

Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación*

*Nilson Javier Ibagón Martín***

Resumen

El artículo presenta algunas aproximaciones teórico-conceptuales que permiten, desde el campo epistemológico de la enseñanza de la historia, proponer criterios generales que pueden ser empleados en la concepción, uso y análisis de los libros de texto de ciencias sociales. En primera instancia, se exploran las variables y elementos constitutivos que definen al texto escolar como concepto y parte constitutiva de la realidad escolar. Se analizan después las formas en las que la enseñanza de la historia y los textos escolares se articulan en la construcción y definición de los contenidos de carácter histórico. Desde estos principios, se insiste en la necesidad de revitalizar el debate sobre la relación entre el saber escolar —historia— y el dispositivo pedagógico —texto escolar—.

Palabras clave: enseñanza de la historia, textos escolares, conciencia histórica.

Textbooks and history teaching: theoretical elements for understanding their relationship

Abstract

This article presents some theoretical and conceptual approaches from epistemological field of history teaching, that allow propose general criteria that can be used in the design, use and analysis of social science textbooks. In the first instance, a preliminary exploration of variables and constituent elements that define the textbook, as, concept and constitutive part of the school reality is performed. Subsequently, some elements of discussion about ways in which the teaching history and textbooks are articulated in the construction and definition of the explanations of historical content are explored. From these principles, the need to revitalize theoretical and practical discussions around the relationship between school knowledge –history and the pedagogic device –the textbook is emphasized.

Keywords: teaching history, textbooks, historical consciousness.

* Artículo de reflexión derivado de la investigación: “Conciencia Histórica, transposición didáctica y enseñanza de la historia. Análisis desde los libros de texto”. FLACSO-Argentina.

** Profesor *Asistente* Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Docente de Ciencias Sociales Secretaría de Educación de Bogotá. Magister en Historia (Pontificia Universidad Javeriana), Especialista en Políticas Educativas (FLACSO-Argentina), Especialista en Currículo y Pedagogía (Universidad de los Andes), Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). E-mail: goyobraudel@yahoo.com.ar

1. Introducción

Desde el mismo momento en que la escuela surge y se consolida como la institución central desde la cual se orientan los procesos de transmisión cultural e identitaria en las sociedades modernas, la enseñanza de la historia y los textos escolares¹ se van a convertir en piezas claves dentro de los proyectos educativos nacionales. Este lugar preponderante se fundamenta en el hecho de que, tanto el saber escolar que condensa la enseñanza de la historia como el *dispositivo pedagógico* que representa el libro de texto (Apple, 1996) se orientan directamente hacia la formación de un “nosotros” nacional, a partir de la construcción y difusión de narrativas cuyo fin último es la búsqueda de un tipo de cohesión social que viabilice en el plano sociocultural el éxito de los Estados-nación, con algunos grados de variación según la experiencia histórica concreta que se analice. De ahí que, históricamente, la enseñanza de la historia y los textos escolares hayan estado estrechamente vinculados el uno con el otro, en una relación que, pese a las transformaciones sociales y educativas que a lo largo de casi dos siglos han introducido variables que la alteran, sigue teniendo, según nuestro criterio, una vigencia analítica y práctica considerable.

No obstante, es precisamente desde el marco de estas transformaciones, principalmente las acontecidas durante los últimos treinta años, cómo, en el caso concreto de las discusiones disciplinares y pedagógicas que se desarrollan en Colombia alrededor de las ciencias sociales escolares, se “fundamenta” una tendencia a negar o relativizar el peso e importan-

cia que tienen la enseñanza de la historia y el texto escolar dentro de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la escuela. En el caso de la enseñanza de la historia, las reformas curriculares aprobadas desde finales de la década del ochenta del siglo pasado, dieron inicio a un proceso de reestructuración que, aunque partía de la necesidad imperante de cambiar los discursos “cerrados” y homogeneizantes de la llamada *Historia patria*, desembocó décadas más tarde en discursos curriculares y pedagógicos que han promovido una política sustentada en un *presentismo* en el que el análisis histórico está restringido o no tiene cabida. Y los textos escolares, en contraste con un pasado en el que se los reconocía como herramienta fundamental del quehacer educativo, han sido relegados a un “olvido” analítico desde procesos de *naturalización* o *desvaloración*, pese a su vigencia y presencia en la *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2000), tanto por los actores educativos (profesor, estudiantes, padres de familia, directivos escolares) como por los científicos sociales.

Partiendo de estos escenarios de invisibilización y negación, ¿por qué es entonces importante preguntarnos por la enseñanza de la historia, los textos escolares y su relación en un contexto escolar tan adverso? Fundamentalmente por cuatro elementos: primero, la enseñanza de la historia cobra una vigencia operativa directa y latente en los marcos curriculares, la propuesta editorial y la práctica pedagógica de los docentes, espacios enunciativos que, desde la “integración” que se ha desarrollado alrededor de las Ciencias Sociales, siguen teniendo en la historia, entendida como saber escolar, un referente ineludible y central en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Segundo, los libros de texto no solo siguen estando vigentes —muestra de esto es el mercado establecido en torno a ellos—, sino que en buena parte definen elementos del currículo de las ciencias sociales, al cumplir una función de *traducción* de las pautas curriculares oficiales, caracterizadas en los últimos tiempos por su ilegibilidad funcional. Tercero, la enseñanza de la historia y la difusión o no de ciertos contenidos históricos por medio de los textos escolares, al guardar una relación directa con la conformación de referentes simbólicos constitutivos de la identidad colectiva, se constituyen en temáticas que deben fundamentar una permanente reflexión tanto de la disciplina histórica como de la didáctica de las Ciencias Sociales. Finalmente, porque es fundamental proponer una discusión seria y sistemática acerca de la enseñanza de la historia y los libros de texto de las ciencias sociales, que permita ir más allá del sentido común,

1 Aunque existen corrientes teóricas que diferencian estos términos, a lo largo del presente trabajo se utilizarán indistintamente libro escolar, texto escolar y manual escolar.

desde el cual los agentes educativos, principalmente los docentes, se posicionan frente a este saber escolar y dispositivo pedagógico.

Siguiendo estas orientaciones generales, el presente escrito tiene por objeto desarrollar elementos teórico-conceptuales que permitan, desde el campo epistemológico de la enseñanza de la historia, establecer criterios generales que puedan ser empleados en la concepción, uso y análisis de los libros de texto de ciencias sociales. Para ello, en primera instancia se hace una exploración previa acerca de las variables y elementos constitutivos que definen al libro de texto como concepto y parte constitutiva de la realidad escolar. Posteriormente, se retoman algunos elementos de discusión acerca de las formas en las que la enseñanza de la historia y el libro de texto se articulan en la construcción y definición de las explicaciones acerca de contenidos de carácter histórico. En este marco, finalmente, se hace uso de los desarrollos teóricos en torno a la *Conciencia histórica* (Rüsen, 1992,1997; González, 2006), entendiéndola como criterio clave en la valoración de la potencialidad explicativa de los libros de texto acerca de procesos socio-históricos.

2. Elementos teóricos centrales en la definición conceptual y operativa del libro de texto

En los procesos educativos de carácter escolar se emplean, además de una variedad inmensa de materiales de apoyo, una serie de libros que complementan la acción educativa de docentes y estudiantes con actividades pedagógicas, planeaciones de clase o consultas generales orientadas a la investigación. No obstante, cuando hacemos referencia a los libros de texto, hay una condición que les da una identidad propia y los diferencia de los libros en general, así estos sean utilizados en la escuela: *su concepción previa*. En otras palabras, en el contexto escolar existirían *libros de texto* y *libros escolares*. Los primeros son “libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza” (Johnsen, 1996, p. 26), mientras que los segundos, aunque son empleados en la escuela, están menos ligados a secuencias pedagógicas, puesto que, la concepción desde la que fueron producidos no contemplaba originariamente su uso en las instituciones educativas. Así, obras maestras de la literatura y la filosofía pueden ser entendidas como libros escolares conforme al uso pedagógico que se haga de ellas, pero nunca como libros de texto, en la medida en que la orientación con

la que fueron creadas está sustentada en una esfera epistémica diferente. De ahí que, el libro de texto (Fernández, 2005) se puede definir como un

tipo de material curricular que en el formato de libro es producido por las editoriales para su exclusivo consumo en las escuelas por parte de docentes y alumnos, y cuya principal función explícita es contribuir a la especificación del diseño y los documentos curriculares de una disciplina, área, curso o ciclo. (p. 25)

Tomando como referente esta definición básica, surgen dos criterios que complejizan el análisis: por un lado, la importancia de la racionalidad de mercado en su producción, y por otro, el peso que adquiere este dispositivo pedagógico en la configuración de disposiciones curriculares desde las cuales se estructuran en la escuela las dinámicas educativas de las áreas de conocimiento.

El primer criterio hace referencia a la importancia analítica de entender que los libros de texto, más allá de las dinámicas escolares que fundamentan su razón de ser, están atravesados por complejas lógicas de “mercado-consumo” (Romero, 2012), las cuales no solo presionan la definición y selección temática, la orientación pedagógica, la materialidad (cantidad y tipo de hojas, empleo de ayudas visuales, color, etc.) y la producción de los textos, sino que definen, a la vez, los tipos de consumidores y consumos. El libro de texto se define así como una mercancía que, como tal, está orientada por el interés de la rentabilidad y la máxima ganancia (Apple 1989, 1996). No obstante, dicho interés económico se articula simultáneamente con intereses de índole político, los cuales complementan, en términos de Michael Apple (1996), procesos ideológicos de carácter hegemónico tendientes a

mantener el control sobre la transmisión cultural por parte de ciertos grupos. Esta injerencia determina directamente asuntos relacionados con la forma (estilo) y fondo (sentido) con los que en los libros de texto se presentan los contenidos.

Es precisamente a través de la complejidad inmersa en los procesos de definición de contenidos y formas explicativas y pedagógicas como cobra relevancia en la definición del libro de texto el criterio que retoma como elemento central de análisis su influencia en el currículum. Esta injerencia se expresa fundamentalmente en dos sentidos. Por un lado, en su configuración como *mecanismo de control curricular* (Gimeno Sacristán, 1996), que busca que la pauta oficial se cumpla. Por el otro, en su capacidad de proponer un ordenamiento a la dispersión curricular que se produce en la escuela debido a la flexibilidad excesiva o falta de claridad en la prescripción oficial. Dentro de esta última dinámica, los libros de texto se definen como “mediadores curriculares, es decir, elaboraciones intermedias entre el currículo y la práctica de enseñanza” (González, 2006, p. 22), que al situarse en dicha posición se convierten en pieza clave de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, tanto el control como la mediación curricular que ejerce el libro de texto no se pueden entender por fuera de ciertos marcos ideológicos. Es decir, el texto escolar “además de ser un instrumento pedagógico, es también un instrumento político importante, puesto que es un vehículo privilegiado de transmisión de los componentes ideológicos y de los referentes valorativos de las sociedades” (Domínguez, 2002, p. 95), referentes que tienden a ser estipulados por los sectores hegemónicos, estableciendo así una serie de representaciones sociales sobre acto-

res, procesos, acontecimientos, conocimientos, etc., que guían sus contenidos y estructura interna. En este sentido, el peso de la ideología en el libro de texto lo instaure directamente como “instrumento de poder” (Choppin, 2001, p. 210), hecho que pone en cuestión las concepciones que lo ubican como una herramienta didáctica aséptica, definida intrínsecamente por un sentido de neutralidad e imparcialidad.

De esta forma, los factores ideológicos que intervienen en su concepción, producción y comercialización lo ubican como un potente medio de socialización que tiene un “incuestionable impacto en los procesos de apropiación de la cultura por aquellos sectores sociales que acceden a lo escrito a través de estas publicaciones “menores” y que se socializan internalizando el imaginario que en sus textos se representa” (Escolano, 2001, p. 36). Es de aclarar que esta internalización de discursos por parte de docentes y estudiantes no es mecánica y depende en un porcentaje importante del uso que hagan del libro de texto.

En este sentido, es fundamental tener presente el contexto espacio-temporal en el que se produce y utiliza determinado texto escolar, factor analítico que nos introduce en su dimensión como *vector de memoria*. Según Benito Escolano (2001), en el manual escolar se condensan simultáneamente métodos pedagógicos y valores sociales, razón por la cual se constituye en un *espejo* que refleja desde su materialidad los rasgos de la sociedad que los produce, la cultura en la que se inserta y los marcos pedagógicos que regulan su uso. En otras palabras, el libro de texto analíticamente permite definir trazos temporales que dan simultáneamente cuenta de su pasado, ubicando la producción, el contenido y el uso, y también de la relación de éste con las configuraciones de forma y de fondo con las cuales se sitúa en la actualidad. Esto es, facilita una lectura diacrónica en el que confluyen cambios, permanencias, tensiones, negociaciones, etc.

Sin embargo, se podría afirmar que el libro de texto no es solo un espacio de memoria, sino a la vez un *generador* de memoria, ya que cobra una injerencia significativa en la construcción de las representaciones que se establecen alrededor de contenidos específicos disciplinares puestas en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que deba establecerse una valoración de los textos escolares como lugares privilegiados de “creación de memoria” y de “representaciones sociales” (Valls, 2008, p. 71), que en muchos sentidos producen procesos de *regulación* a través de la

construcción y difusión de discursos hegemónicos sobre el pasado. En este punto es central comprender cómo las dinámicas de “producción” y transmisión de conocimiento que definen al texto escolar de ciencias sociales están interconectadas con los sentidos e intencionalidades desde las cuales se entiende la enseñanza de la historia.

3. Libros de texto y enseñanza de la historia

En general, la relación que se establece entre conocimiento histórico y libro de texto se puede analizar por medio de problematizaciones derivadas de la formulación de preguntas que buscan definir los objetivos ideológico-educacionales de la enseñanza de la historia, en un contexto en el que se ha dejado de reflexionar sobre ella. Interrogantes tales como: *qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar, para qué se debe enseñar, quién debe enseñar y cuándo se debe enseñar*, establecen principios básicos de análisis interrelacionados para entender las formas en que el conocimiento histórico se inserta en las argumentaciones acerca de procesos culturales, sociales, políticos y económicos desarrolladas en los libros de texto.

Cuando nos preguntamos por el *qué se debe enseñar*, estamos indagando sobre los criterios que fijan la selección de los contenidos y temáticas particulares que conforman la estructura disciplinar y pedagógica del texto escolar. Esto nos remite al problema que implica *la selección* de contenidos, proceso definido por una doble dinámica en la que simultáneamente se visibilizan y ocultan determinados hechos, actores sociales y agencias históricas. La selección de contenidos parte de parámetros ideológicos que atraviesan transversalmente las posturas educativas y disciplinares de los diferentes actores que intervienen en la producción de los libros de texto y los marcos curriculares oficiales que los determinan en parte. Desde estas visiones particulares se establecen escalas valorativas jerárquicas de selección que corresponden al tipo de memoria histórica que se busca transmitir. En otras palabras (Lassig, 2008), la pregunta por el *qué*, permite entender que los textos escolares de ciencias sociales

no solo transmiten hechos e información, sino también, auto-imágenes específicas, imágenes de lo “otro” e imágenes del “enemigo”, (...) sirviendo como instrumentos de la política de memoria del estado y como recursos clave en proyectos de identidad y construcción de nación a través de la producción de conocimiento. (p. 13)

Este principio supone tanto un cuestionamiento crítico a la asepsia o neutralidad con la que típicamente se exponen los contenidos *seleccionados*, como también la posibilidad real de construcción de propuestas editoriales alternativas que proponen nuevos criterios de selección desde la plataforma misma de la prescripción curricular oficial o desde principios alternativos. Claro está, las iniciativas que se desarrollan desde esta última dinámica son de difícil concreción, ya que tienden a tropezar con inconvenientes de financiación y difusión, en tanto que, por lo general, las grandes editoriales no están dispuestas a cobijar iniciativas “subversivas” del orden hegemónico, orden del cual ellas mismas hacen parte.

El interrogante sobre el *cómo se debe enseñar* nos remite a la discusión sobre los mecanismos discursivos disciplinares y pedagógicos que se emplean en los libros de texto para desarrollar las temáticas y contenidos seleccionados, esto es, sobre la relación que se establece entre conocimiento y puesta en escena de teorías explicativas, fuentes, perspectivas pedagógicas y actividades didácticas. El *cómo* incluye explícitamente asuntos referidos al tipo y sentido de aprendizaje que se busca promover. Se trata de un indicador en el que resulta de vital importancia el uso del lenguaje, ya que es con él como se amplía u obtura la explicación histórica, haciendo uso o desuso de estructuras lingüísticas que fortalecen miradas, ya sea unidimensionales-universales-monocausales- cerradas, o miradas pluridimensionales-pluriperspectivas-relativas-abiertas en el análisis de los fenómenos sociales, políticos, culturales y económicos.

Por consiguiente, el *cómo* permite evidenciar la estructura general por medio de la cual se le da sustento al *qué* y al *para*

qué de la enseñanza de la historia en los textos escolares y establece el grado de apertura y complejidad con las que se desarrollan las temáticas propuestas. Sin embargo, algunos investigadores sociales que han dedicado parte de su producción al análisis de los libros de texto son pesimistas en este punto y niegan las posibilidades reales de apertura explicativa y multiperspectivismo, puesto que su matriz estaría cimentada *per se* en una visión totalizante y objetivada conducente al establecimiento de “verdades” incuestionables que proponen una *única* dirección para asumir el conocimiento.

De acuerdo con este posicionamiento teórico, “el sujeto que aprende con los libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático acabado y cerrado, aprende que no hay dialéctica, reconstrucción crítica e incertidumbre” (Bonafé, 2008, p. 63). Según nuestra perspectiva, aunque estos señalamientos suelen concordar con el tipo de propuestas que se encuentran condensadas en los libros de texto de ciencias sociales, al ser generalizados y asumidos como “norma”, pueden llegar de manera simplista a invisibilizar propuestas interesantes que, desde la formalidad oficial, se constituyen como excepciones al estar construidas desde principios críticos y transgresores de los esquemas tradicionales.

Ahora bien, los *objetivos* que se trazan directa o indirectamente sobre el *qué* y *cómo* se enseña dan cuanta del *para qué* de la enseñanza de la historia. Estos objetivos no se agotan en las dimensiones pedagógicas explícitas en los textos escolares, enfocadas por lo general en describir *competencias* y *logros* de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal, sino que a la vez reflejan la búsqueda por difundir los valores y representaciones sociales que se consideran claves para fortalecer

la cohesión de los proyectos colectivos desde los cuales se sustenta la identidad del grupo cobijado por la explicación histórica. El *para qué*, en este sentido, está anclado en las expectativas sobre el presente y futuro de la sociedad en la que se produce el libro de texto, pero también en la conexión entre dichas expectativas y una visión crítica, en cuanto aspira a comprender las realidades temporales y espaciales. En este sentido, va más allá del cumplimiento plano y simple de la prescripción curricular oficial.

Sin embargo, es precisamente allí donde se presentan los mayores inconvenientes a la hora de pensar la construcción de libros de texto que rompan con los esquemas expositivos tradicionales, principios que en medio de la inclusión de hojas coloridas, la presencia de actividades pedagógicas diversas y la ampliación del uso de la imagen, siguen determinando en buena parte la forma en la que se fijan los objetivos educativos *latentes*.

La pregunta por *el quién* es la que logra delimitar un elemento central de las explicaciones históricas en los libros de texto, “*la autoridad*” y *presencia* de la *voz* de los agentes académicos, educativos e históricos que intervienen en la conformación y definición de la explicación histórica. El *quién* se explica según tres dimensiones: la validación del conocimiento que se condensa en el libro de texto de ciencias sociales, los agentes que fundamentan lo que se dice y la visibilización u ocultamiento de actores históricos.

La primera dimensión está definida por la representación que se da en el libro de texto, si se sitúa o no como medio en el que se condensa “la verdad” y, por lo tanto, su autodefinición del lugar que ocupa en el proceso de conocer. Esta primera dimensión incluye además la pregunta por la pertinencia o inconveniencia de incluir el conocimiento que se produce en la esfera de la investigación académica, un asunto de difícil abordaje, en tanto que en muchas ocasiones dicha inclusión supone ir en contravía de lo que se entiende y asume como una “verdad” incuestionable. La segunda, que se deriva de esta última discusión, versa sobre qué espacios y actores son reconocidos como productores de conocimiento histórico y, en esa medida, están facultados para ser utilizados como referentes en la explicación histórica. En este punto se recurre por lo general a la “*legitimidad*” social de lo que se dice, hecho que tiende a reforzar la tradición explicativa, en desmedro de las transformaciones y cambios que desde algunos sectores de la academia y la educación se han formulado al-

rededor del entendimiento de los fenómenos socio-históricos. La tercera dimensión hace referencia a las ausencias y presencias que se van generando a través del reconocimiento o desconocimiento de sujetos y grupos históricos en la (re) construcción de los hechos y procesos que tuvieron lugar en el pasado, y su proyección en el presente y futuro. Así, el *quién* de acuerdo con el proceso histórico que se está analizando, se concentra en la identificación de grados de “importancia” que hacen que unos agentes socioculturales sean de ineludible referencia en comparación con otros.

Finalmente, el *cuándo* perfila la pertinencia o no de proponer un cierto contenido histórico, tanto en la línea argumentativa que se busca desarrollar en una unidad específica, como en el nivel educativo en el que se postula. En el primer caso, se pone en cuestión si debe primar en los procesos de selección una concepción lineal secuencial o una concepción más transversal que haga uso del tiempo histórico en vez del cronológico. En este sentido, es fundamental el tipo de problematización que orienta los objetivos educacionales. En el segundo caso, se integra una variable que encierra una complejidad enorme: la definición de los contenidos de acuerdo con el desarrollo educativo en el que se encuentra el estudiante al cual va dirigido el texto escolar. Surge así la necesidad de decidirse por una formación abarcadora que busque desarrollar la mayor cantidad de temáticas históricas posibles, o por una formación en la que no es preciso desarrollar cantidad sino calidad, sustentada en reiteraciones que poco a poco amplían su nivel de complejidad y la selección de contenidos históricos que se consideran neurálgicos dentro de la sociedad.

4. La conciencia histórica: aportes para analizar el desarrollo de contenidos históricos en los libros de texto

Las repuestas a las preguntas enunciadas pueden ser analizadas de forma compleja a través de lo que algunos autores han denominado *conciencia histórica*. Dicho concepto busca establecer elementos de análisis que permitan comprender el sentido que orienta la exploración que las sociedades realizan acerca de su pasado, identificando el tipo de función que se le asigna a esta tarea. Al estar estrechamente vinculada a la *representación del tiempo* (Finocchio y Lanza, 1993), la conciencia histórica da cuenta de la “articulación de una visión de pasado y un proyecto de futuro” (González, 2006, p. 21)

que tiene lugar en un presente. Esta articulación, según nuestra opinión, es fundamental a la hora de analizar *el qué, el cómo, el para qué, el quién y el cuándo* en el tratamiento explicativo que se da en los textos escolares acerca de procesos sociales temporalmente ubicados en el pasado, ya que, básicamente permite entender la función social de la enseñanza de la historia.

Desde la perspectiva que supone el desarrollo de la conciencia histórica como base central de la enseñanza de la historia en el marco de la escuela, lo histórico aparece definido como una orientación temporal, en la que la comprensión del pasado facilita la comprensión del presente, confiriendo una perspectiva futura a la realidad actual (Rüsen, 1992, p. 28). Este vínculo entre pasado, presente y futuro supone superar el manejo de la historia como un anticuario en el que se almacenan datos, fechas, acontecimientos y personajes, solo explorados desde el “romanticismo” de una identidad que los ubica como *necesarios* para afianzarla, dando paso, por el contrario, al fortalecimiento de un conocimiento histórico sustentado en análisis críticos, que aunque se apoyan en la revisión y comprensión del pasado, van más allá de esta referencia a través de la inclusión de lo que Koselleck (1993) denomina *ámbitos de experiencia y horizontes de expectativa*.

En este sentido, “la conciencia histórica condensa conceptos, representaciones, interpretaciones, comprensiones, perspectivas, valoraciones, experiencias y expectativas que una sociedad tiene de ella (y de los otros) y que se expresa en narrativas estructuradas del pasado” (González, 2006, p. 22).

Dichas narrativas, al estar sustentadas en un manejo del tiempo que va más

allá del pasado, plantean una contraposición directa a la propuesta general de una historia lineal, definida por segmentos que han sido “superados” progresivamente hasta llegar a la actualidad. De esta forma, la conciencia histórica supera la operación de distinción sobre el antes y el ahora que se realiza desde la historia, ampliando esta referencia por medio de la comparación y el desarrollo de contrastes (Carbone, 2001, p. 124). En otras palabras, a través del desarrollo de la conciencia histórica, temas como la temporalidad, la causalidad, el cambio y la continuidad adquieren mayor importancia y relevancia analítica que la simple *descripción* de hechos y acontecimientos.

Es precisamente esta relevancia analítica la que nos parece importante a la hora de comprender la forma en la que son abordadas las temáticas de carácter histórico en los textos escolares de ciencias sociales. Tarea en la que la propuesta del historiador Jörn Rüsen (1997) acerca de la conciencia histórica y su lugar en el análisis de textos escolares que se estructuran a partir de la enseñanza de la historia, se presenta a nuestro juicio como útil y llena de posibilidades analíticas.

Dentro de los procesos de orientación de la vida y formación de una identidad histórica que se promueven a través del desarrollo de la conciencia histórica, es central lo que Rüsen (1992, 1997) denomina *competencia narrativa*, ya que es a través de ella que se concretan. La narración desde este punto de vista es entendida entonces, no como una figura o mecanismo limitado e inscrito en la descripción factual y estática de la historia, sino por el contrario como una construcción en la que “el tiempo adquiere una cualidad subjetiva de incorporación de sentido” (Cataño, 2011, p. 35) que permite es-

tablecer una relación directa entre las experiencias del pasado y la orientación de la vida práctica. En este sentido, según Rüsen (1992), existen tres elementos dentro de la narración histórica que definen la competencia narrativa: el contenido, la forma y la función. Estos elementos a su vez corresponden a tres tipos de competencias que se interrelacionan y se superponen entre sí: percepción, interpretación y orientación.

A partir de estas competencias —perceptiva, interpretativa, y orientativa— se establecen una serie de criterios que brindan la posibilidad de organizar un análisis complejo y sistemático acerca de las formas y sentidos desde las que se estructuran las explicaciones históricas en los textos escolares. Análisis que, aplicado a la narración histórica con que se exponen determinados procesos sociales, supone una valoración más completa de las representaciones sociales que se construyen y buscan difundir. Esto nos lleva, de acuerdo con Rüsen (1992), a preguntarnos por la *función* orientativa que tiene la narración histórica alrededor de la vida práctica en el tiempo, función que para este autor se da de forma diferenciada, según cuatro principios, que corresponden a la vez a cuatro tipos de conciencia histórica: un *tipo tradicional*, sustentado en la afirmación de las orientaciones dadas, el cual, por lo general, es la base de la estructura argumentativa de los textos escolares; un *tipo ejemplar*, en el que se presenta una regularidad de los moldes culturales y de vida; un *tipo crítico*, que supone la negación de la orientación temporal, y un *tipo genético*, en el que se da una transformación de los modelos de orientación temática, el cual, más allá de la presentación textual de los contenidos, puede ser desarrollado por docentes y estudiantes mediante las formas de empleo y uso del texto escolar.

5. Conclusiones

En un contexto escolar e investigativo como el colombiano, en el que se han reducido a su mínima expresión y subvalorado tanto la importancia de la enseñanza de la historia como la importancia del libro de texto en las definiciones curriculares del área de ciencias sociales —pese a su vigencia y presencia activa en ella—, se configura como una necesidad imperante recuperar, reconfigurar y revitalizar discusiones teóricas y prácticas alrededor de la relación entre el saber escolar y el dispositivo pedagógico. Dicha preocupación se sustenta en el reconocimiento de la importancia que tiene la relación entre libro de texto y enseñanza de la historia —me-

diada, claro está, por los agentes educativos— en la orientación de gran parte de los procesos de formación de identidad histórica y memoria colectiva que se desarrollan en los colegios y escuelas, los cuales afectan las formas en las que los estudiantes *leen* la realidad y se posicionan frente a las dimensiones temporales de los ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos.

Es en este proceso de enseñanza-aprendizaje en el que temas como el de la *conciencia histórica* se convierten en elementos claves de análisis que permiten fijar criterios de comprensión y valoración de los sentidos y usos del libro de texto de ciencias sociales en el marco general de la enseñanza de la historia. Dichos criterios introducen una serie de variables analíticas que, al interrelacionarse, evidencian la complejidad desde la que se constituyen el saber histórico, el texto escolar y la relación que se establece entre los dos. Reaparecen así, para la discusión, temas disciplinares y pedagógicos que, desde la cotidianidad escolar y su consecuente *naturalización*, se han visto despojados de las bases discursivas y prácticas que promueven la problematización de los hechos educativos centrados en la formación del pensamiento histórico.

De esta forma, el tiempo, la causalidad, el perspectivismo, la vinculación del conocimiento *científico*, todos asuntos relacionados directamente con la enseñanza de la historia, que desde enfoques lineales, planos y simplificadores se consideraran de menor importancia, se sitúan como elementos que definen el sentido y orientación de ésta. Por lo tanto, se constituyen en anclajes determinantes a partir de los cuales las propuestas editoriales materializadas en los libros de texto

pueden generar, ya sea continuidades, ya sea rupturas, frente a las formas tradicionales de explicación basadas en la *acumulación de contenidos e interpretaciones universalistas*.

En este punto es de suma importancia tener presente que el cambio o la continuidad de los esquemas lineales no solo depende de la propuesta editorial, sino también de las interacciones y *tipos de usos* al que sea sometido el libro de texto de ciencias sociales por parte de docentes y estudiantes. En este sentido, se pueden configurar, por ejemplo, situaciones en las que la propuesta explicativa cerrada y plana del libro de texto se ponga en cuestión por la práctica educativa de docentes y estudiantes, subvirtiendo consecuentemente el orden que plantean. También se pueden presentar situaciones en las que esta práctica obture y limite negativamente propuestas innovadoras y críticas desarrolladas por el libro de texto. Por lo tanto, la conciencia histórica sólo cobra sentido en la enseñanza de la historia y los libros de texto cuando hay una cultura escolar que les permite tanto a docentes y estudiantes integrarla como base constitutiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia-Editorial Paidós.
- Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la asociación de Sociología de la educación*, 1 (1), 62-73, Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793153.pdf,
- Carbone, G. (2001). Las ciencias sociales en los textos escolares. En: G. Carbone (Dir.). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Revista Historia y Sociedad*, (21), 221-243.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (29-30), 209-229.
- Domínguez, C. (2002). La enseñanza de la Historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 87-114.

- Escolano, B. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En: G. Ossenbach, M. Somoza. (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones.
- Fernández, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En: H. Lanza y S. Finocchio, (Eds). *Curriculum presente Ciencia ausente*. Tomo III, 57-108). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Funes, A. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Revista enseñanza de las Ciencias Sociales*, (9), 87-96.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, M. (2006). Conciencia Histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 21- 30.
- Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Madrid: Pomares.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lassig, S. (2008). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e "historias comunes". Ponencia presentada en el *Seminario Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile.
- Romero, N. (2012). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En: S. Finocchio y N. Romero. (Eds.), *Saberes y prácticas escolares*, 117-152. Rosario: FLACSO Argentina-Homo Sapiens Ediciones.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar la clase de historia. *Revista Iber*, (12), 79-93.
- _____ (1992). El desarrollo de la competencia Narrativa en el aprendizaje Histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, (7), 27-36.
- Santisteban, Antoni. (2007). La formación de competencias de pensamiento histórico, *Clío y asociados*, (14), 34-56. Recuperado de http://www.memoria.fahceunlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr4019.pdf
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

