado. Al hacerlo, se espera contribuir a una pedagogía transformadora que fomente una ciudadanía crítica, consciente, reflexiva y comprometida con la construcción de la paz, su historia y la memoria histórica en Colombia.

2. Problema de Investigación

Existe una serie de problemáticas y hechos históricos en Colombia relacionados con la temática de la Violencia bipartidista que conjugados, dan a entender la importancia de generar reflexiones para que en los manuales escolares en Ciencias Sociales —o próximamente en Historia— den cuenta del pasado de una manera amplia y sopesada, debido a las influencias que ha tenido en el presente, así:

☞ Entre 1946 a 1958 se da el periodo denominado como la Violencia bipartidista (CNRR-GMH, 2013, p. 112), debido a los enfrentamientos radicalizados entre líderes conservadores y liberales extremistas —a nivel de regional y nacional— por su pertenencia partidista. Se registraron más de 250.000 muertes y el desplazamiento forzado (exilios era la expresión de este fenómeno en la época) de más de 2.000.000 de personas (incluyendo maestros y maestras de escuelas de todo el país) con un nulo margen de obtención de justicia. Fruto de esos enfrentamientos partidistas se creó una cultura política de estigmatización, deslegitimización y deshumanización del adversario político a través del odio, la venganza y otras expresiones violentas.

☞ Tras la creación del Frente Nacional en 1958, se dio un pacto político de elites entre Laureano Gómez (Líder Conservador) y Alberto Lleras Camargo (Líder Liberal) que logró —además de otros acuerdos, como la repartición burocrática de los puestos gubernamentales cada cuatro años— un acuerdo de “Perdón y Olvido” por todos los hechos violentos ocurridos en la violencia bipartidista. Es decir, no se obtuvo justicia, verdad ni reparación directa a las víctimas de ese periodo. Valga mencionar, que en ese momento, debido a las tensiones y el contexto histórico internacional propio

de la época, todavía no se había creado la figura de justicia transicional ni de memoria histórica como las conocemos hoy.

☪ El denominado pacto de “Perdón y Olvido” político liderado por los mencionados representantes políticos en el Frente Nacional también influyó en los lineamientos educativos de la época, ocultando la verdad y sus responsabilidades en la violencia bipartidista, tal como lo señalo la investigadora González Moreno:

La escuela finalmente estaba sujeta en su ordenamiento a las políticas ministeriales en materia educativa, que se mantenían dentro de la fórmula frente nacionalista, en la cual, aunque precario en ocasiones, se había construido un consenso sobre temas álgidos como las responsabilidades de La Violencia, achacadas al comunismo, o a la dictadura, o diluidas entre las bases de ambas colectividades políticas. El énfasis patriótico, el ocultamiento de la violencia y una lectura en términos morales de los hechos políticos característicos de los manuales de primera generación eran, por decir lo menos, funcionales al Frente Nacional (FN). (González Moreno, 2014, p. 39)

☪ La violencia bipartidista se transformó en violencia subversiva (1958 – 1982), es decir, la antesala de lo que hoy conocemos como conflicto armado interno, tal como lo demostró el informe *Basta Ya* del Grupo de Memoria histórica:

Aunque en su origen el conflicto armado contemporáneo en Colombia está imbricado con la llamada violencia bipartidista y el Frente Nacional, también está relacionado con las inequidades que se derivaron de este último. Los intentos fallidos de reforma a la estructura de la tenencia de la tierra, de una parte, y la limitada capacidad de incidencia de los actores disidentes que cuestionaban el acuerdo bipartidista, son, tal vez, los fenómenos políticos más notables asociados a esta época. (CNRR-GMH, 2013, p. 12)

☪ En el 2002 hubo un cambio en los lineamientos curriculares, en los lineamientos de la década de los ochenta si se abordó el tema, pero en el gobierno conservador de Pastrana se dejó de hacer, y no se hizo mención a la violencia

bipartidista y las responsabilidades políticas, únicamente al conflicto armado interno de la siguiente manera:

Para el caso colombiano, hoy se hace más urgente que nunca pactar unos “mínimos” que permitan resolver los conflictos, y particularmente el conflicto armado, por medio de los valores de la negociación y la concertación como vía para solucionar la violencia de manera pacífica y dialogada. (MEN, 2002)

☪ En el 2011 se creó la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448, en la que se reconoce a las víctimas que se han dado en el marco del conflicto armado a partir de 1985 para obtener una reparación administrativa —la elección de la fecha por si también fue polémica e hizo parte del mencionado pacto político—, mientras que las víctimas anteriores a 1985 solo tienen derecho a la reparación simbólica. Hasta el momento no se han dado reparaciones simbólicas colectivas para las víctimas de la violencia bipartidista y se ha argumentado que esto se debe a la perpetuación del pacto de “Perdón y Olvido” que se dio desde el Frente Nacional y se actualizó para el mantenimiento de agendas políticas en la actualidad (Rojas Gutiérrez, 2017). Todas las víctimas tienen derecho a la verdad, a la memoria histórica y a las garantías de no repetición. Esto no ha sido el caso para las víctimas de la violencia bipartidista, teniendo presente la obligación que hay de articulación interinstitucional que obliga a las entidades del Estado apoyar los propósitos de la ley, incluyendo al Ministerio de Educación en sus políticas misionales.

☪ El (MEN, 2017b) elaboró una guía pedagógica para estudiantes (Sociales 9 – Cuarto Bimestre) en la que se hace mención a la violencia bipartidista, pero no se

señalan responsabilidades ni el reconocimiento de la diversidad de víctimas en ese periodo. Tampoco se hace referencia al pacto de “Perdón y Olvido” (solo al Pacto de Benidorm) y la ausencia de justicia, solo a la repartición burocrática.

Teniendo presente lo anterior, es pertinente mostrar la necesidad pedagógica para que en los currículos en Ciencias Sociales se retome la temática y se comprendan las diferentes posiciones y contextos socio-culturales de la violencia bipartidista, las responsabilidades políticas, sus víctimas y por correspondencia, las imbricaciones en el conflicto armado.

3. Antecedentes de Investigación

Durante la revisión de antecedentes de investigación, se encontró que a pesar de la enorme producción académica que se ha elaborado sobre la violencia bipartidista desde diferentes disciplinas y universidades en el mundo, son muy pocos los trabajos que se pueden referenciar desde una perspectiva netamente pedagógica en Colombia.

Una investigación que ha sido clave para estructurar y definir los objetivos de la presente investigación ha sido del trabajo elaborado por la investigadora social María Isabel Cristina (González Moreno, 2014) denominado *“La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX”*. Este trabajo presentado en un artículo de la revista *Análisis Político* y de acuerdo a la autora:

es producto de la investigación “Desde la Escuela: construcción de memorias sobre la violencia 1948 – 2008”, financiada por Colciencias - IEPRI, y orientada hacia la comprensión de la enseñanza de la historia y los contenidos de violencia para el período

1950 -2008, cuyas secciones se refieren respectivamente a: 1) La evolución de planes de estudio y currículos escolares; 2) La violencia contada a los escolares; y 3) La educación, entre víctima y victimaria. (González Moreno, 2014, p. 32)

Parte de las principales conclusiones del trabajo investigativo elaborado por la investigadora social —y se citan en extenso debido a que varios de sus valiosos aportes son retomados a lo largo de la presente exposición— son:

La historia de Colombia en el nivel escolar conforme a su desconocimiento o reconocimiento del conflicto ha transitado por tres etapas: de una negación total entre mediados de siglo XX y los setenta, a una historia nacional problematizada promovida en los ochenta, en la que se hacen visibles actores diferenciados y conflictos estructurales, y finalmente, en el momento actual [2014], a una historia liviana de los problemas nacionales en la cual estos son enunciados pero sin brindar mayor contenido histórico, o son abordados de manera indirecta o de forma subsidiaria a otros temas.

Las versiones de la violencia, particularmente la de mediados de siglo, que se han venido desarrollando progresivamente desde los 80, responden al reconocimiento de la existencia de diversas miradas o enfoques en la interpretación y la memoria histórica, y en ese sentido constituyen un avance con respecto a la versión única que imperó durante buena parte del siglo XX. Con todo, en la práctica ese pluralismo es muy incipiente. Primero, desde un discurso aparentemente neutro, es decir en el cual no hay calificaciones o señalamientos explícitos, el abordaje de temas problemáticos como el cuestionamiento y el involucramiento de la institucionalidad, que de hecho tiene lugar tanto durante La Violencia como en el conflicto armado, es obviado en los textos, o se invierte la carga de la responsabilidad. Segundo, generalmente los libros de texto, se limitan a exponer una sola versión histórica y ocultan la existencia de otras interpretaciones lo que va en detrimento del reconocimiento de la complejidad social y política, y también del ejercicio de la interpretación histórica.

La memoria de la violencia que se registra en las tres generaciones ignora a las víctimas, o las reduce a cifras o enunciados generales sobre su existencia. Estos son los muertos naturales o inevitables de la guerra, pareciera, y por ello no se registran en las narrativas históricas escolares. Incluso los denominados magnicidios, es decir, los

asesinatos de figuras prominentes en el campo político son apenas mencionados. Aunque en la última generación de textos, las víctimas han aparecido al menos desde la perspectiva de los derechos humanos introducida como eje de las ciencias sociales, son víctimas sin rostro, sin nombre, sin condiciones particulares, y sin un contexto. (González Moreno, 2014, p. 47) [Los corchetes son ajenos a la autora]

Una precisión que podría hacersele a este importante esfuerzo y faro, es que si bien se hace una revisión de los textos escolares —públicos y privados— durante tres generaciones desde una perspectiva socio-histórica, no establece ni propone una conversación con la producción académica pedagógica desde los conceptos, contenidos y propuestas que se desarrollan en la educación colombiana.

Otro aporte importante que se identifica en el ejercicio de la revisión de los antecedentes de investigación es el trabajo realizado por el docente investigador (Ibagón-Martín, 2019), que, debido a su formación especializada en educación, aborda el periodo de la Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales elaborados por casas editoriales privadas, con un análisis crítico y propositivo más enfocado hacia la pedagogía. En su trabajo desarrolla una revisión minuciosa de 24 textos escolares que permite un análisis detallado y riguroso, e incluso, también posee varios puntos de encuentro con la presente investigación, como aspectos relacionados con la pregunta de investigación y la herramienta de sistematización de información cualitativa, entre otros.

Quizás uno de los aspectos más importantes que desarrolla Ibagón-Martín (2019) es el tema de la transposición didáctica, el cual se retomará más adelante en la sección de referentes conceptuales.

Otro antecedente relativamente reciente es una tesis de maestría elaborada por (Reina García, 2020) denominada *“Las Víctimas en los textos escolares. Resistencia a la imposición del olvido.”* Donde la autora hizo uso del *“Análisis Crítico del Discurso (ACD) como perspectiva y el Análisis de Contenido (AC) como método para la recolección, organización, análisis e interpretación de la información.”* en su investigación.

Entre sus conclusiones y quizás una de las más valiosas para el propósito de este proyecto de investigación es:

No basta entonces con presentar a las víctimas de la violencia, se requiere asumir un compromiso político como docentes para la superación de procesos escolares ligados a la reproducción de la memoria oficial, propendiendo por ejercicios de análisis de la realidad del país en donde el testimonio y trabajo de los colectivos de víctimas gocen de reconocimiento, de manera que devenga en construcción de ciudadanías críticas, de sujetos políticos conscientes del pasado y de su papel en la construcción de una sociedad con poder para superar las equivocaciones pretéritas. (Reina García, 2020, p. 130)

3.1. Pregunta de Investigación

Antes de responder a la principal pregunta de investigación, se compartirá una serie de preguntas que apuntan a responder: **¿Qué es lo que no se sabe o no sabemos sobre aquello que queremos conocer?**

Se podría empezar a identificar de manera temporal cuestionamientos que surgen sobre los currículos escolares, por ejemplo, por qué en el currículo del (MEN,

2002) no se abordó la temática de la violencia bipartidista, sus implicaciones y las responsabilidades políticas. ¿Qué decisiones políticas fueron mediadoras para que eso no ocurriera?

Otro cuestionamiento clave, es que la forma en la que se dictan clases de historia cambiaría en Colombia: “Se han presentado unos lineamientos al Ministerio de Educación para reformular los temarios de las cátedras de historia en el país.” (Caracol Radio, 2022). No se sabe cómo va a quedar el currículo en historia hasta el momento respecto a temática de la violencia bipartidista, a pesar de la promulgación de la Ley 1874, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) y en cuyo parágrafo del artículo 5 señala:

Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales, a que se refiere el literal h) del artículo 22, **pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana**, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera. (Ley 1874, 2017) [La negrilla es ajena al texto]

Y es precisamente con esta ley de 2017 que se restablece la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media.

En el estado del arte de la presente investigación, se identificaron las recomendaciones sobre los lineamientos solicitados por la ley en (CAEHC, 2022). Y si bien no es una guía pedagógica y su función principal es dar lineamientos generales sobre el currículo de Historia, en el documento no se hace mención explícita a la violencia bipartidista, tampoco el reconocimiento de responsabilidades ni el asesinato

de Jorge Eliecer Gaitán. Únicamente se hace mención al conflicto armado de la siguiente forma:

Además, se debe hacer énfasis en una formación ciudadana crítica que, si bien debe articularse a una conciencia histórica de las violencias de larga duración y de la persistencia del conflicto armado, no debe exacerbar un imaginario según el cual los colombianos siempre hemos vivido en la violencia y estamos condenados a ella, pues “un conflicto sin principio ni fin no se puede intervenir. Imaginarlo eterno hace imposible concebir acciones para acabarlo y anula así la auto-representación de los alumnos como agentes históricos” (Sánchez Meertens 2017, p. 195).

Por ello, la importancia de que en la enseñanza también se visibilicen las acciones de resiliencia, resistencia, fortalecimiento del tejido social y reconciliación que se han dado en los distintos territorios a lo largo de la historia, así como las transformaciones favorables de los conflictos que han vivido las diversas organizaciones e instituciones del país y la abundante y persistente historia de intentos y luchas por la paz y la reconciliación.” [Mas adelante se observa:] “Es decir, avanzar en la transformación de la cultura política que posibilite desnaturalizar las violencias, superar las estigmatizaciones, recomponer la confianza y el tejido social, fomentar el reconocimiento y el respeto a las diferencias, afianzadas en aptitudes de convivencia democrática.” (CAEHC, 2022).

Teniendo presente lo anterior, es válido cuestionarse sobre si posible “avanzar en la transformación de la cultura política que posibilite desnaturalizar las violencias, superar las estigmatizaciones, recomponer la confianza y el tejido social, fomentar el reconocimiento” sin conocer los contextos históricos de las estigmatizaciones que ocurrieron en la violencia bipartidista y se han mantenido con el conflicto armado, y a la vez no se difunden adecuadamente en los currículos o textos escolares en Ciencias Sociales como contenidos de formación crítica y de memoria histórica que le apuestan a esa transformación. Si bien la <<memoria histórica>> no es lo mismo que

<<historia>>, la apuesta por el reconocimiento del pasado para que de un modo u otro se reflexione para lograr un cambio es compartida por ambas. Así la cosas, surge la reflexión:

¿Cuáles son los contextos de las definiciones conceptuales sobre la violencia bipartidista en los textos escolares en ciencias sociales en los últimos 15 años?

Esta pregunta surge con la intención de dar una continuidad de reflexión temática al trabajo realizado por (González Moreno, 2014) en tanto el abordaje que realizó fue hasta el 2005, y desde ese entonces, no se le han encontrado trabajos recientes que den cuenta de la forma como se han hecho uso de las definiciones conceptuales de la violencia bipartidista.

Por otro lado, cuando se habla de contextos en la pregunta de investigación, se entiende como los elementos que son constitutivos / descriptivos dentro del proceso que se planteara líneas más adelante, respecto a las tres dimensiones del Análisis Crítico del Discurso en la sección de la Propuesta Metodológica.

4. Objetivo General

Establecer los contextos de las definiciones conceptuales sobre la Violencia bipartidista en los currículos escolares en Ciencias Sociales en los últimos 15 años, así como sus implicaciones.

4.1. Objetivos Específicos:

1. Caracterizar los contextos en los que fueron elaborados los currículos escolares en Ciencias Sociales que abordan la temática de la Violencia Bipartidista.
2. Analizar las implicaciones sobre la enseñanza de la violencia bipartidista en los currículos escolares y su incidencia en el conflicto armado.

5. Justificación

Teniendo presente la serie de hechos históricos y problemáticas reseñadas en la descripción del problema que no han tenido una respuesta adecuada por parte del Estado, la responsabilidad de abordar las implicaciones de la violencia bipartidista desde los currículos escolares es de vital importancia, sobre todo, si se quiere aportar a las medidas de no repetición y transformación desde el sector educativo.

Otra justificación de gran relevancia, es que los maestros y maestras han sido víctimas de la violencia bipartidista y el conflicto armado, y a pesar de ello, sus memorias y experiencias no se han reconocido incluso en textos en Ciencias Sociales para escolares.

Es importante conocer la historia de la violencia bipartidista y la magnitud de las afectaciones de las víctimas de ese periodo, debido a las implicaciones que tuvo en el conflicto armado del presente. Esto, con el propósito de poder incidir en la difusión del conocimiento sobre la violencia que se ha reproducido en el tiempo, en la identificación

de sus características principales, formas de difusión y reproducción, así como de las diversas consecuencias que ha tenido en sociedad colombiana.

6. Referentes Conceptuales

A continuación, se hará un abordaje de los principales conceptos más relevantes para el desarrollo de la presente investigación, los cuales en buena medida están alineados inicialmente con las definiciones conceptuales que se han realizado desde el MEN, mientras otros se distancian de una posición oficialista a una más académica pedagógica como son:

Currículos escolares: esta definición se obtiene según lo propuesto en el artículo 76 de la Ley General de Educación y de los lineamientos propuestos por el MEN que se encuentran disponibles en línea:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115, 1994) (MEN, 2017a)

Si bien las definiciones teóricas que se han elaborado sobre el currículo son diversas y han cambiado a través del tiempo según las perspectivas pedagógicas en las que se han enmarcado, para los fines de la presente investigación se tiene presente la siguiente definición analítica que es muy particular para los currículos en Ciencias Sociales, la cual señala:

el currículo es el producto de las tensiones que existen entre los diferentes agentes y agencias creadas en el marco del Estado Moderno, en ese sentido, es uno de los resultados del proceso de recontextualización en el que confluyen dos grupos de teorías que determinan lo que se va a enseñar, las “teorías del qué” y la manera en que se va a enseñar, las “teorías del cómo”. Estos dos grupos de teorías son elementos constitutivos de la producción del discurso pedagógico oficial y del proceso de la recontextualización pedagógica, evidenciado en las propuestas curriculares del MEN y específicamente del currículo de Ciencias Sociales. (Castellanos Bernal, 2021, p. 110)

Textos Escolares: Son instrumentos claves para el desarrollo tradicional de los currículos escolares. La definición que se entiende para los propósitos de la presente investigación se enmarca en lo desarrollado por el grupo de investigación de Cyberia de la Universidad Distrital, en la cual señala:

Los textos escolares se constituyen como objetos culturales que a través de la selección, organización y jerarquización de los contenidos, proporcionan una perspectiva extendida de la institucionalización de los valores que rigen un sistema educativo en un momento y contexto específico. Dichos objetos culturales responden a objetivos de tipo didáctico-pedagógico y a la vez e implícitamente a referentes políticos, económicos, morales, estéticos, ideológicos y culturales, cuya función principal es la adecuación de los sujetos a un conjunto de normas, estableciendo y legitimando una mirada relativa y parcial de la realidad que propende hacia la instauración de regímenes de verdad y visiones oficiales del mundo. (Grupo de Investigación CYBERIA, 2009)

Un aspecto clave para tener en cuenta sobre esta definición, es que en la elaboración de los textos escolares no se tiene presente el enorme trabajo que implica desarrollar unos contenidos pedagógicos que se encuentren actualizados y acordes con los debates académicos de las temáticas del momento, ni tampoco otros ejercicios internos del trabajo pedagógico, como es por ejemplo la transposición didáctica en Ciencias Sociales.

Transposición Didáctica: a continuación, se abordará la definición conceptual que inicialmente estaba pensada para aplicarse en las matemáticas y luego se extendió a otros temas del saber:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 1991, p. 45)

Sin embargo, también se tienen como referentes algunos aportes que se han dado para la transposición didáctica en Ciencias Sociales, como se dio en el siguiente trabajo de grado para recibir el título de Maestrante:

Por ejemplo, Parra (2016) concluye que el docente realiza un proceso de transposición didáctica desde su orden discursivo a partir de metáforas, ejemplos y símiles que le permiten trascender con los estudiantes desde el sentido de la narración como dispositivo que contribuye a constituir sujetos críticos capaces de transformar realidades desde lo que narran. Aquí, el profesor se constituye en sujeto de enseñanza y desde ella debe interpretarse su conocimiento, así mismo, construyen sentidos a partir de la interacción e interpretación con el otro. (Fuquen Camen, 2020, p. 16)

Un referente adicional que se considera pertinente tenerlo presente para los propósitos de la presente investigación, es la reflexión elaborada por el docente investigador Ibagón-Martín que se citó en los antecedentes de investigación, que a propósito de los textos escolares y la transposición didáctica señala:

Según nuestro criterio, la transposición didáctica, entendida como el "trabajo" que transforma un contenido de saber (que ha sido designado como un saber a enseñar) en un objeto de enseñanza (Chevallard, 2009, p. 45), se erige entonces, como un indicador básico en la construcción y transmisión de las concepciones desde las que los libros de texto explican los procesos históricos. En este sentido, la forma en la que en el texto escolar, se da la transición del saber experto al saber enseñado, encierra en sí misma,

un soporte analítico que nos permite dar cuenta de la dimensión epistemológica de la relación que se da entre el conocimiento y los libros de texto (Fernández, 2005, p. 61), viabilizando de esta manera, la identificación de obstáculos o posibilidades explicativas que se dan en estos dispositivos pedagógicos en el análisis del pasado y su relación con el presente y futuro. (Ibagón-Martín, 2019, p. 48)

Violencia Bipartidista: así como la literatura académica sobre la definición de la violencia bipartidista es bien extensa, también lo son los debates sobre los periodos que la definen. Para los fines del presente trabajo de investigación, se adopta inicialmente la definición que realiza el CNMH como el periodo de 1946 a 1958 ya que recoge algunos acuerdos académicos sobre la discusión conceptual, a pesar de que la violencia política y la estigmatización continuó tras el acuerdo bipartidista del Frente Nacional:

Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, los partidos políticos tradicionales recurrieron a la violencia para dirimir las disputas por el poder y, en particular, para lograr el dominio del aparato estatal, a tal punto que este accionar puede considerarse como una constante histórica de varias décadas. **En efecto, la pugnacidad política y las acciones violentas entre los partidos tradicionales, Liberal y Conservador, alcanzaron su nivel más crítico en el periodo conocido como La Violencia, que comprende desde 1946 hasta 1958.** Aunque la violencia liberal-conservadora fue promovida por la dirigencia de ambos partidos, el enfrentamiento político se vio especialmente atizado por el sectarismo manifiesto del dirigente conservador Laureano Gómez, presidente de la República entre 1950 y 1953. A partir de entonces, el conflicto político se tradujo en una abierta confrontación armada. (CNRR-GMH, 2013, p. 112) [El resaltado es ajeno al original]

7. Propuesta Metodológica

Para el desarrollo de la presente investigación, se propone desarrollar algunos elementos claves de la perspectiva metodológica que se encuentran dentro de los cánones del Análisis Crítico del Discurso (ACD)¹ propuesto por el sociolingüista británico Norman Fairclough (1995), que permiten dar respuesta a los objetivos propuestos para el abordaje de los textos curriculares identificados, y está enmarcado dentro de una línea crítica interpretativa:

en el marco de tres dimensiones cuyo objetivo es proyectar tres formas separadas de análisis unas sobre otras: análisis (oral o escrito) de textos verbales, análisis de prácticas discursivas (los procesos de producción, distribución y consumo de textos), y el análisis de eventos discursivos en tanto instancias de prácticas socioculturales. (Fairclough, 1995, p. 3)

En la implementación de los principales elementos contextuales del ACD que propone (Fairclough, 1995) se identificaron de la siguiente forma:

Respecto a la primera dimensión, se realizó un análisis de los textos curriculares en tanto proponen conceptos —sin tener presentes los contenidos en la imágenes— de la violencia bipartidista en su forma y organización, vocabulario, estructuras de argumentación (tesis, argumentos, conclusiones), estructuras genéricas, las propiedades del texto y la forma como citaron otros contenidos (autores claves) que dan cuenta de representaciones sociales hegemónicas.

¹ De acuerdo a (VAN-DIJK, 2016): “El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos.”

Con la segunda dimensión, se identificaron las prácticas discursivas², de cómo el texto opera dentro de los contenidos curriculares y hacen parte de prácticas socioculturales educativas. Allí se tuvo en consideración la importancia ideológica del contenido textual, el orden del discurso, entendido este como un conjunto ordenado de prácticas discursivas asociadas a las políticas educativas y estatales, así como las relaciones entre ellas. (Relación entre currículo y guía pedagógica). También se tuvieron presentes las menciones que se hacían a la clase social, al poder en tanto ordenamiento y jerarquías que expresan desigualdades, como lo propone Fairclough:

El Poder es entendido, por un lado, en términos de asimetrías entre los participantes de los eventos discursivos, y, por el otro, en tanto desigual capacidad de controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos (y, en consecuencia, desigualdad en la forma de estos textos) en contextos socioculturales particulares. (Fairclough, 1995, p. 2)

Con la tercera dimensión, se tuvieron presentes los contextos de los eventos discursivos como prácticas socioculturales, así como los juicios de verdad / valor / falsedad que se dan en el discurso disciplinar/curricular, las condiciones históricas particulares dentro de los cuales son generados los discursos, las propiedades y formas que responden a esas condiciones históricas, y el rol que juegan en procesos sociales más amplios, como los aportes que se dan a la educación en general, en sintonía con realidades macro-estructurales. Dentro de esta dimensión, también se

² Sobre el discurso, el autor señala: “Mi postura es que el “discurso” es el uso del lenguaje en tanto una forma de práctica social, y que el análisis del discurso es el análisis de cómo los textos operan dentro de las prácticas socioculturales.” (Fairclough, 1995, p. 13) es decir, de cómo los currículos educativos operan en tanto proponen unos conceptos para ser asumidos por los estudiantes de una forma dada, sin tener presente la forma de como los estudiantes pueden apropiarse de esos contenidos, ya que salen están por fuera de los propósitos y de los alcances del presente trabajo.

tuvieron en cuenta los discursos que están ausentes, como las omisiones de las responsabilidades de los partidos políticos en la violencia bipartidista.

Una vez definidas las categorías de análisis obtenidas a través de los objetivos de la investigación, se procedió a realizar el ACD a través de la revisión documental de los textos escolares y de las guías pedagógicas en Ciencias Sociales que se han elaborado principalmente para estudiantes de educación secundaria a partir del 2005 por el MEN, por medio de la organización de los textos y sus categorías de análisis elaborados en el programa cualitativo de Nvivo (versión 10), como se hará mención más adelante.

8. Resultados y Análisis de la Investigación

En el ejercicio de revisión documental y de acuerdo con los objetivos y metodología establecida en el presente trabajo, se identificaron y revisaron los contenidos textuales que se elaboraron sobre el concepto de la “Violencia Bipartidista” en los siguientes lineamientos, currículos escolares y guías para estudiantes que ha propuesto el MEN desde 2004 —continuando en parte la revisión documental elaborada hasta 2005 por (González Moreno, 2014)— como son:

1. MEN, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, (2006), con énfasis en la competencia de Ciencias Sociales. [184 páginas]

2. MEN, Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales. Conjunto de grados 10.º y 11.º (MEN, 2021) [276 páginas]
3. MEN, Derechos Básicos de Aprendizaje - Ciencias Sociales, (2016) [52 páginas]
4. MEN, Aulas Sin Fronteras, Guía del Estudiante en Ciencias Sociales (2017)³ grados Séptimo [1 texto de 198 páginas], Octavo [1 texto de 296 páginas], y Noveno 9 [4 textos de más de 80 páginas cada uno]. Respecto estas guías elaboradas por el MEN con colegios miembros de la Unión de Colegios Internacionales de Bogotá, es pertinente señalar que la estrategia institucional de “Aulas Sin Fronteras” surgió inicialmente con la intención de *“mejorar la calidad de la educación en los establecimientos educativos del departamento del Chocó”*, debido a los bajos niveles de aprendizajes de los estudiantes medidos con las pruebas Saber de la época (UNCOLI, 2020) y posteriormente, se amplió la difusión de estas guías pedagógicas a otros espacios educativos a nivel nacional.
5. MEN, Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales. Conjunto de grados 10.º y 11.º (2021) [1 texto de 276 páginas]

Posterior a la revisión documental de los anteriores textos realizada en el programa cualitativo de sistematización Nvivo, se lograron revisar e identificar menciones sobre la violencia bipartidista en varios textos curriculares, entre los que se destacan por

³ Agradezco a la compañera de la Especialización Leslie Johana Parra, docente de Ciencias Sociales por la referencia de estas guías pedagógicas.

ejemplo con los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Ciencias Sociales del (MEN, 2006), donde proponen en general un enfoque interdisciplinario que tiene presente:

La recombinación transversal entre especialidades y subdisciplinas, en torno a problemas situados en las fronteras de las Ciencias Sociales, está dando lugar a zonas “híbridas” que exigen la combinación de teorías, conceptos, métodos y técnicas provenientes de diferentes tradiciones disciplinares. Es el caso, por ejemplo, de los estudios sobre violencia, sobre juventud, sobre pobreza y sobre los efectos de la globalización”. (MEN, 2006) citando a (MEN, 2002)

Posteriormente señalan que los estudiantes de grado decimo a undécimo deben contar con la capacidad de explicar “*el origen del régimen bipartidista en Colombia.*” y también analizar “*el periodo conocido como “la Violencia”, [estableciendo] relaciones con las formas actuales de violencia.*” Así mismo, deben lograr identificar “*las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.*” (p. 130). [Los corchetes son ajenos al MEN]

Teniendo presente la hibridación mencionada anteriormente en la cita, y tras la revisión de las pautas elaboradas por el MEN con su *ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales* para estudiantes de grado decimo y undécimo (MEN, 2021), se propone dentro de una serie de pasos temáticos, un “*proceso de interpretación*” pedagógico que hace referencia a los orígenes de la violencia —citando como fuente una noticia elaborada por el periodista Natalio (Cosoy, 2016), con el propósito de “analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro,”— cumpliendo de forma muy somera el propósito de abordar el periodo inicial de la violencia bipartidista, pero no se dan detalles sobre

cómo se daban esas confrontaciones ni otras implicaciones (cuestión que podría excusarse en parte por ser parte de un artículo periodístico), además de solo “establecer” relaciones del pasado y el presente —y cumpliendo brevemente con el objetivo temático planteado—, indicando que el origen de las FARC como “los de un grupo de autodefensa integrado por campesinos de tendencia liberal desplazados durante el período de La Violencia”, pero sin poder explicitar una definición clara del concepto de violencia. Sobre este texto más adelante se hará una revisión analítica a la luz de las tres dimensiones del ACD más adelante.

En otro documento identificado en la sistematización, denominado como los *Derechos Básicos de Aprendizajes* (DBA) en Ciencias Sociales del (MEN, 2016), se proponen “un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once” (p. 5) se logró identificar que solo proponen un “conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas” relacionados con la Violencia Bipartidista únicamente para los grados quinto y noveno.

Para el grado quinto, uno de los objetivos generales de aprendizaje en los DBA, propone que los estudiantes logren “Analiza[r] los cambios ocurridos en la sociedad colombiana en la primera mitad del siglo XX, asociados a la expansión de la industria y el establecimiento de nuevas redes de comunicación.” (El corchete es ajeno al texto citado) Y como evidencias de aprendizajes se destacan dos de las cuatro que se

proponen. Una de ellas, donde el estudiante: “Reconoce la influencia de los partidos políticos (liberal y conservador) en las dinámicas económicas y sociales de Colombia en la primera mitad del siglo XX a partir del uso de diferentes fuentes de información.” Pero no da cuenta de las responsabilidades que tuvieron estos actores en la violencia bipartidista. Otra evidencia clave, propone que el estudiante “Identifica las consecuencias de los conflictos que afectaron la convivencia armónica de los ciudadanos colombianos en la primera mitad del siglo XX (Guerra de los Mil Días, masacre de las bananeras y la violencia partidista).” (MEN, 2016, p. 27) A pesar de esta propuesta curricular, en la página web del MEN no se encontró DBA disponible para el grado quinto.

Para el grado noveno en Ciencias Sociales, los estudiantes deberán analizar “los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en Colombia en el siglo XX y su impacto en la vida de los habitantes del país.” (p. 43) y como “*Evidencias de aprendizaje*” los estudiantes deben:

Establece[r] posibles relaciones entre los hechos sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y los que tienen lugar en la actualidad (**partidos políticos, violencia política, conflicto armado**, desplazamiento, narcotráfico, reformas constitucionales, apertura económica, corrupción, entre otros). (MEN, 2016, p. 43) (los corchetes y las negrillas son nuestras)

Así las cosas, aunque en los EBC y los DBA que se relacionaron se propone un abordaje temático pedagógico particular para abordar la violencia bipartidista, a continuación, se realizará una exposición con el propósito de caracterizar los contextos en los que fueron dimensionados tres textos escolares identificados desde el ACD.

8.1. Contextos dimensionados desde el ACD en tres textos escolares del MEN

A continuación, se describirá una relación metodológica del ACD en sus tres dimensiones (recuérdese la sección [7.Propuesta Metodológica](#)) sobre los tres textos escolares identificados en este ejercicio de revisión documental donde se aborda el concepto de la violencia bipartidista.

Empezando con el texto del grado octavo de Aulas Sin Fronteras (MEN, 2018), se encontró sobre la primera dimensión del ACD que se hace referencia a lo largo del escrito a la violencia bipartidista de dos formas. Primero, cuando se aborda el tema de “*Caudillismo y gamonalismo en América Latina*” se deja como una lectura **opcional** —y no obligatoria para el caso colombiano— sobre una “*Breve biografía de Jorge Eliécer Gaitán*”, elaborada por Catalina Valencia Gaitán (nieta del caudillo) para Aulas Sin Fronteras, señalando:

Por esta razón, a fin de despojar a Gaitán de su inmenso poder popular, en 1946 empezó el genocidio al Movimiento Gaitanista. Paradójicamente, el movimiento se fortaleció y fue entonces cuando la CIA, en complicidad con las oligarquías colombianas, fraguó el complot que llamaron “Operación Pantomima” para asesinarlo. El magnicidio se llevó a cabo el 9 de abril de 1948. La multitud linchó al asesino y el centro de la ciudad, la capital y el resto del país se levantaron, a sabiendas de la responsabilidad del Gobierno de Mariano Ospina Pérez en el hecho. Se agudizó la ola de muerte y destrucción denunciada por Gaitán el 7 de febrero anterior en la “Manifestación del Silencio”, **se gestó lo que ha venido a llamarse “La Violencia” (con mayúscula), y se dio inicio a la guerrilla como acto de defensa del pueblo, consecuencias que agravadas por el narcotráfico, aún vive el país.** (MEN, 2018, p. 157) [Las negrillas son ajenas a la fuente]

Al proponer la lectura de esta breve biografía como opcional dentro de los demás contenidos del texto, se deja en segundo plano una temática que posee gran relevancia en la historia de Colombia. Tal como se señala posteriormente a modo de salvedad, indicando que a pesar de que la lectura es opcional, se recomienda su lectura, argumentando: “La trascendencia de Gaitán en la historia del siglo XX en Colombia y las secuelas de su muerte constituyen un tema fundamental para su comprensión de la historia reciente del país.” (MEN, 2018, p. 156) pero desde la lectura del ACD, las estructuras de presentación y de nominación de los títulos establecen una jerarquía dentro de los contenidos temáticos.

Por otro lado, la forma como se propone abordar “*La Violencia*” en mayúsculas y entre comillas, está proponiendo en su argumentación que se gestó/inició el 9 de abril de 1948 con el asesinato del caudillo liberal, y señalando al gobierno de Mariano Ospina Pérez (sin especificar que era un gobierno conservador) y la oligarquía colombiana de tener responsabilidad en el hecho, sin mencionar la fuente de esta afirmación. Solo al final del breve relato biográfico se hace citación a algunas páginas web que brindan mayor información, pero no de la responsabilidad del hecho, y algunas de ellas ya no se encuentran disponibles para consulta en línea.

En esta cita también se está señalando la continuidad entre el origen de las guerrillas y la entrada del narcotráfico de manera muy somera. Finalmente, se considera valioso que la autoría del relato sea “la voz” de un familiar del caudillo, así como las fotos del archivo familiar que las acompañan.

La segunda forma como se aborda la violencia es cuando se trata el tema del “*Origen de los partidos políticos en Colombia*” y se señala —a modo de abre bocas— en un pequeño recuadro al respecto:

¿Sabía que...? La Violencia en Colombia fue un período que se inició a raíz del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948 y durante el cual liberales y conservadores, aunque no se habían declarado la guerra de manera abierta, se atacaron mutuamente. Le recomendamos ver la película “*Cóndores no entierran todos los días*”, la cual trata este tema. (MEN, 2018, p. 241)

En este aparte se afirma lo que se había dicho en la primera parte de la guía respecto a la fecha de inicio de la Violencia, y se habla de una confrontación entre liberales y conservadores, sin mencionar aspectos que den cuenta del porqué y cómo se daban esas confrontaciones en el ámbito sociocultural ni cotidiano, como si lo muestra la película que se recomienda en el apartado. Esto último permite mantener una representación social que ha sido hegemónica en otros textos escolares del pasado, aunque desde el aspecto didáctico / pedagógico se pueda reconocer que la apropiación y referencia de esta temática sería más funcional al ser audiovisual y no textual.

Respecto a la segunda y tercera dimensión de las dos menciones que se hacen sobre la violencia en el texto escolar del grado octavo, se mantiene como práctica discursiva la omisión de las responsabilidades de los líderes de los partidos políticos sobre su participación en la Violencia Bipartidista. Otra práctica discursiva que se mantiene es que deja la centralidad del periodo a tan solo el asesinato del caudillo liberal —tal como lo señalo para generaciones pasadas (González Moreno, 2014)—, cuando se dieron otros hechos que no solo ocurrieron con el denominado Bogotazo,

sino en otras regiones del país, que sumaron las más de 250.000 muertes. Sobre este aspecto, se pueden ver las asimetrías que existen a la hora de los reconocimientos de las víctimas de la Violencia Bipartidista, al dejar de lado que la mayor parte de estas muertes fueron de campesinos.

El siguiente texto abordado de *Aulas Sin Fronteras* es el de grado noveno (2017b), el cual es quizás uno de los que más avances logra en cuanto a la forma como se aborda la temática de la violencia bipartidista en comparación con otros textos del pasado, pero sigue teniendo aspectos por mejorar que permitirían ampliar el entendimiento de la historia de mejor forma. Respecto a cómo aborda la violencia bipartidista, el texto le dedica toda la primera clase del IV bimestre con el: “*Tema: La Violencia en Colombia: Bogotazo, Rojas Pinilla y bandolerismo*” señalando:

La Violencia en Colombia es más que una serie de actos **hostiles**; el período de La Violencia como se le conoce formalmente, es el periodo de tiempo comprendido entre 1948 y 1966 en el que Colombia tuvo que vivir constantes y violentos enfrentamientos entre liberales y conservadores. Las dinámicas violentas acaecidas en dicha época incluyeron asesinatos, torturas, persecuciones, entre otros, llevando a la muerte de más de 250.000 personas y a la reconfiguración del mapa demográfico de Colombia por cuenta de la migración forzosa (hoy llamada **desplazamiento forzado**) de más de 2.000.000 en una nación que para la época no superaba los 11.000.000 de habitantes. (MEN, 2017b, p. 2) [Las negrillas son originales del texto para destacar las definiciones conceptuales con pie de notas en un aparte abajo]

De entrada, y teniendo presente la primera dimensión del ACD en tanto la forma como se presenta la argumentación, la definición que se hace sobre la violencia

bipartidista establece un periodo “formal”⁴ de 1948 a 1966 con constantes enfrentamientos que incluyen diversas modalidades de violencia que fueron usadas para la época (asesinatos, torturas, persecuciones, desplazamiento forzado⁵), los cuales son aspectos que no habían sido considerados claramente en otros textos escolares previos.

Otro aspecto clave que merece reconocerse es que al final de la clase da cuenta de las fuentes académicas que fueron usadas en la elaboración de los contenidos, destacando a Arturo Alape, Marco Palacios, Gonzalo Sánchez y Donny Meertens, entre otros, pero sin señalar de manera particular los aportes que se dieron en el ejercicio de la transposición didáctica en el texto.

Respecto a la segunda dimensión, las prácticas discursivas se siguen enfocando en la centralidad del asesinato del caudillo liberal como inicio del periodo, pero no se tienen presentes el grueso de las muertes según las estadísticas que pudieron establecerse para el momento.

Por otro lado y respecto a la tercera dimensión en tanto se abordan las condiciones históricas particulares de la conceptualización, es clave que reconozca la violencia bipartidista de manera ampliada con la ocurrencia del hecho histórico del Bogotazo, señalando:

⁴ En otro aparte del texto, se realiza un contraste sobre la periodicidad que se propone empezando ya no desde 1948 sino desde 1946, señalando: “*Otros historiadores refieren el inicio de La Violencia con la renuncia en 1946 de Alfonso López Pumarejo quien fue reemplazado en la Presidencia por vía constitucional por Alberto Lleras Camargo.*” (MEN, 2017b, p. 4) pero sin que se establezca a cuáles historiadores se hace referencia.

⁵ Si bien en el texto escolar hablan de migración forzada, en los periódicos de la época y en el lenguaje de las víctimas de la violencia bipartidista se hablaba de “**exiliados**” de los campos. (Rojas Gutiérrez, 2017, p. 138)

La mayoría de los historiadores de Colombia coinciden que el inicio del periodo de La Violencia en Colombia fue el asesinato del candidato presidencial y líder social popular Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948. Este hecho despertaría la furia de sus seguidores llevando a **desmanes** impresionantes que en medio de protestas, asaltos e incendios, llevaron a la destrucción de una buena parte del centro de Bogotá y que se irradió a otras ciudades del país como Cali, Medellín e Ibagué. (MEN, 2017b, pp. 3-4) [Las negrillas son del original]

Puede considerarse como un avance al señalarse que no solo ocurrió en la capital, sino que también se dio en otras ciudades y provincias, y se hacen comparaciones sobre los hechos victimizantes que ocurrieron en Valle del Cauca, Santander, Tolima —señalando el asesinato del sacerdote de Armero—, Cundinamarca, Caldas y Antioquia, pero todavía sin dar una imagen clara de quienes fueron las principales víctimas del enfrentamiento bipartidista.

En cuanto a la tercera dimensión, se sigue abordando este hecho histórico sin señalarse responsabilidades políticas, y podría decirse que responde a las condiciones históricas particulares de la historia oficial que se ha mantenido y que no permite abordar cuestionamientos que se han presentado con el pasar de los tiempos, que como se verá más adelante en las conclusiones, si bien no se ha podido establecer claramente si se ha realizado una transposición didáctica de los términos, debates y conceptos, si hace falta establecer las variables que se han repetido con el tiempo, como es el tema de la estigmatización y el señalamiento que ha ocurrido desde ese entonces por la pertenencia partidista que llegó a extremos en donde se afectaron las relaciones socioculturales y cotidianas⁶ en toda Colombia.

⁶ Véase como referencia los trabajos realizados por Alfredo Molano, como (Trochas y Fusiles, Historias de Combatientes, 2009)

En el texto, existe un breve apartado que da cuenta de una variable de estigmatización y señalamiento que se ha mantenido en el tiempo, pero solo desde una orilla política (liberal), pero no logra dejar claros aspectos claves que se deben leer a la luz de ambas ideologías de los partidos políticos y la forma como se disienta políticamente a través de la violencia:

Un día antes de su muerte, el Diario del Pacífico señalaba a Gaitán de ser simpatizante del comunismo. ¿Cree que esto fue un motivo para no invitarlo a la IX Conferencia Panamericana y peor aún, ser el motivo de su magnicidio? ¿Este tipo de señalamiento ocurre actualmente? Dé un ejemplo. (MEN, 2017b, p. 5)

Si bien también es otro avance clave, podría considerarse como un ejercicio más completo si se muestra que todo el fenómeno de la violencia bipartidista está atravesado por la cultura política de estigmatización, deslegitimización y deshumanización del adversario político a través del odio, la venganza y otras expresiones violentas y que estos, son patrones identificables que se siguen repitiendo en el marco del conflicto armado.

Finalmente, el último texto escolar del MEN en donde se identificó el abordaje sobre la temática de la violencia bipartidista de forma muy somera es la *“Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales. Conjunto de grados 10.º y 11.º”* (MEN, 2021) que se había citado previamente y se compartirá a continuación en extenso:

¿Cuáles son los orígenes de la violencia? Tal vez decir que los conflictos colombianos pueden rastrearse hasta la época de la Conquista, es remontarse demasiado atrás en el tiempo. Pero sí es relevante saber que en el siglo XIX y hasta los primeros años del XX hubo unos niveles muy intensos de violencia fratricida que marcaron el futuro de

Colombia, con decenas de miles de muertos. Era un enfrentamiento entre partidarios liberales y conservadores, una relación de fuerzas que alimentaría todos los conflictos del país a partir de entonces. La confrontación bipartidista nunca cesó. La más profunda expresión del enfrentamiento conservador-liberal se desató a partir de 1948, con el asesinato del popular candidato liberal Jorge Eliécer Gaitán. En todo el país comenzaron salvajes choques, en un primer momento con epicentro en Bogotá, aunque luego se fue convirtiendo en un conflicto principalmente rural, terriblemente sangriento. Este período, que se extendió hasta fines de la década del 50, recibió el sencillo y explícito nombre de La Violencia. También dejó más de 200.000 muertos. ¿Cómo comenzó el conflicto con las FARC? “En esa época había mucha desigualdad social y ahí empezaron los conflictos”, recuerda Juan Esteban Vélez Cañaveral, un campesino de Antioquia que tuvo que dejar su tierra por varios años escapando de los reclutadores de las FARC. Aunque las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia no comenzaron como tales. Sus orígenes son los de un grupo de autodefensa integrado por campesinos de tendencia liberal desplazados durante el período de La Violencia, que más tarde adoptaron la ideología comunista. “Tumbaron monte para abrir un claro en la selva o se establecieron en la parte alta de las cordilleras”, explica el libro “Violentología”, de Stephen Ferry. “Eran colonos que aprendieron a sobrevivir en la frontera, sin ningún tipo de lealtad hacia el Estado”. Hacia 1964 estos campesinos comunistas se habían concentrado en una de esas zonas de cordillera, en el centro del país. El lugar se llama Marquetalia, en el departamento del Tolima. (MEN, 2021, p. 64)

Al abordar las tres dimensiones de análisis desde el ACD en este apartado, con la primera dimensión no se logra explicitar una definición clara del concepto de violencia, ni tampoco establecer claramente una posición de la definición temporal final (pero se casa con el inicio de 1948 con el asesinato del caudillo liberal), que permita dar cuenta de una caracterización que pueda ser identificable de forma clara para el estudiante, teniendo presente que el sentido de la mención temática está más dado en producir en el estudiante una interpretación que no goza de elementos conceptuales explícitos, sino de un resumen periodístico en donde se tejen hechos históricos y se da

cuenta de la continuidad que ha tenido la violencia bipartidista al conflicto armado de manera muy simplista, sin detalles claves.

Sobre este aspecto es pertinente preguntarse por la preponderancia de si la forma es más importante que el contenido temático que se aborda. Otro aspecto para considerar son las fuentes a las que se hace referencia en el apartado, que mientras para el concepto de violencia bipartidista no se cita una fuente de manera clara, si se cita para abordar el origen de las FARC que está enlazado con la violencia bipartidista haciendo referencia al libro sobre el conflicto armado denominado como Violentología del historiador y fotoperiodista Stephen Ferry (2012)

Ahora bien, desde la segunda dimensión se puede observar que las prácticas discursivas de cómo el texto opera dentro de los propósitos temáticos y curriculares, se sigue hablando de un *“enfrentamiento entre partidarios liberales y conservadores”* que no logra vislumbrar otros argumentos, sentidos ni actores claves que se han repetido en el tiempo y ya se han mencionado en otros apartes de los dos textos escolares previos. Además de hacer alusión a tan solo una violencia fratricida, se mantiene un discurso que permite la reproducción de la omisión de las responsabilidades de los actores políticos en la violencia bipartidista.

En cuanto a la tercera dimensión del ACD, se da un avance de los contenidos temáticos al reconocer que el conflicto fue primordialmente rural (campesino), pero las cifras de las víctimas fatales que señalan ser más de 200.000 muertes dejan por fuera

50.000 asesinatos sin señalar de manera explícita los argumentos ni las fuentes⁷ de esta reducción.

Con los elementos que se han podido brevemente analizar del ACD en sus tres dimensiones, se ha logrado encontrar unas reflexiones adicionales que permiten dar cuenta de los propósitos de los objetivos de la presente investigación.

De manera introductoria y con la revisión documental de los tres textos anteriormente señalados, se identificó que el término de violencia se usó de manera indiferente, no se identifica explícitamente desde qué marco teórico o definición conceptual se propone, y en una sola ocasión se hizo mención a las distintas expresiones / modalidades de violencia que se dieron y aún hoy en día se siguen repitiendo en el conflicto armado. Así mismo, cuando se habla de la delimitación temporal, el protagonismo del hecho inicial está enmarcado por el asesinato del caudillo liberal, y tal como lo había señalado (González Moreno, 2014), para los casos de su investigación para el periodo anterior a 2005, sucede que también en la nueva versión elaborada por el MEN se *ignora a las víctimas, o las reduce a cifras o enunciados generales sobre su existencia* (p.47)

Como parte del contexto que se ha mantenido en los contenidos curriculares desde el Frente Nacional, un entorno que se sigue transmitiendo es el de una historia oficialista y estatal en donde se no han reconocido las responsabilidades que han

⁷ Al revisar el texto de (Ferry, 2012) citado en otro aparte, se encuentra que allí se menciona la cifra sin soporte o fuente alguna de la siguiente forma: *“LA VIOLENCIA: Fuerzas de seguridad y paramilitares de gobiernos conservadores reprimen a la población liberal y a movimientos sociales. Se forman guerrillas liberales y comunistas. 200.000 personas mueren.”* (p.9)

tenido los actores políticos liberales y conservadores en el pasado. En los textos trabajados, se ha mostrado a grandes rasgos quiénes eran los líderes liberales y conservadores más representativos, sus orígenes históricos, quiénes lo integraban, sus propuestas políticas —véase (MEN, 2018, p. 36)—, pero no de sus responsabilidades en la violencia bipartidista ni las afectaciones que produjeron sus enfrentamientos en la sociedad.

8.2. Consideraciones sobre algunas implicaciones sobre la enseñanza de la violencia bipartidista en los currículos escolares y su incidencia en el conflicto armado.

De acuerdo con (Fairclough, 1995), *“El análisis textual puede en ocasiones dar excelentes explicaciones sobre qué hay “en” un texto, pero lo que está ausente del texto puede ser igualmente significativo desde la perspectiva del análisis sociocultural.”*

Y desde el análisis textual y crítico que se han hecho sobre los textos escolares abordados anteriormente, podría darse también un análisis desde la perspectiva del análisis sociocultural respecto a qué es lo que está ausente, y se ha guardado un silencio con los aportes y debates académicos que ya se han realizado sobre las omisiones de las responsabilidades de los partidos políticos liberales y conservadores frente a la violencia bipartidista.

El hecho que siga la reproducción de esta omisión conlleva a que en la enseñanza en Ciencias Sociales no se logre actualizar debidamente un contenido a la

luz de los hechos históricos y la necesidad de actualizar el currículo en historia a propósito de la ley (Ley 1874, 2017), cuando en uno de sus párrafos del artículo 22 solicitan que se ponga *“énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera.”*

Si bien en algunos textos escolares se han enunciado las relaciones que existen entre la violencia bipartidista y el conflicto armado, desde una perspectiva antropológica podría señalarse que faltan elementos comunes que se han mantenido para la reproducción y sostenimiento de ambas violencias usadas en las ideologías políticas a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el tema de los odios, las estigmatizaciones y los señalamientos usados en los ambientes socioculturales y cotidianos (liberal / comunista / rojo / guerrillero / santista VS conservador / chulavita / retrogrado / azulejo / paramilitar / uribista) podría considerarse un tema central a la hora de abordarse otras relaciones entre ambas violencias históricas, y podría considerarse también como un contenido temático que permite “avanzar en la transformación de la cultura política que posibilite desnaturalizar las violencias, superar las estigmatizaciones, recomponer la confianza y el tejido social, fomentar el reconocimiento y el respeto a las diferencias, afianzadas en aptitudes de convivencia democrática.” (CAEHC, 2022), tal como lo propuso la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia en el marco de la Ley 1874 de 2017 y el Decreto 1660 de 2019.

Otro aspecto relevante a considerar es que la forma, el modo en que se abordan los contenidos temáticos y se realiza la transposición didáctica en los textos escolares

oficiales en Ciencias Sociales son relevantes, así como la coherencia entre las publicaciones en los diferentes grados de la educación básica secundaria planteada por el MEN, de modo que permita abordar un panorama general de los debates y aportes académicos que se han elaborado para el entendimiento del fenómeno la violencia en periodos históricos.

En otros trabajos realizados sobre la violencia bipartidista sobre textos escolares elaborados por casas editoriales privadas, se recalca la importancia de la transposición didáctica en la representación del hecho histórico —como para el caso particular de esta investigación lo es también la violencia bipartidista pero con textos oficiales— señalando:

Entender el lugar que ocupa la transposición didáctica en la representación del hecho histórico, supone una articulación de la transposición con el desarrollo de la competencia narrativa en la que se apoya la conciencia histórica. En otras palabras, la transposición vista y empleada como posibilidad de apertura explicativa en los textos escolares, promueve una *(re) construcción* del hecho histórico a partir de la pluridiversidad analítica que se da en la esfera del saber sabio, haciendo las adecuaciones pertinentes que permitan su legibilidad desde el contexto del saber escolar. Dicha *(re) construcción*, por lo tanto, implica en el libro de texto ir más allá de la descripción, vinculando como componente central de la explicación las formas de argumentación y análisis que emplea. (Ibagón-Martín, 2019, p. 55)

Y es precisamente con la revisión de los textos abordados que también se encuentra que se requieren más elementos de análisis que permitan ese ejercicio de transposición didáctica de manera que el estudiante cuente con conceptos y contenidos que le permitan desarrollar una comprensión y una “(re)construcción” del hecho histórico de manera plural, analítica y crítica.

Un aporte significativo que se da al debate sobre el rol que tiene la transposición didáctica a la hora de seleccionar los contenidos y la adecuación de estos en los textos, provoca la pregunta sobre cómo se le hace un seguimiento o revisión pedagógica cuando las temáticas son de gran interés para la historia de un país, tal como lo propone Ibagón-Martín para el tema de la violencia bipartidista:

En este sentido, es claro que el proceso de transposición didáctica interviene decisivamente tanto en la selección de contenidos como en la forma en la que son desarrollados. De ahí que la transición de la esfera del saber sabio al saber escolar incluya en el caso de los textos escolares una adecuación del método histórico en los procesos de enseñanza aprendizaje, buscando evitar así la presencia de “diseños curriculares que incluyen explicaciones acabadas y cerradas de la historia sin develar cómo se ha llegado a ellas” (Prats, 1997, p. 9). No obstante, este proceso de selección y adecuación pierde sentido cuando se desarrolla en términos de *vigilancia epistemológica*, ya que con ello se plantea una jerarquía en la relación de saber sabio y saber enseñado, la cual introduce una distorsión analítica de la propuesta didáctica del texto escolar. (Ibagón-Martín, 2019, p. 55)

Con la anterior cita surge una pregunta que no logrará ser respondida en el presente trabajo: ¿Se puede hablar de vigilancia epistemológica cuando se revisan los contenidos temáticos como la violencia bipartidista a la luz de la transposición didáctica que se analiza en este escrito?

De acuerdo con (Fairclough, 1995), *“La distinción entre lo que es explícito y lo que es implícito en un texto es de importancia considerable en el análisis sociocultural. El análisis del contenido implícito puede proporcionar perspectivas valiosas sobre qué se toma como dado o como de sentido común.”* Y ha sido a la exposición de los resultados de esta investigación que se han permitido proponer perspectivas valiosas

que merecen verse más allá de lo que se ha dado como un hecho histórico oficial en los textos escolares de educación secundaria sobre la violencia bipartidista.

En definitiva, una implicación clave sobre la enseñanza de la violencia bipartidista y su incidencia con el conflicto armado a la luz del trabajo investigativo de revisión documental, es que los textos escolares identificados tienen limitaciones a la hora de permitir a los estudiantes desarrollar un entendimiento claro y contextualizado de los fenómenos expuestos, debido a la forma como se aproximan a los conceptos temáticos, lo cual restringe también el desarrollo de competencias ciudadanas necesarias para promover una cultura de paz y reconciliación como lo propuso la CAEHC, y así como el fomento del análisis crítico y el cuestionamiento de narrativas históricas que siguen siendo oficiales.

Con todo lo anterior, una implicación adicional que se desagrega y se establece es el impacto de las omisiones en los currículos escolares sobre la reproducción de algunos patrones discursivos de la cultura política tradicional (oficialista), debido a la ausencia de una reflexión crítica sobre las responsabilidades políticas en la violencia bipartidista que pueden limitar la capacidad de los estudiantes para cuestionar y transformar los lenguajes políticos de estigmatización y exclusión que han sido característicos en el país de forma histórica, al tener presente que la falta de conocimiento de sus responsabilidades posibilitan la continuidad y la falta de identificación de patrones de odio, polarización y venganza en el ámbito político, que favorecen la reproducción de estas dinámicas que contribuyen a los que hoy conocemos también como conflicto armado.

9. Conclusiones

De entrada, uno de los principales aportes que tiene este trabajo investigativo, es que identifica la necesidad de poner a conversar de mejor forma el saber académico especializado y el saber didáctico en Ciencias Sociales, en tanto se articulan ambas perspectivas de conocimiento para apoyar el proceso de reparación de las víctimas de la violencia bipartidista y del conflicto armado, al dar cuenta de un pasado que permite entender los factores que se han mantenido en el tiempo y justifican la urgencia de actualizar los contenidos temáticos en los textos escolares para la educación secundaria, pensando en aportar elementos que permitan la no repetición desde el ámbito educativo.

En la revisión de los textos escolares abordados en el presente trabajo y con la metodología propuesta, no se puede establecer de manera clara si en el ejercicio de la elaboración de las temáticas históricas y conceptuales elaboradas por el MEN se realizó un ejercicio de transposición didáctica de un saber especializado desde una

perspectiva académica particular, ya que en las definiciones conceptuales de la violencia bipartidista usadas en textos y en los contextos que se logran interpretar al dar respuesta a los objetivos propuestos, no se evidencia fuentes directas que permitan descifrarlo claramente.

Con lo anterior, tampoco logra determinarse si en el ejercicio de transposición didáctica sobre los referentes conceptuales de la violencia bipartidista —y siguiendo a (Fuquen Camen, 2020, p. 16) —, se pensó en el “sentido de la narración como dispositivo que contribuye a constituir sujetos críticos capaces de transformar realidades desde lo que narran”, si no se plantea una panorámica amplia que dé cuenta de los elementos contextuales de las personas que fueron afectadas, los actores y la coyuntura política que permitió que la violencia se reprodujera.

Desde otro ángulo, al abordar los hechos históricos solo desde la perspectiva oficial enmarcada en periodicidades históricas, dejando de lado los tipos de victimización, impactos, daños, la caracterización poblacional de sus víctimas, las omisiones de los responsables políticos de las violencias que suelen obviarse o reducirse en la transposición didáctica, no permiten entender los patrones culturales y antropológicos que se mantienen y se repiten en el tiempo.

Respecto a la coherencia temática que hay entre los diversos textos escolares elaborados por el MEN desde el 2017 y 2021 se ha encontrado que no tiene una continuidad coherente con los contenidos sobre la violencia bipartidista entre un año de texto escolar a otro, en tanto no se da cuenta de elementos propios de la temática que

puedan complejizarse de un grado de educación secundaria a otro, teniendo presente las propuestas temáticas desde lo curricular.

Por último, una conclusión que debe darse a la luz de la revisión documental de los textos abordados, es la forma de cómo podría abordarse la temática de la violencia bipartidista de modo que brinde elementos de análisis importantes sobre cómo se puede entender la política colombiana más allá de sus propuestas “democráticas” en papel, logros políticos y sociales, e incluso, más allá de la carrera política que siguen sus actores. Al respecto, valdría la pena retomar un aparte de un artículo pedagógico que da cuenta sobre la posición política que debería inculcarse en los estudiantes desde un punto de vista crítico, que cuestiona las propias realidades y propone relaciones con acciones de cambio para mejorar las condiciones de vida social:

Es importante establecer que la posición política es una posición crítica de pensamiento, es una mirada desde el interior mismo del ser humano que motiva su sensibilidad social, la solidaridad y los demás valores y actitudes en que se sustenta el desarrollo humano. La posición política, vista así, es una posición comprometida con el cambio y por velar siempre mejores condiciones de vida social. Lamentablemente, la despolitización a la cual Paulo Freire ha hecho tanta referencia, ha conducido a la opinión común a concebir el quehacer político como quehacer electoral, y, por ende, a la desmovilización de la gente en lo que atañe a los intereses comunitarios. Así, la escuela tiene una tarea y una responsabilidad ineludible de formación ciudadana. (Peralta Duque, 2009)

Finalmente, también se han generado una serie de preguntas adicionales a la hora de analizar y dar respuesta a los objetivos de la presente investigación que pueden servir de referente para futuras investigaciones relacionadas con la transposición didáctica sobre la violencia bipartidista, como son:

¿Hay o ha habido una revisión editorial sobre lo que se puede contar o no en los contenidos sobre la violencia bipartidista o el conflicto armado interno?

¿Existen lineamientos técnicos elaborados desde el MEN que den la pauta sobre cómo se deben abordar y proponer de manera pedagógica las temáticas en los textos escolares para los estudiantes de educación secundaria, así como lineamientos sobre transposición didáctica?

¿Qué documentos técnicos o académicos se han tenido presentes en la realización de los textos que aborden la temática de la violencia bipartidista o del conflicto armado elaborados por el MEN?

Bibliografía

- CAEHC. (2022). *LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. Cartagena: MEN.
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20de%20Colombia.pdf
- Castellanos Bernal, A. J. (2021). *El currículo y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia : un análisis a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1984 - 2016)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Tesis de Maestría en Educación. <https://repository.udistrital.edu.co/items/ce43f63c-9ed1-4249-9aef-e61ffbe70a9d>
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- CNRR-GMH. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/12/1.-Basta-ya-2021-baja.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115* (Vols. Ley General de Educación. (1994, 8 de febrero)). Bogotá: Imprenta Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2017). *Ley 1874*. Bogotá: Imprenta Nacional.
<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30034396>
- Cosoy, N. (24 de Agosto de 2016). ¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia? *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37181413>
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. (F. Navarro, Trad.) London & New York: Longman.
<https://discurso.wordpress.com/wp->

content/uploads/2009/02/fairclough1995 analisis-critico-del-discursocap-1trad-navarro1.pdf

- Ferry, S. (2012). *Violentología, un manual del conflicto colombiano*. Ícono Editorial. <https://stephenferry.com/wp-content/uploads/2018/10/BAJA-SF-Violentology-ESP-2012-Pliegos-v2.pdf>
- Fuquen Camen, N. M. (2020). *Transposición didáctica y pensamiento crítico en la construcción de las ciencias sociales escolares hoy*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación - Tesis de Maestría. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12718>
- González Moreno, M. I. (mayo-agosto de 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 Investigación CYBERIA. (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Jiménez Becerra, & F. Guerra García, *Las Luchas por la Memoria*. Bogotá: Instituto par la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD) & Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://www.academia.edu/49081886/Memorias_de_la_primeria_violencia_en_la_ense%C3%B1anza_de_las_ciencias_sociales
- Ibagón-Martín, N. J. (2019). *Una historia difícil de narrar: El periodo de La Violencia en textos escolares de Ciencias Sociales*. Universidad del Valle - Programa Editorial. https://www.academia.edu/44632146/Una_historia_dif%C3%ADcil_de_narrar_El_periodo_de_la_Violencia_en_los_textos_escolares_de_Ciencias_Sociales
- MEN. (2002). *Serie lineamientos curriculares: Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (Primera Edición ed.). Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje - Ciencias Sociales*. Medellín: Panamericana Formas E Impresos S.A. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- MEN. (2017). *Aulas Sin Fronteras*. Grados 7°, 8°, 9° en Ciencias Sociales: <https://asf.gitei.edu.co/inicio>
- MEN. (2017a). *Curriculo*. Diccionario de Definiciones: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

- MEN. (2017b). *Aulas sin fronteras: Sociales 9 Cuarto Bimestre*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional & Unión de Colegios Internacionales.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-12/SOC_9_B4_EST_WEB_COMPLETO.pdf
- MEN. (2018). *Guía del Estudiante - Sociales 8 - Aulas sin Fronteras*. Bogotá: MEN.
<https://asf.gitei.edu.co/grado-8/sociales/bimestre-1>
- MEN. (2021). *Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales. Conjunto de grados 10.º y 11.º*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-10/Guia%20grados%2010%C2%B0%20y%2011%C2%B0.pdf
- Molano, A. (2009). *Trochas y Fusiles, Historias de Combatientes*. Áncora Editores.
- Peralta Duque, B. d. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Eleuthera*, 3, 165–178.
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5432>
- Reina García, Y. M. (2020). *LAS VÍCTIMAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES. Resistencia a la imposición del olvido*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas [Tesis de Maestría en Educación].
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25130>
- Rojas Gutiérrez, O. D. (2017). *Aun Doblán Las Campanas del Pasado: Interpretaciones antropológicas sobre la Reparación Simbólica anterior a 1985 en la Ley de Víctimas* (Tesis de grado para obtener el título de Antropólogo ed.). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/970>
- UNCOLI. (2020). *AULAS SIN FRONTERAS: PROYECTO CHOCÓ*.
<https://uncoli.edu.co/aulassinfrontera/>
- VAN-DIJK, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203 - 222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>