

# CAPÍTULO 1. LOS TEXTOS ESCOLARES EN LAS CIENCIAS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN NARRATIVA E HISTORIOGRÁFICA DE LA INDEPENDENCIA DE COLOMBIA<sup>1</sup>

*Claudia Patricia Navarro-Roldán<sup>2</sup>*

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia / Universidad de los Andes  
<https://orcid.org/0000-0001-6742-4797>*

*Javier Corredor Aristizábal<sup>3</sup>*

*Universidad Nacional de Colombia  
<https://orcid.org/0000-0003-0893-6332>*

*Eugenia Roldán Vera<sup>4</sup>*

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México)  
<https://orcid.org/0000-0003-2049-6464>*

- 
- 1 Los hallazgos aquí presentados hacen parte del proyecto de investigación *Aprendizaje de la historia y producción de narrativas históricas en la escuela*.
  - 2 Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes, profesora asociada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc) y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la Uptc. Correo: [claudia.navarro@uptc.edu.co](mailto:claudia.navarro@uptc.edu.co)
  - 3 Doctor en Cognitive Studies in Education de University of Pittsburgh, profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) e investigador del Grupo de Investigación Cognición, prácticas y aprendizaje. Correo: [jacorredora@unal.edu.co](mailto:jacorredora@unal.edu.co)
  - 4 Doctora por el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Cambridge, investigadora del CINVESTAV (México). Correo: [eroldan@cinvestav.mx](mailto:eroldan@cinvestav.mx)

## 1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Analizar la forma en que los textos escolares reproducen los discursos históricos que circulan en las aulas escolares es un asunto de suma importancia, en la medida en que los textos son una de las herramientas culturales más usadas por los maestros y los estudiantes para construir el conocimiento sobre la ciencia, el mundo y la sociedad. Carretero (2007) argumenta que, los textos escolares de historia son artefactos culturales que reproducen un saber hegemonizado que iguala y democratiza el contenido escolar, que discrimina la fantasía y lo real, que selecciona aquello que se dará por cognoscible, por lógico y legible. El autor afirma que el texto posee la voz de sentido de realidad que habla a través del maestro y del estudiante, generando una pérdida de agenciabilidad, y convirtiendo a los actores escolares en simples intérpretes del texto; sin embargo, Carretero señala que, a pesar que los textos escolares reproducen la historia que los estudiantes deben aprender en la escuela, la interpretación del texto varía en relación a los programas de estudios, la estructura narrativa del texto, las políticas educativas, los objetivos de aprendizaje de la historia, los juicios valorativos y los valores culturales. Por ello, desde este estudio se espera aportar evidencia acerca de cómo se reproduce en los textos escolares un mismo tema histórico agendado en el plan de estudios de educación básica y media: la independencia de Colombia; y comprender cuáles son los recursos narrativos e historiográficos que posibilitan o restringen la construcción del conocimiento, tal como lo harían los historiadores expertos.

Cardoso (2010) argumenta que en Colombia, el estudio de los textos escolares cobra relevancia porque constituyen un mecanismo de configuración de la memoria oficial e histórica que se reproduce en la escuela. En particular, la investigación sobre las narrativas históricas independentistas, revitalizada en el marco de la celebración del Bicentenario de la Independencia entre el periodo de 2010 y 2019, encontró que la independencia se reproduce a través de una versión histórica única e inequívoca, en la cual generalmente las intenciones de la clase criolla, o algunos héroes o caudillos, son el motor de la

historia independentista (Acevedo & Samacá, 2012; Colmenares, 1997; Rodríguez, 2010, 2004; Samacá, 2010).

El Ministerio de Educación, durante el 2009 y el 2010, lideró un proceso de reconstrucción de las narrativas independentistas que intentó acercar la narración de la independencia a una comprensión analítica del funcionamiento de las instituciones sociales, a través de la colección de textos *La historia hoy* (MEN, 2010). Esta iniciativa oficial tuvo como objetivo superar una historia anecdótica, nacionalista, patriótica, de acontecimientos y héroes, que había primado en la educación en ciencias sociales desde la publicación del texto oficial en 1910 intitulado *Historia de Colombia* (Arrubla & Henao, 1926/1967). El resultado de este proceso fue la reconstrucción de una narrativa cronológica que enfatizó más en los cambios en el funcionamiento de las instituciones sociales (e.g., Juntas de Gobierno Central, la educación, la religión), y menos en las intenciones y motivos de los agentes o protagonistas del pasado (e.g. intenciones de Simón Bolívar) (MEN, 2010). En este sentido, el MEN pretendió hacer más énfasis en la comprensión de los procesos sociales, económicos, políticos, religiosos, entre otros, involucrados en la historia de la independencia, y menos en la construcción de narraciones históricas dicotómicas (héroes-antihéroes, malos-buenos, colonizadores-colonizados), o en la reproducción de mitos fundacionales (e.g., ruptura del florero Llorente). Esto es, se asume que privilegiar las narrativas basadas en los individuos o sujetos de la historia, no posibilita la comprensión del rol del protagonista dentro de los eventos del pasado, ni garantiza la comprensión del funcionamiento de las estructuras en donde las actuaciones del protagonista histórico tienen lugar, elementos fundamentales para construir conocimiento histórico. No obstante, durante el proceso de investigación, se evidenció que esta colección de textos del MEN (2010) no circula en las aulas escolares ni rurales ni urbanas, y que los textos escolares de editoriales privadas son los más usados en las aulas escolares.

Lo que aquí se discute es que la investigación y la práctica pedagógica en la enseñanza de la historia han resuelto mal la relación

entre los enfoques analíticos y los enfoques narrativos. Diversos historiadores (Burke, 1993; González y González, 1998; Ricouer, 1987, 1999; White, 1997, 1992, 1973/2001) han argumentado que, la dicotomía entre narrativa e historia es inadecuada y que la relación entre estos dos polos debe ser más bien entendida como un continuo. En este sentido, la preocupación de los historiadores por escribir o contar la historia a partir del análisis causal o de la narración de acontecimientos conyunturales, ha sido sustituida por un interés sobre las formas de tramar las interrelaciones entre los protagonistas del pasado, los acontecimientos y los contextos en la explicación histórica. Es precisamente por esto que, en este capítulo la pregunta de investigación orientadora fue ¿cómo se reproduce socialmente la historia en los textos escolares que circulan el conocimiento histórico dentro de las aulas de clase? En particular, se analizó cómo los textos escolares de quinto y octavo usados en colegios urbanos y rurales, reproducen la independencia de Colombia.

En esta línea, el objetivo de este estudio fue aportar evidencia empírica sobre cómo los materiales educativos, usados por los maestros y estudiantes en las aulas de clase, construyen macroestructuras narrativas más o menos sofisticadas. Al mismo tiempo, se analizó cómo dentro de estas narraciones históricas se privilegian y articulan modelos más materialistas de la historia (i.e. la lucha de clases sociales, la economía, los sistemas ideológicos) y los modelos narrativos que enfatizan en las intenciones y motivaciones de los sujetos históricos, así como los efectos positivos y negativos de hacerlo de una manera particular. Este nuevo conocimiento es útil socialmente porque ofrece directrices y estrategias sobre cómo orientar a los maestros y a los productores de textos u otros materiales educativos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

## **1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

A continuación, el lector podrá realizar un tránsito sobre los elementos teóricos más relevantes que soportaron este estudio. En primer lugar, se presenta el debate sobre la falsa dicotomía entre el

enfoque analítico y el enfoque narrativo al construir el conocimiento histórico, luego se realiza un balance sobre la producción de narrativas en los textos escolares de historia colombiana y, para finalizar, se argumenta por qué el uso de los textos escolares como herramientas culturales, posibilita o restringe la construcción de conocimiento en los contextos situados de aprendizaje escolar.

### **1.2.1 Narraciones históricas disciplinares: la falsa dicotomía entre el enfoque analítico y el enfoque narrativo**

En el dominio particular de la historiografía, los historiadores debaten la producción de narraciones históricas entre el análisis causal de las circunstancias que mueven las transformaciones históricas (e.g., la lucha de clases como motor de independencia) vs. la narración de acontecimientos a partir de las motivaciones, intenciones y comportamientos de los protagonistas de la historia (e.g., las motivaciones de Simón Bolívar como el motor de la independencia). El uso de este tipo de categorías dicotómicas, perpetúa la idea de que la única forma de construir conocimiento es a través de la explicación causal de los cambios en la sociedad, en contraposición a la explicación histórica a través de las intenciones de los protagonistas del pasado. Desde el punto de vista analítico, la narración de acontecimientos es una forma superficial y poco rigurosa de construir conocimiento histórico, más cercana a la literatura o la novela. Desde el punto de vista narrativo, el estudio analítico es una forma de explicación estática y ahistórica (Burke, 1993).

Sin embargo, diversos autores señalan que la dicotomía entre narrativa e historia es inadecuada y que la relación entre estos dos polos debe ser más bien entendida como un continuo. Historiadores como González y González (1998), Burke (1993), Ricouer (1987, 1990, 1999) y White (1997, 1992, 1973/2001) argumentan que, la preocupación de los historiadores por escribir o contar la historia a partir del análisis causal o de la narración de acontecimientos ha sido sustituida por un interés sobre las formas de tramar las interrelaciones entre los protagonistas del pasado, los acontecimientos y los contextos

en la explicación histórica. El historiador Hayden White definió la *trama* como el procedimiento de ordenación y jerarquización de la pertinencia de los acontecimientos históricos que da un sentido a las partes del relato (e.g., evidencias fragmentadas, eventos, personajes) como partes integradas de un todo (White, 1997). Así, diferentes historiadores podrían explicar de diversas formas un mismo evento histórico dependiendo de la elección de los acontecimientos del pasado que cada historiador considera significativos y de cómo estos son ubicados, ordenados y relacionados dentro de la narración; así como de las formas de explicación histórica seleccionadas por cada historiador (e.g., intencional, teleológica, naturalista, materialista, entre otras) y de sus concepciones de naturaleza, de historia, de sociedad, de sujeto, entre otros.

En ese sentido, la falsa dicotomía planteada entre la historiografía analítica y la narrativa, es remplazada por la discusión sobre la forma de exponer el conocimiento histórico. Es decir, la discusión entre cómo se articula una forma de exposición más analítica y argumentativa de la historia vs. una forma narrativa de la historia. Esto es, ambas formas de exposición involucran los elementos o componentes explicativos planteados en la historiografía (e.g., contextos, circunstancias coyuntura, intenciones, ideas), pero, cada narrador en su contexto ofrece énfasis distintos y un tramado de las relaciones entre los componentes diversos. Esto obedece a que la selección y articulación de elementos causales analíticos y narrativos se deriva de decisiones tomadas por el narrador en contextos socioculturales particulares.

En esta línea, *narrar* el pasado es una operación esencialmente discursiva que usa los recursos culturales disponibles en la sociedad para ofrecer coherencia y oportunidad a la línea temporal del relato (Labov, 2006, 2008; Labov & Fanshel, 1977). La *narrativa histórica* es “una estructura de relaciones por la cual los eventos contenidos en el relato están dotados de un significado y son identificados como una parte de un todo integrado de personas, acciones y eventos” (White, 1997; p. 9). Las narrativas históricas son *herramientas culturales* que se producen en el uso intencional del lenguaje por parte de los

estudiantes y los autores de textos escolares para hablar o escribir sobre un pasado que no puede verse, ni manipularse directamente. De forma tal que es el narrador quien decide qué actores intervienen en sus narrativas, cuándo y dónde empiezan los acontecimientos, cuándo o dónde acaban y cómo se traman las relaciones entre los componentes de la narrativa, entre otros elementos.

Lo que esto implica para el aprendizaje y la enseñanza de la historia es que la selección y articulación de elementos causales analíticos dentro de las narrativas históricas se deriva de decisiones tomadas por el narrador. En tal sentido, la dicotomía entre los elementos analíticos del relato debería ser sustituida por una comprensión de cómo estos diferentes elementos se articulan a lo largo de la narración histórica.

Es por esto que la forma narrativa de la historia es fructífera para el estudio del aprendizaje, porque ofrece una estructura temporal y causal a través de la cual los estudiantes o los autores de los textos escolares pueden tramar de diversas formas los temas, los eventos, las acciones, las intenciones y los contextos del pasado. A su vez, permite al narrador configurar las relaciones entre los elementos relatados y los factores que afectan su relación; incluso, revelar su posición o juicio reflexivo frente al mundo narrado involucrando valores, normas, reglas, leyes, tradiciones, entre otros aspectos culturales (Labov, 2006, 2008; Ricoeur, 1987, 1999; Todorov, 1969; White, 1978/2003).

En resumen, existe evidencia de que los componentes explicativos intencionales y causales se articulan a la hora de exponer el pasado en formas cada vez más complejas. Como resultado, para la investigación del aprendizaje escolar de la historia resulta fructífera la idea de que la dicotomía entre narrativa e historia es inadecuada, y que la relación entre estos dos polos debe ser más bien entendida como una articulación de elementos de distintos tipos. En este capítulo, se ofrecen insumos que contribuyen con esta discusión disciplinar de la historiografía aportando evidencia empírica sobre el uso del

lenguaje narrativo en la construcción del conocimiento histórico, así como su articulación con elementos causales y analíticos en los textos escolares de diferentes grados escolares y diferentes contextos socioculturales.

### 1.2.2 Producción de narrativas en los textos escolares de historia

La investigación sobre los textos escolares de historia cobró auge en las últimas cuatro décadas (Botero, 2015; Cervini & Dari, 2015; Díaz-Levicoy, Batanero, *et al.* 2015; Gómez, 2015; Ilett, 2009; Meyer, Bromley & Ramírez, 2010). Los estudios indican que los contenidos de los textos escolares son difícilmente comprensibles a nivel cognitivo y pedagógico (McKeown & Beck, 1990), que la construcción de textos historiográficos es obsoleta y poco coherente (Fitzgerald, 1980), que los textos enfatizan en perspectivas teóricas y políticas estereotipadas (Ahonen, 1992; Loewen, 1995; Wertsch, 1999), que el diseño de textos se apega a políticas editoriales para ser atractivos para los compradores, pero poco pertinentes para el aprendizaje mismo (Lindaman & Ward, 2004), que el diseño de los textos se apega al marco teórico de referencia usado por el historiador o el editor de los textos (Carretero, Pozo & Asencio, 1989), y que los textos excluyen el debate, la controversia, la historiografía y la interpretación, y en su lugar, se concentran en los registros enciclopédicos de nombres, lugares y secuencias temporales (Lindaman & Ward, 2004). En consecuencia, la reproducción de la historia escolar se distancia de las formas en cómo se reconstruye el conocimiento histórico disciplinar.

Investigaciones sobre los textos escolares de historia norteamericanos (Barton & Levstik, 2004) revelan el uso de dos tipos de narrativas históricas. Por un lado, las *narrativas individuales* se basan en la vida, acciones o intenciones de los personajes o grupos ‘sobresalientes’ del pasado (e.g., Martin Luther King, Cristóbal Colon, los colonos). Por otro lado, las *narrativas nacionales* se basan en la historia nacional ‘oficial’ de la nación, cuyo tema central es la construcción, la configuración y la reproducción del país en el que se vive y del cual los estudiantes son ciudadanos. El problema de

privilegiar las narrativas individuales para enseñar la historia escolar radica en que la comprensión del rol del protagonista dentro de los eventos del pasado no garantiza la comprensión del funcionamiento de las estructuras, en donde las actuaciones del protagonista histórico tienen lugar. Por su parte, privilegiar narrativas nacionales aumenta la posibilidad de enseñar una historia inequívoca, en la cual la versión oficial de la historia no es cuestionada o relativizada a través del uso de otras fuentes históricas. Consistentemente, narrativas individuales y nacionales han sido encontradas en textos escolares norteamericanos (Alridge, 2006; Paxton, 1999) y rusos (Wertsch, 1999), las cuales dejan de lado elementos fundamentales en la construcción del conocimiento escolar tales como: el establecimiento de relaciones temporales y causales basadas en factores de tipo social, político o económico, e ignoran los impactos de las acciones colectivas y el rol de entidades más abstractas (e.g., nación, sistemas económicos, cambios sociales, civilizaciones).

De forma particular, las investigaciones históricas sobre los textos escolares en Colombia evidencian que entre 1848 y 1868, en las escuelas se usaron simultáneamente los catecismos republicanos en formato preguntas-repuestas y los manuales de urbanidad para enseñar la historia patria, la moral, la virtud, la urbanidad e instrucción política y social (Alarcón, 2013). Estos textos representaban al sistema republicano como la garantía de los derechos individuales, la vida, la libertad, la seguridad, la igualdad y respaldaban la idea del gobierno republicano como un sistema ideal; además, privilegiaron a los hombres, blancos y europeos como los protagonistas de la historia (Aristizábal, 1988 en Cardoso, 2010).

Entre 1900 y 1950, los textos escolares construyeron un discurso de “colombiano” en el cumplimiento de deberes para con Dios, la patria y la familia. A partir del paradigma eurocentrista, el discurso reivindicó que las obligaciones ciudadanas con la patria anteceden el compromiso del Estado con el progreso y el bienestar de los ciudadanos (Herrera, Pinilla & Suaza, 2003). En estos textos se excluyó la participación de lo diferente: los pobres, los afrodescendientes, los indígenas o lo femenino; y, basados en la ciudadanía cristiana,

se reconstruyeron discursos sobre el criollismo ilustrado como la forma de llevar a la nueva nación hacia los honores que concede la república: civilización, la ley y el orden.

En la década de 1960, en Colombia se experimentó un “boom editorial” que produjo libros de historia universitarios para la formación de historiadores profesionales basados en los métodos, técnicas y problemas de investigación históricos considerados fundamentales. Estos libros universitarios enfatizaron sobre una historia económica, de orientación social e institucional, que daba importancia a las estructuras económicas y a los procesos sociales (Melo, 1996). Pero este boom no tocó el diseño de textos escolares de historia, los cuales continuaron reconstruyendo una historia de héroes pertenecientes a clases sociales altas que privilegiaban secuencias cronológicas de eventos políticos y militares que debían ser memorizados de acuerdo a los objetivos y a los contenidos de los programas escolares oficiales (De Roux, sf; Ocampo-López, 1985, 2002).

Sin embargo, en las décadas de 1970 y 1980, se abrió un capítulo inédito en el país, en el cual los profesionales de la historia y de otras ciencias sociales escribieron textos escolares para el público escolar, con el fin de articular la producción investigativa con los escenarios de circulación de saberes como la escuela (Melo, 1996). Textos escolares como *Historia de Colombia*, escrito por Mora, Pinilla y Borrero (1977), o *Nuestra Historia*, escrito por De Roux y Forero (1984) son ejemplos de la reconstrucción de la historia económica y social del país a partir de un análisis marxista. Este cambio generó una transición de una historia escolar que reconstruía gestas personalistas de héroes y caudillos, hacia una historia escolar que se detenía en temas como la esclavitud, el trabajo forzado de los indios, las encomiendas, la participación popular en los eventos políticos y la rigidez de las estructuras sociales presentes en diferentes periodos históricos (Colmenares, 1991).

Los cambios en la forma de contar la historia en los textos escolares generaron, en la década de 1980, una amplia polémica entre la comunidad de historiadores y educadores que llevó a que estos textos escolares se retiraran del mercado escolar al ser criticados por incitar al comunismo, ridiculizar la vida republicana y democrática de la nación, y demoler el pasado en el que se fundaba la institucionalidad del país (Colmenares, 1991). Estos textos escolares fueron deslegitimados por la Academia de Historia bajo el supuesto de que falseaban los hechos y restaban solemnidad a los héroes de la independencia pertenecientes a la clase élite criolla para, en su lugar, privilegiar el protagonismo de los mulatos e indios (González, 2011).

A finales de la década de 1980, para González (2011), la discusión pedagógica tomó vigor en la enseñanza de la historia. Los educadores y psicólogos educativos problematizaron la necesidad de evitar y superar el aprendizaje memorístico y enciclopédico que había primado hasta ese momento en el aprendizaje de la historia. Además, políticamente fue necesario afianzar las expectativas de transformación generadas por la reforma curricular emprendida desde 1988 en España, que pretendían buscar mejores procesos cognitivos en los alumnos, nuevos métodos didácticos y renovados propósitos cívico-políticos sobre la formación. En este marco, en Colombia tomó vigor una nueva discusión que enfatizó más en cómo los estudiantes aprenden la historia escolar, y menos en qué o cómo se reconstruye la historia escolar a través de los textos escolares. En la actualidad, la investigación sobre las narrativas históricas en los textos escolares cobra vigencia en la medida en que estos constituyen un mecanismo de configuración de la memoria oficial que se reproduce en la escuela.

En resumen, la Historia reproducida en los textos escolares ha sido objeto de polémicas disciplinares y debates políticos que aún generan una tensión pedagógica entre la historia tradicional, fundamentada en la memorización de datos y en la explicación desde el nivel de las intenciones individuales, y versiones de la enseñanza de la historia que, por un lado, reivindicaban versiones alternativas de la historia, y, por otro, propendían por un cambio pedagógico. Es, sin embargo, difícil

saber cómo se resolvió este debate, y si tuvo efectos sobre los textos escolares en uso, y más generalmente, sobre la enseñanza de la historia en los contextos escolares colombianos. Este capítulo intenta dar luces al respecto.

### **1.2.3 Perspectiva sociocultural del aprendizaje**

Teóricamente, este estudio partió de una perspectiva sociocultural del aprendizaje. Se analizaron las narrativas históricas sobre la independencia de Colombia que la sociedad construye acerca de su propio pasado en los textos escolares usados en quinto y octavo grado escolar, ya que el MEN (2004) obliga el desarrollo de este tema en estos grados y, por tanto, estas narrativas y los elementos historiográficos involucrados en su trama median el proceso de construcción de significados de los estudiantes sobre el pasado (Barton, 2001a; VanSledright, 2008; VanSledright & Brophy, 1992). La actividad humana, incluida la representación de conocimiento, no tiene lugar como un hecho aislado, de ocurrencia individual; por el contrario, siempre hace uso de objetos, procedimientos y sistemas de símbolos desarrollados dentro de los contextos culturales, históricos e institucionales (Cole, 1998; Vygotsky, 1980; Wertsch, 2005).

En este panorama, cuando los estudiantes participan en prácticas sociales estructuradas en su clase de historia y en ellas, son expuestos a interacciones con recursos culturales (e.g., las narrativas históricas de los textos escolares de ciencias sociales) que reproducen representaciones abstractas de los procesos sociales y los sujetos colectivos; entonces, lo esperable es que los estudiantes superen sus teorías intuitivas más temprano de lo esperado para su edad. Es decir, es en las prácticas sociales en la escuela que los estudiantes alcanzan el nivel de desarrollo potencial a través de la interacción con otros y con los recursos escolares (Barton, 2001a, b; Booth, 1993).

En este sentido, la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo [ZDP] (Vygostky, 1980) analiza el desarrollo articulado al aprendizaje en contextos sociales situados y al uso de instrumentos culturales (e.g., la

educación, el lenguaje) (Cole, 1998). Basado en este supuesto, en este estudio se consideró necesario indagar las características de los textos escolares como instrumentos culturales que colocan a disposición de los lectores recursos que posibilitan o restringen la construcción de su propio conocimiento. Por ejemplo, los hallazgos sobre la comprensión histórica de los estudiantes de escuela primaria (8 años aprox.) en Irlanda del Norte, revelaron el rol del currículo escolar en la forma en que los estudiantes desarrollaron su conocimiento histórico (Barton, 2001a, b). Los estudiantes irlandeses construyen explicaciones analíticas de la historia basadas en el funcionamiento de las formas de vida o las instituciones del pasado, no porque posean características de desarrollo diferentes a estudiantes en otros contextos sociales, sino porque sus currículos escolares expositivos (i.e. metas de aprendizaje, textos escolares, contenidos curriculares) enfatizan sobre el funcionamiento de las instituciones, y obvian los héroes y sus intenciones (e.g., el funcionamiento de la sociedad en la época victoriana) (Barton, 2001a,b). Un caso contrario ocurre con los estudiantes de primaria norteamericanos, quienes en sus aulas escolares son expuestos a narrativas de progreso sobre la construcción de la nación, que enfatizan sobre las intenciones de sujetos históricos individuales (e.g., el rol de Martin Luther King en la terminación de la discriminación racial). De forma tal que estos estudiantes construyen explicaciones históricas teleológicas, basadas en las intenciones e ideas de los grandes personajes y héroes históricos porque los discursos narrativos de los maestros y de sus textos escolares reconstruyen este tipo de narración.

No obstante, la evidencia sobre las diferencias entre las formas en cómo los textos escolares construyen la historia en diferentes contextos socioculturales aún no es concluyente y, desde la perspectiva sociocultural, se hace necesario mapear cómo los elementos más narrativos de la historia, asociados a las formas intuitivas de construir el conocimiento, y elementos más analíticos de la historia, asociados a formas abstractas de construir el conocimiento son puestos a disposición de los estudiantes de primaria y secundaria, como recursos para construir su propio conocimiento.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo [ZDP] es un argumento fructífero para comprender el carácter social del aprendizaje de la historia escolar en la medida en que revela la forma, cada vez más temprana, en que los estudiantes superan sus propias capacidades cognitivas en contextos de interacción social, a partir del soporte que ofrece esta interacción en el progreso individual (Vygotsky, 1978, 1987). El concepto de ZDP es:

La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz (Vygotsky, 1988, p. 133).

Siguiendo esta línea argumentativa, la enseñanza de la historia escolar debe ser prospectiva, debe enfocarse en el nivel de desarrollo próximo del estudiante y no sobre su nivel real de desarrollo. El nivel real se refiere a las funciones psicológicas maduras en el estudiante y el nivel potencial a las funciones psicológicas que aún están por madurar, las cuales serán alcanzadas por el estudiante antes de lo esperado con la ayuda de otra persona, o con el uso de ciertas herramientas culturales ubicadas en la ZDP (Vygotsky, 1988, 1982). Lo que supone es que el proceso evolutivo posibilita el aprendizaje, pero los procesos evolutivos no necesariamente coinciden con el aprendizaje (Vygotsky, 1995) y, por ello, la ZDP debe enfatizar en el nivel evolutivo por desarrollarse y no sobre el entrenamiento de capacidades ya desarrolladas. Es precisamente en esta línea que los datos de este estudio pretenden aportar elementos de discusión, respecto a cómo los textos escolares posibilitan o restringen una ZDP para la construcción del conocimiento histórico, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo real esperado de acuerdo al grado escolar del estudiante.

Constituir una ZDP para la construcción del conocimiento histórico escolar implicaría al menos tres elementos. En primer lugar, establecer el nivel potencial esperable de acuerdo al nivel evolutivo no logrado aún por el estudiante. En esta investigación, se retomaron las

fases de desarrollo discursivo propuestas por Applebee (1978), Labov (1972) y Labov y Waletzky (1967), así como las fases de desarrollo del discurso histórico de Egan (1998). En segundo lugar, ofrecer la ayuda en la ejecución a través de otros estudiantes, el maestro y el uso de herramientas culturales puestas a disposición del estudiante. En esta investigación, el texto escolar ofreció la narrativa social construida y el discurso histórico disciplinar disponible para que el estudiante produzca sus propias narraciones históricas. Por último, evaluar la construcción conceptual del estudiante de forma independiente.

El uso del concepto de ZDP en la escuela y en la investigación sobre la construcción del conocimiento histórico supone una transformación de las prácticas en la escuela. Una primera transformación involucra el re-direccionamiento de los objetivos de aprendizaje, de fortalecer las habilidades cognitivas ya desarrolladas en los estudiantes, hacia incluir situaciones “más desafiantes cognitivamente” para las cuales el estudiante aún no está preparado, pero que, con un soporte adecuado, podrían lograrlo (Coll, Martín, Maura, Miras, Enrubia, Solé & Zabala, 1999). Así las cosas, la educación y los procesos desarrollados en la escuela se convierten en herramientas de gran poder para “apalancar” el desarrollo cognitivo de los estudiantes de formas no esperables (Coll, *et al.*, 1999).

Una segunda transformación supone el dominio consciente de los instrumentos culturales usados dentro del aula de clase, que, puestos en la ZDP, posibilitan al estudiante producir su propio discurso histórico (Mol, 1990; Vygotsky, 1988, 1982). En esta investigación, el uso de las narraciones sociales sobre el pasado de la sociedad y los discursos históricos disciplinares son reproducidos en los textos escolares. En este sentido, lo que la perspectiva sociocultural supone es el establecimiento de una relación dialéctica entre la actividad práctica externa (social) mediada semióticamente por los instrumentos culturales y la actividad intelectual del individuo.

## 1.3 MÉTODO

### 1.3.1 Diseño

Se realizó una investigación y análisis “sobre” narrativas históricas. La historia narrada es un hecho social susceptible de ser analizado a través de procedimientos, técnicas y estrategias analíticas para conocer su contenido y su estructura narrativa y, luego, obtener las tipologías narrativas que emergen de los datos (Bamberg, 1987).

Tradicionalmente, las narrativas lingüísticas escritas se describen por oposición a las orales (Gülich & Quasthoff, 1985). Así, mientras la producción escrita usa construcciones más largas y complejas, la producción oral puede usar oraciones incompletas con menos conectores, cláusulas subordinadas y organizadores retóricos, así como más vocabulario generalizador, repeticiones y muletillas; sin embargo, la evidencia revela que la narrativa como un tipo de discurso posee elementos estructurales comunes susceptibles de ser analizados en narraciones concretas (Labov & Waletzky, 1997; van Dijk, 1972, 1999). Entre los elementos comunes a toda narrativa identificados en la literatura, se incluyen la presencia de personajes, la relación entre eventos y espacio, la inclusión de dos o más cláusulas relacionadas temporalmente, la inclusión de un problema y su solución, la relación entre inicio-nudo-desenlace, y el hecho de que el tiempo de los eventos narrados es anterior o paralelo al tiempo de la enunciación de la narración. En esta línea, en este estudio se seleccionó el modelo de análisis funcional y semántico propuesto por Labov y Waletzky (1997) y Labov (2004, 1972) como la vía para analizar la macroestructura narrativa.

Adicionalmente, se analizó la estructura historiografía, para lo cual se articularon categorías dicotómicas vistas como un continuo entre dos polos (Burke, 1993). Es decir, por un lado, que la explicación histórica se fundamenta en los elementos analíticos, causales y materiales, y por otro, que la explicación histórica se fundamenta en

las intenciones de los protagonistas del pasado. En este estudio se construyó una matriz de análisis que permitió rastrear la estructura historiográfica, a partir de elementos relacionados con el uso de fuentes históricas, la explicación, la causalidad y la temporalidad histórica (Aron, 1984; Burke, 1993; Braudel, 1989; González & González, 1998; Hartog, 2005; Koselleck, 2011, 2002; Plá, 2005; Ricouer, 1999,1990, 1987; Veyne, 1984; White, 1992, 1973/2001).

Finalmente, el dominio de la independencia de Colombia fue seleccionado por conveniencia. Por un lado, es uno de los procesos de cambio histórico trascendentales en la historia de Colombia que ha sido incluido en el currículo escolar de primaria y secundaria. En este sentido, la producción de narrativas históricas sobre la independencia de Colombia permitirá comprender las diferencias existentes entre dos niveles escolares, como un proxy a la estructura curricular a la que son expuestos los estudiantes a través de los textos usados en el aula de clase. Por otro lado, la independencia es un dominio que incluye no solo los elementos más disciplinares de la historia (e.g., conceptualizar la nación, cambios a través del tiempo) sino aspectos relacionados con recursos para el desarrollo de la identidad nacional y la construcción de identidad en el estudiante que, generalmente, han sido asociados a la enseñanza de la historia escolar, especialmente, a la enseñanza de narrativas independentistas.

### **1.3.2 Recolección de datos**

La narrativa fue el dato recolectado en los capítulos sobre la independencia de Colombia de 11 textos escolares (Rurales=4; Urbanos=7) usados en 12 aulas de clase de dos colegios rurales y dos colegios urbanos oficiales de la zona centro colombiana. El reporte de los maestros de ciencias sociales ( $n_{\text{rural}}=4$ ;  $n_{\text{urbano}}=8$ ) de los colegios seleccionados fue el criterio de selección de los textos, en la medida que da cuenta de cuáles son los textos que ellos usan en sus aulas de clases. Las secciones de los textos dedicadas a la independencia fueron codificadas y analizadas para dar cuenta de los elementos

historiográficos y de la estructura narrativa que se utiliza para explicar este proceso.

### 1.3.3 Plan de análisis

Se analizó si existían relaciones entre las categorías de análisis (i.e. tipo de narrativa, estructura narrativa) y el tipo de colegio, y entre estas categorías y el grado escolar, a través de pruebas de independencia Chi-cuadrado con un nivel de confianza del 95% ( $p < 0.05$ ). Se incluyeron las comparaciones por parejas de las proporciones de columnas a través de la corrección de Bonferroni ( $\alpha = 0,05$ ), que ajusta el nivel de significación observado por el hecho de que se realizan múltiples comparaciones. Un procedimiento similar se realizó con las variables historiográficas. A continuación, se detalla el proceso para la construcción de las categorías de análisis.

Para el análisis se articularon dos niveles: por un lado, el tipo de narrativa y la macro estructura de la narrativa (Labov & Waletzky, 1967; Labov y Waletzky, 1967/1997) y, por otro, el contenido historiográfico de la narración (Aron, 1984; Burke, 1993; Braudel, 1989; González & González, 1998; Hartog, 2005; Koselleck, 2011, 2002; Plá, 2005; Ricouer, 1999, 1990, 1987; Veyne, 1984; White, 1992, 1973/2001). La novedad en el abordaje de la construcción de narrativas históricas recae en probar la articulación de un modelo estructural narrativo y otro historiográfico que, de forma holística, ofrecerán evidencia sobre cómo en la investigación y la práctica pedagógica de la enseñanza podrían resolver la relación entre los enfoques analíticos y los enfoques narrativos de la historia.

Inicialmente, los capítulos de los textos escolares analizados fueron segmentados por líneas y el análisis se realizó en tres fases. En primer lugar, se codificaron las *secciones narrativas* o grupo de cláusulas del mismo tipo funcional y, en cada una de ellas, se identificaron las *cláusulas narrativas* (como unidad de análisis) para rastrear cómo se constituyó la macro estructura global de la narrativa (Labov & Waletzky, 1997). Las cláusulas narrativas fueron definidas

como la ordenación de *cláusulas secuenciales* que relatan una acción, evento o estado y de *cláusulas independientes* subordinadas temporal o causalmente a las cláusulas secuenciales. Las *cláusulas evaluativas* indican el punto de vista del narrador, juicios valorativos, entre otros. En particular, se rastrearon las siguientes secciones narrativas:

1. *Resumen*. Cláusulas independientes que inician la secuencia sintetizando la narración o su propósito.
2. *Orientación*. Cláusulas independientes que describen un evento histórico: personas, protagonistas, acciones, lugares y tiempo.
3. *Complicación de la acción*. Cláusulas secuenciales que introducen un problema, conflicto o una situación específica que altera de forma inesperada el evento histórico relatado en la sección de orientación. Estas cláusulas identifican la secuencia de eventos, acciones o trama, el punto de inflexión y crisis, y el hilo conductor narrativo.
4. *Evaluación*. Cláusulas evaluativas que introducen juicios valorativos, emociones o significaciones sobre lo narrado en la sesión de complicación.
5. *Resolución*. Cláusulas secuenciales que explicitan la solución del problema, conflicto o situación presentada en la sesión de complicación.
6. *Coda*. Cláusulas independientes del curso de acontecimientos por las cuales el narrador toma una perspectiva en el presente y termina la secuencia narrativa.

A partir de esta codificación inicial, se identificaron cuáles fueron las regularidades en la constitución de la estructura narrativa histórica y se identificó la construcción de una *narración completamente formada* que, según Labov (2004), es indicativa de un nivel avanzado en la elaboración o sofisticación de la narración porque incluye todas las secciones narrativas. En su defecto, una *narración básica* incluye por lo menos tres sesiones narrativas relacionadas entre sí (i.e., complicación de la acción, resultado y evaluación) y eso indica de un nivel intermedio de elaboración narrativa; o una *narración simple*

que incluye una secuencia con una o más cláusulas secuenciales y es indicativa de un nivel inferior de elaboración o sofisticación.

En segundo lugar, se analizaron los elementos historiográficos que estructuraron el conocimiento histórico producido en la narrativa (como unidad de análisis) como un todo. Se construyó una matriz de análisis que involucró seis variables historiográficas (Aron, 1984; Braudel, 1989; Burke, 1993; González & González, 1998; Hartog, 2005; Koselleck, 2002; Vine, 1984) que fueron rastreadas y codificadas en cada sección narrativa. A continuación, se discriminan los indicadores historiográficos analizados en cada una de las categorías; a saber:

1. *Fuentes históricas*: se reconstruye la historia como una verdad revelada que no relativiza las fuentes históricas o, por el contrario, se reconstruye la historia como una discusión entre diversas fuentes históricas. Para ello, se rastrearon el tipo de fuentes historiográficas usadas: fuente primaria, fuente secundaria, fuente de la memoria colectiva y las posibles relaciones entre ellas.
2. *Formas de explicar*: Identifica el papel asignado a la intención dentro de la narrativa, así como a los elementos analíticos dentro de los contextos (e.g., causas estructurales), como elementos explicativos del devenir histórico o, si, por el contrario, cada elemento explicativo se presenta de forma exclusiva en la narración.
3. *Motor de la historia*: Identifica si los determinantes de las transformaciones históricas en el devenir histórico son producidas por la articulación de las causas materiales y las ideas de los protagonistas o, si, por el contrario, cada uno de estos motores de la historia se presentan de forma exclusiva en la narración.
4. *Temporalidad (línea temporal, variabilidad temporal y ritmo histórico)*: Identifica cómo se reconstruye la ocurrencia y duración del fenómeno histórico en línea cronológica. Reconstruye la ocurrencia y duración del fenómeno histórico

en línea cronológica o, por el contrario, articula elementos temporales que dan cuenta de la ocurrencia en relación con otros fenómenos históricos y los contextos en que ocurren.

### **1.3.4 Consideraciones éticas**

Esta investigación fue de riesgo mínimo porque el análisis de los textos escolares no revistió peligro o daño inmediato o futuro para los participantes; según el aval previo del Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes. La participación fue voluntaria y el Rector de cada colegio y los maestros fueron informados del estudio. Toda la información suministrada, facilitada, colectada, conservada y procesada, durante la ejecución de esta investigación, fue utilizada por las partes con estricto cumplimiento con lo preceptuado en las normas constitucionales, legales y desarrollos jurisprudenciales en materia de protección de 'Datos personales - Data protections - Habeas data' (Res. No. 8430 de 1993 de Min Salud; Ley 1581 de 2012; Decreto 1317 de 2013; COLPSIC, 2012).

## **1.4 RESULTADOS**

### **1.4.1 Tipos de narrativas producidas en los textos escolares**

Los hallazgos revelaron que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la macroestructura de las narrativas entre los textos escolares usados en colegios rurales y en colegios urbanos ( $X^2_{(1,11)} = 3,952, p > 0,05$ ). Los datos descriptivos revelaron que más de la mitad de los textos usados en colegios urbanos reprodujeron narraciones de tipo básico (57,1% de los casos) que suponen niveles intermedios de sofisticación, pero los textos restantes de colegios rurales y urbanos reprodujeron narraciones de tipo simple que suponen el nivel más bajo de sofisticación.

El análisis de las diferencias en la distribución de los tipos de narrativas entre ambos grados escolares no arrojó diferencias ( $X^2_{(1,11)}$

=3,592,  $p>0,05$ ). El análisis descriptivo evidenció que los textos de octavo grado colocaron a disposición de los estudiantes, narrativas de tipo simple en todos los casos, y que más de la mitad de los casos en los textos de quinto grado (57,1%) colocaron a disposición de los estudiantes narraciones de tipo básico que suponen un nivel intermedio de elaboración. En ningún caso se constituyeron narraciones completamente formadas que revisten el mayor nivel de elaboración (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Distribución del tipo de narrativas reproducida en los textos escolares.

Tipo de narrativa	Tipo de Colegio		Grado Escolar		%Total
	%Rural	%Urbano	%Quinto	%Octavo	
Simple	100 <sub>a</sub>	42,9 <sub>a</sub>	42,9 <sub>a</sub>	100 <sub>a</sub>	63,6
Básica	0,0 <sub>a</sub>	57,1 <sub>a</sub>	57,1 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	36,4
Completa	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0

Nota: Fuente propia.  $n=11$ ; Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Grado Escolar y Tipo de Colegio en categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel 0,05.

### 1.4.2 Estructura narrativa de las narraciones producidas en los textos escolares

Los hallazgos revelaron que, la distribución de secciones narrativas en los textos escolares usados en colegios rurales y urbanos no varió fuertemente ( $X^2_{(5,180)} = 11,111$ ,  $p>0,05$ ) y que las narrativas se concentraron en los elementos estructuralmente básicos de la narración histórica tales como: la orientación en el 50% de los casos, la complicación de la acción en el 20%, la resolución en el 14,4% y la evaluación en el 8,9% de los casos (ver Tabla 2). Con respecto al grado escolar, los hallazgos mostraron que la distribución de las secciones narrativas entre los textos escolares de quinto y octavo grado difiere significativamente ( $X^2_{(5,180)} = 13,964$ ,  $p<0,05$ ). Los textos escolares usados en ambos grados privilegiaron la sección de orientación, seguida de la complicación de la acción y resolución; sin embargo, el conjunto de textos usados en octavo grado omitieron la sección

de evaluación y la sección de coda que sí estuvo presente en los textos de quinto grado (ver Tabla 2). En consecuencia, las narrativas usadas por los textos de quinto grado constituyeron una estructura narrativa más elaborada, en comparación con la estructura narrativa de los textos usados en octavo grado, ya que en el agregado general constituyeron todas las secciones narrativas posibles.

**Tabla 2.** *Distribuciones de la presencia o ausencia de secciones narrativas en las producciones de los textos escolares.*

Estructura narrativa	Tipo de colegio		Grado escolar		%Total
	%Rural	%Urbano	%Quinto	%Octavo	
Resumen	5,6 <sub>a</sub>	4,2 <sub>a</sub>	3,2 <sub>a</sub>	7,1 <sub>a</sub>	4,4
Orientación	44,4 <sub>a</sub>	51,4 <sub>a</sub>	51,6 <sub>a</sub>	46,4 <sub>a</sub>	50,0
Complicación	27,8 <sub>a</sub>	18,1 <sub>a</sub>	16,9 <sub>a</sub>	26,8 <sub>a</sub>	20,0
Evaluación	0,0 <sub>a</sub>	11,1 <sub>b</sub>	12,9 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	8,9
Resolución	22,2 <sub>a</sub>	12,5 <sub>a</sub>	12,1 <sub>a</sub>	19,6 <sub>a</sub>	14,4
Coda	0,0 <sub>a</sub>	2,8 <sub>a</sub>	3,2 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	2,2

Nota: Fuente propia. Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Tipo de Colegio y Grado escolar en categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel 0,05.

A continuación, se describen los hallazgos del análisis del contenido historiográfico de las narraciones producidas en los textos escolares.

### 1.4.3 Variables historiográficas con respecto al tipo de colegio

Con respecto al tipo de colegio, el análisis mostró que el contenido historiográfico difiere significativamente entre los textos escolares usados en los colegios rurales y urbanos en tres variables: formas de explicar ( $X^2_{(5,172)} = 19,797$ ,  $p < 0,05$ ), motor de la historia ( $X^2_{(4,97)} = 31,886$ ,  $p < 0,01$ ) y línea temporal ( $X^2_{(4,166)} = 53,249$ ,  $p < 0,01$ ). En las variables restantes no se encontraron distribuciones estadísticamente diferentes ( $p > 0,05$ ). La Tabla 3 muestra los resultados del análisis para cada variable por tipo de colegio y grado escolar.

A continuación, se describen los resultados de la prueba pos hoc (Bonferroni=  $\alpha < 0,05$ ). En primer lugar, la variable formas de explicar difiere significativamente en el indicador *intenciones de sujetos históricos colectivos*, ya que este indicador solo fue usado en las narraciones de los textos escolares de colegios urbanos. Por su parte, el indicador que privilegia *las condiciones del contexto y las circunstancias coyunturales* para explicar la historia fue usado con mayor frecuencia en las narraciones de los textos escolares rurales. En segundo lugar, en la variable motor de la historia, el indicador *privilegia las ideas de los sujetos históricos como la causa del cambio histórico* fue usado con más frecuencia en los textos de los colegios urbanos, y el indicador *discrimina las causas materiales, pero enfatiza en las ideas de sujetos individuales como la causa del cambio* fue usado por los textos de colegios rurales con mayor frecuencia. Para finalizar, en la variable línea temporal, el indicador *no hay orden cronológico entre los eventos* solo fue usado por algunos textos de colegios urbanos y el indicador *construir una línea cronológica que matiza los cambios entre los eventos* fue usado con mayor frecuencia en las narraciones de los textos rurales. A continuación, se detalla el análisis con respecto a las formas de explicar la historia.

#### 1.4.4 Variables historiográficas con respecto al grado escolar

Pasemos ahora a analizar las variables historiográficas con respecto al grado escolar. El análisis arrojó diferencias estadísticamente significativas entre los textos escolares de quinto y octavo grado en tres variables: motor de la historia ( $X^2_{(4,97)} = 24,718$ ,  $p < 0,01$ ), línea temporal ( $X^2_{(4,166)} = 20,819$ ,  $p < 0,01$ ) y variabilidad temporal ( $X^2_{(3,172)} = 17,938$ ,  $p < 0,05$ ). Las variables restantes no arrojaron distribuciones diferentes ( $p > 0,05$ ). El análisis pos hoc (Bonferroni= $\alpha < 0,05$ ) mostró que las distribuciones de algunos indicadores historiográficos en la variable motor de la historia difieren entre grados escolares. Detallamos un poco el análisis de los hallazgos.

### ***1.4.5 Explicar la historia desde las intenciones y/o el contexto histórico***

El conjunto de las narraciones reproducidas en los textos escolares reveló tres formas de agrupación entre los indicadores historiográficos de esta variable. Por un lado, más producciones privilegiaron explicaciones históricas basadas en las intenciones de los sujetos históricos, bien sea, individuales, colectivos o la articulación de ambas; por otro lado, una fracción más pequeña de producciones se explicaron a partir de la articulación de las intenciones de los sujetos (individuales o colectivos) y las condiciones de contexto. Para finalizar, un tercer grupo mucho más pequeño privilegió las condiciones del contexto y las circunstancias coyunturales para explicar la historia.

Retomemos un ejemplo que articuló las intenciones de los sujetos históricos y las condiciones del contexto. En el texto escolar de Fonseca *et al.* (2011, p. 23) usado en quinto grado de un colegio urbano, se enunció la fuente historiográfica primaria de la “*Carta de Jamaica*” para plantear la “*unión de las provincias americanas*” como una circunstancia coyuntural que explica la independencia; sin embargo, la narración enfatizó en las intenciones de *Simón Bolívar* (i.e. intenciones de sujetos históricos individuales) como un venezolano que llegó a la Nueva Granada “*...buscando ayuda político militar entre los criollos para combatir a los realistas...*” (i.e. intenciones de sujetos históricos colectivos), pero “*no tuvo mucho éxito y debió escapar*”, viéndose obligado a pedir “*ayuda para la liberación*”. Por esta ayuda, *Bolívar* (i.e. intenciones de sujetos históricos individuales) se comprometió “*a liberar a los esclavos y a mejorar las condiciones de vida de pardos, mulatos y mestizos*” (i.e. articulación de intenciones individuales y condiciones del contexto), luego “*se alió con los ejércitos comandados por Francisco de Paula Santander*” y “*se planeó la ‘Campana Libertadora’*” (i.e. intenciones de sujetos históricos individuales). Como resultado, “*se consiguió la independencia de la Nueva Granada, lugar desde donde se planeó y llevó a cabo la independencia de otras regiones de Suramérica*” (i.e. condiciones del contexto).

En este caso, en el texto escolar se enunciaron circunstancias coyunturales y condiciones del contexto histórico (e.g., unión de naciones, liberación de esclavos, las condiciones de vida de pardos y mulatos), pero la explicación de la ocurrencia del evento recayó sobre las motivaciones y actuaciones de sujetos históricos particulares (i.e. Simón Bolívar) y, por tanto, otros protagonistas perdieron agencia (e.g., Criollos, Santander, pardos, mulatos y mestizos). Socialmente, este tipo de reproducciones narrativas legitiman el rol que la élite criolla cumplió en el proceso de independencia. Los hallazgos en esta investigación revelaron que, regularmente, los textos narrativos reprodujeron modelos que articularon elementos explicativos de diversas fuentes (i.e. sujetos y contexto) como una estrategia para enriquecer la complejidad de la narración histórica, pero, generalmente, enfatizaron sobre formas de explicación disciplinares consideradas menos complejas (i.e. las intenciones de los sujetos).

**Tabla 3.** *Distribución de las variables historiográficas en las narraciones reproducidas en los textos escolares.*

Variable historiográfica	Contenido histórico Indicador historiográfico	Tipo de Colegio		Grado escolar		% Total
		% Rural	% Urbano	% Quinto	% Octavo	
Fuente historiográfica	Usa fuentes de la memoria colectiva	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>
	No se indican fuentes, se presentan una verdad revelada	94,4 <sub>a</sub>	96,5 <sub>a</sub>	95,2 <sub>a</sub>	98,2 <sub>a</sub>	96,1
	Un solo tipo de fuente sin relativizar	5,6 <sub>a</sub>	2,8 <sub>a</sub>	4,0 <sub>a</sub>	1,8 <sub>a</sub>	3,4
	Un solo tipo de fuente relativizada	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0
	Articula varios tipos de fuentes sin relativizar	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0
	Articula y relativiza fuentes primarias y secundarias	0,0 <sub>a</sub>	0,7 <sub>a</sub>	0,8 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,6
	Articula y relativiza fuentes primarias, secundarias y de la memoria colectiva	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	0,0
Formas de explicar	Intenciones de sujetos individuales	11,8 <sub>a</sub>	27,5 <sub>a</sub>	28,1 <sub>a</sub>	15,7 <sub>a</sub>	24,4
	Intenciones de sujetos colectivos	0,0 <sub>a</sub>	19,6 <sub>b</sub>	14,9 <sub>a</sub>	17,6 <sub>a</sub>	15,7
	Contexto y circunstancias coyunturales	35,3 <sub>a</sub>	19,6 <sub>b</sub>	19,8 <sub>a</sub>	29,4 <sub>a</sub>	22,7
	Articula intenciones de sujetos individuales y colectivos	5,9 <sub>a</sub>	11,6 <sub>a</sub>	11,6 <sub>a</sub>	7,8 <sub>a</sub>	10,5
	Articula intenciones de sujetos individuales y circunstancias del contexto	23,5 <sub>a</sub>	10,9 <sub>a</sub>	12,4 <sub>a</sub>	15,7 <sub>a</sub>	13,4
	Articula intenciones de sujetos colectivos y circunstancias del contexto	23,5 <sub>a</sub>	10,9 <sub>a</sub>	13,2 <sub>a</sub>	13,7 <sub>a</sub>	13,4
Motor de la historia	Ideas causan el cambio	30,8 <sub>a</sub>	60,6 <sub>b</sub>	67,7 <sub>a</sub>	21,9 <sub>b</sub>	52,6
	Causas materiales determinan el cambio	23,1 <sub>a</sub>	11,3 <sub>a</sub>	7,7 <sub>a</sub>	28,1 <sub>b</sub>	14,4
	Discrimina causas materiales, pero enfatiza en las ideas de sujetos individuales como la causa del cambio	38,5 <sub>a</sub>	8,4 <sub>b</sub>	10,8 <sub>a</sub>	28,1 <sub>b</sub>	16,5
	Discrimina ideas de sujetos individuales, pero enfatiza en las causas materiales como la causa del cambio	0,0 <sub>a</sub>	4,2 <sub>a</sub>	1,5 <sub>a</sub>	6,3 <sub>a</sub>	3,1
	Discrimina ideas de sujetos colectivos, pero enfatiza en las causas materiales como la causa del cambio	7,7 <sub>a</sub>	15,5 <sub>a</sub>	12,3 <sub>a</sub>	15,6 <sub>a</sub>	13,4
Línea temporal	No hay orden entre los eventos	0,0 <sub>a</sub>	42,4 <sub>b</sub>	41,6 <sub>a</sub>	17,0 <sub>b</sub>	33,7
	Hay orden entre los eventos, pero se construyen brincos o saltos temporales	58,8 <sub>a</sub>	51,5 <sub>a</sub>	51,3 <sub>a</sub>	56,6 <sub>a</sub>	53,0
	Línea cronológica que matiza los cambios entre los eventos	29,4 <sub>a</sub>	0,8 <sub>b</sub>	5,3 <sub>a</sub>	9,4 <sub>a</sub>	6,6
	Relaciones sincrónicas entre los eventos	11,8 <sub>a</sub>	3,0 <sub>b</sub>	1,8 <sub>a</sub>	11,3 <sub>b</sub>	4,8
	Relaciones diacrónicas entre los eventos	0,0 <sub>a</sub>	2,3 <sub>a</sub>	0,0 <sub>a</sub>	5,7 <sub>b</sub>	1,8
Variabilidad temporal	Corta duración	82,4 <sub>a</sub>	78,3 <sub>a</sub>	78,2 <sub>a</sub>	81,1 <sub>a</sub>	79,1
	Mediana duración	5,9 <sub>a</sub>	5,8 <sub>a</sub>	1,7 <sub>a</sub>	15,1 <sub>b</sub>	5,8
	Larga duración	11,8 <sub>a</sub>	15,2 <sub>a</sub>	19,3 <sub>a</sub>	3,8 <sub>b</sub>	14,5
Ritmo histórico	Procesos sociales lentos	0,0 <sub>a</sub>	5,1 <sub>a</sub>	5,0 <sub>a</sub>	2,0 <sub>a</sub>	3,9
	Procesos sociales acelerados	100,0 <sub>a</sub>	94,9 <sub>a</sub>	95,0 <sub>a</sub>	98,0 <sub>a</sub>	96,1

Nota. Fuente propia. Cada letra del subíndice denota un subconjunto de la variable historiográfica particular categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel 0,05.

### 1.4.6 Cambio histórico en los textos escolares

En los textos de quinto grado el indicador *las ideas de los sujetos históricos como el motor de la historia* fue usado con mayor frecuencia, y en algunos textos de octavo grado fue usado con mayor frecuencia el indicador *las causas materiales como el motor de la historia y discriminó las causas materiales, pero enfatizó en las ideas de los sujetos*.

Por ejemplo, los textos de quinto grado usados en contextos rurales y urbanos, consistentemente, entramaron las ideas de la élite criolla como el motor que movió la Campaña Libertadora. En la narración histórica de este evento se reconstruyó cómo Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander cobraron el protagonismo de la élite criolla porque ellos pensaron la forma de lograr la independencia definitiva de las provincias en América después del proceso de reconquista española entre 1815 y 1819. Por ejemplo,

#### */La segunda independencia/*

Simón Bolívar se ubicó en los llanos de Venezuela y la Nueva Granada, / donde *contó con el apoyo* /de bandas armadas dispersas que huían de la caída de la Patria Boba. /Allí *se unió al cucuteño* Francisco de Paula Santander. /Entre ambos y con el apoyo de llaneros y sus caudillos, entre ellos, José Antonio Páez, / planearon la campaña militar /que conduciría a la independencia definitiva de la Nueva Granada./

Comandando un ejército de granadinos, venezolanos y europeos, / Bolívar se desplazó por los llanos en época de lluvias /y *escaló* los Andes por caminos /que superaban los 4000 metros de altura sobre el nivel del mar. /Al ingresar en la zona andina, /Bolívar y su ejército actuaron con rapidez, /lo cual les permitió tomar por sorpresa a los españoles. /Estos últimos fueron derrotados definitivamente el 7 de agosto de 1819, /en el Puente de Boyacá donde el principal contingente en la Nueva Granada quedó destruido, /facilitándole a Bolívar el paso libre a Santa Fe, la capital del virreinato. /

La noticia de la derrota hizo que los españoles residenciados en Bogotá, / encabezados por el virrey Juan Sámano, huyeran a Cartagena. /Esto, unido a la desarticulación del ejército peninsular, / permitió que el resto de la Nueva Granada/ quedara libre del dominio español. /A partir de allí, Bolívar, también llamado El Libertador, / *decidió prolongar la campaña independentista hacia Venezuela y el sur del continente/...* (Sánchez et al. 2009, p. 181).

Estos hallazgos indican que las narraciones de los textos escolares de octavo grado difieren de las narraciones de los textos de quinto grado porque usaron con más frecuencia algunos indicadores historiográficos que se suponen más cercanos a modelos analíticos de la historia, ya que incluyen las causas materiales que determinan el cambio o articularon en sus narraciones estas causas con las ideas de los sujetos históricos. Por ejemplo, consistentemente en los textos escolares de octavo grado la definición de independencia en el Nuevo Reino de Granada y otras provincias americanas es construida como un proceso de revolución que supone privilegiar el cambio del orden de las cosas a nivel político: de la dependencia colonial hacia la autonomía de un nuevo Estado que no es tributario de otro. La revolución indicó un cambio estructural porque supone un cambio a largo plazo en el sistema de organización política y el funcionamiento del Estado, así como un cambio en las relaciones entre gobernantes y gobernados. En los textos escolares este cambio político en el orden de las cosas fue narrado en relación con los cambios en las estructuras políticas y económicas de la sociedad, los cuales implicaban una sociedad teleológicamente “más avanzada” en términos de las ideas de la ilustración. En esta línea, en la narración se incluyeron temas como: *la ley de vientres para liberar a los esclavos al cumplir la mayoría la edad; la libertad de comercio; la promoción de la educación; la proclamación de principios como la igualdad social; la reforma agraria; el fomento de la agricultura; igualdad para los ciudadanos indígenas y la obligación de que ellos pagaran impuestos; abolición de la inquisición; elección de presidentes criollos*; entre otros. Fueron los textos de octavo grado, seguidos de los textos de colegios rurales, los que enunciaron o desarrollaron estos cambios con mayor extensión.

#### **1.4.7 Temporalidad histórica en los textos escolares**

Con respecto a la construcción de la temporalidad histórica, el indicador *organización de eventos históricos sin un orden cronológico* se usó con mayor frecuencia en los textos de quinto grado; y, los textos de octavo grado incluyeron en algunos muy pocos casos las *relaciones sincrónicas y relaciones diacrónicas*, las cuales estuvieron

ausentes en los textos de quinto grado. Por último, en la variabilidad historiográfica, las distribuciones difieren en el indicador *reconstruir la historia como un proceso de mediana duración*, ya que son los textos de octavo grado los que incluyen este indicador con mayor frecuencia; no obstante, el indicador *reconstruye la historia como un proceso de larga duración* fue usado con mayor frecuencia en las producciones narrativas de los textos de quinto grado.

Consistentemente, a través de los textos se reconstruyeron tres momentos históricos en el proceso de la revolución. Primero, a mediados del siglo XIX europeo y finales de la época colonial en América, las narraciones históricas en los textos escolares incluyeron eventos y sujetos históricos memorables tales como *Revolución Francesa y Napoleón Bonaparte, las Reformas Borbónicas y la monarquía, y la búsqueda de participación de los criollos en las juntas de gobierno en América*. Segundo, de forma más extensa, se narró el *proceso de independencia* en sí mismo. En este periodo se encadenaron eventos tales como la reyerta del 20 de julio de 1810, la declaración de la independencia y la Campaña Libertadora, y se incluyeron sujetos históricos tales como Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander, el ejército patriota y el realista, entre otros.

Finalmente, se narró el inicio de la época republicana como la resolución del proceso de independencia. En este periodo se entramaron eventos como la promulgación de leyes, la conformación y posterior disolución de la Gran Colombia, y la huida y muerte de Simón Bolívar. Consistentemente, en los textos escolares se desarrolló con mayor extensión el segundo periodo o etapa relacionado con los acontecimientos históricos que permitieron a la élite criolla construir el plan para participar en la junta central de gobierno llevado a cabo el 20 de julio de 1810, seguida de la Campaña Libertadora como la estrategia bélica que permitió la independencia definitiva luego de la reconquista española.

De forma particular, la independencia fue ubicada en momentos de tiempo disimiles dentro de los textos escolares. Por ejemplo,

mientras que en un texto escolar de octavo grado (Guarín, *et al.* 2007) la independencia fue ubicada en 1808 cuando se produjo la invasión francesa a España, otro texto de quinto grado (Giraldo, *et al.*, 2008) la ubicó en la segunda mitad del siglo XVIII en el marco de las revoluciones en Europa. Similarmente, los textos explicitaron diferentes momentos de inicio del proceso de independencia. Mientras que un texto escolar de quinto grado de colegio rural (MEN, 2005) ubicó el inicio de la independencia en la revolución de los comuneros en 1780 en Socorro (Santander), otros textos de quinto y octavo grado de colegio urbano ubicaron el inicio de la independencia el 20 de julio de 1810 (Fonseca *et al.*, 2011; Riviera, *et al.* 2011; Rueda, *et al.* 2007; Sánchez *et al.* 2009). Para finalizar, en lo que sí existió consenso entre los textos escolares fue en narrar la Batalla de Boyacá, el 7 de agosto de 1819, como el evento bélico que cerró y consolidó la independencia luego del proceso de la reconquista española.

En este sentido, los textos escolares reprodujeron socialmente aquellos eventos o mitos fundacionales que el estudiante debería usar para construir sus propios discursos históricos. En lo sucesivo, en las narraciones históricas sobre la independencia se reconstruyó un hilo conductor temporal que organizó cronológicamente la ocurrencia de eventos por etapas antes, durante y después de la independencia. No obstante, regularmente las narraciones se constituyeron de múltiples fragmentos sobre la ocurrencia de algunos eventos memorables, pero, al no matizar los cambios entre ellos, se construyen saltos temporales entre un evento y otro.

Por ejemplo, un texto escolar de quinto grado de colegio urbano reconstruyó la Campaña Libertadora a través de una cadena de acciones de Bolívar, quien según el relato emprendió la campaña militar para lograr la independencia definitiva, pero antes de eso tuvo que huir a Jamaica, allí escribió un documento para buscar apoyo de Inglaterra, luego viajó a Haití a pedir ayuda y luego a Venezuela a iniciar la lucha. En lo sucesivo, se describen, enuncian y encadenan eventos, pero como ya se ha mencionado antes, los cambios entre ellos no son explicados o matizados:

/LA CAMPAÑA LIBERTADORA/

Fue una campaña militar /emprendida por el general venezolano **Simón Bolívar**/ con la que se logró la independencia definitiva de nuestro territorio. /Comenzó en 1815 /y terminó el 7 agosto de 1819 en la **Batalla de Boyacá**. /En ella también participaron el general neogranadino **Francisco de Paula Santander**, soldados del pueblo y algunos colaboradores extranjeros. /

Debido a la represión /iniciado por Pablo Morillo en 1815, /Bolívar huyó hacia la isla de **Jamaica**, /ubicada en el mar Caribe. /Allí escribió un documento /en el que planteó sus ideas sobre a independencia de América /y buscó apoyo de Inglaterra para su causa. /Este documento es conocido como **la Carta de Jamaica**. /

En 1816, Bolívar viajó de Jamaica a Haití /donde se entrevistó con el presidente **Alexander Petión**, /quien le ofreció soldados, barcos y armas /para iniciar la campaña militar contra los españoles. /Desde allí partió hacia Venezuela a comenzar la lucha. /

Entre 1817 y 1818, Bolívar recibió /apoyo de soldados ingleses de la **legión británica** /y unió bajo su mando /a todas las guerrillas que luchaban contra los españoles tanto en Venezuela como el (sic) la Nueva Granada. /En mayo de 1819, explico a todos los combatientes su plan llamado **Campaña libertadora**. /

El 11 de junio, en Tame (Arauca), Bolívar se encontró con las guerrillas patriotas /dirigidas por Santander. /Desde allí emprendieron el camino hacia Santafé/ cruzando la cordillera de los Andes por **El Páramo de Pisba**. /En este recorrido murieron muchos soldados debido al frío, el hambre y el agotamiento/.

Después de cruzar la cordillera, / los ejércitos patriotas llegaron a Boyacá el 25 de julio /y se enfrentaron a las tropas españolas, /comandas por **José María Barreiro**, en el **Pantano de Vargas**. /La victoria fue para los patriotas, gracias a **los lanceros** de **Juan José Rondón** /y a la ayuda del comandante ingles **James Rooke**. /

Luego, el 7 agosto, españoles y patriotas se enfrentaron nuevamente en **la Batalla de Boyacá** /y dieron el golpe definitivo a los españoles. /Tres días después, el 10 de agosto, las tropas liberadoras llegaron a Santafé. /El virrey **Juan Sámano** y los demás gobernantes españoles ya habían escapado/// (Giraldo et al. 2008).

En este fragmento de la narración del texto de quinto grado se observa que se enfatizó más sobre la secuenciación de eventos y menos sobre otorgar sentido a las relaciones causales más allá de la simple secuenciación temporal. Lo cual indica la forma en que se esperan los estudiantes construya sus propias narraciones. Este hallazgo es consistente a través del texto, aunque algunos pocos textos

escolares de octavo grado involucraron más elementos explicativos que ayudaron a otorgar un sentido a las relaciones causales entre las revoluciones anteriores (e.g., Revolución Francesa) y las posteriores a la independencia en las provincias americanas. Por ejemplo, un texto escolar de octavo grado de colegio urbano incluyó en su narración que:

.../el resultado inmediato de la independencia fue la fragmentación /y el aislamiento de los territorios del viejo imperio español. / Las antiguas divisiones político-administrativas heredadas de la Colonia /sirvieron de bases territoriales a los nuevos Estados, /pero a la vez se agudizó el regionalismo que los caracterizaba. / Tanto las barreras geográficas como la falta de vías de comunicación y el deseo de predominar de una ciudad o región sobre los demás, entre otros factores, impidieron la formación de una sola y gran nación tal como lo soñó Bolívar/... (Guarín et al, 2007)

En este fragmento del texto de octavo, se observan diferentes niveles de reconstrucción temporal. Si bien, los eventos fueron encadenados en una secuencia cronológica (e.g., *el resultado inmediato*), también se establecieron relaciones de simultaneidad entre los eventos (e.g., *a la vez*). En la narración se reconstruyeron un salto temporal de la *independencia* a la *no formación de una sola y gran nación tal como lo soñó Bolívar*. Este tipo de saltos temporales le restó complejidad a la construcción de la narración histórica, en la medida en que no se describieron o explicaron los eventos históricos desarrollados en ese lapso de tiempo entre la declaración de la independencia y la disolución de la Gran Colombia. Los saltos temporales se encontraron en las narraciones de textos escolares de ambos grados escolares y ambos tipos de colegios.

Por su parte, otros casos reconstruyeron relaciones temporales sincrónicas entre la crisis de poder del Rey Fernando VII y la pérdida de poder o control de la monarquía sobre las colonias americanas, así como la restauración monárquica española de forma simultánea con la reconquista en las colonias americanas. Esto es, relaciones entre acontecimientos que ocurrieron en momentos de tiempo distintos y en lugares distintos, entre la Revolución Francesa (1789) y la invasión

napoleónica a España el 2 de mayo de 1808 con la Reyerta del 20 de Julio de 1810. Aunque estos eventos no son descritos ni explicados a profundidad, se plantea que *“aparte de las condiciones que se vivían en las colonias, favorables para la independencia, en el resto del mundo ocurrían movimientos revolucionarios que estimulaban las ideas independentistas en la Nueva Granada”* (Giraldo, et al. 2008, p. 31). En algunos textos de quinto y de octavo, especialmente, se incluyó la relación sincrónica de la independencia de la Nueva Granada con la firma de Declaración de la independencia en Estados Unidos (1776) y la independencia de Haití (1803).

Adicionalmente, algunos textos reconstruyeron relaciones temporales diacrónicas entre la independencia de la Nueva Granada y otros procesos de independencia ocurridos en otros virreinos, como si todos fueran parte de la misma revolución con características similares, pero en diferentes lugares o momentos. Por ejemplo, un texto de quinto grado (Maldonado, et al. 2011) introduce en la narración la relación diacrónica de la independencia en el Nuevo Reino de Granada, la iniciación de movimientos de insurrección en contra del dominio español en Quito, y la organización de una junta independiente a la de Sevilla, mientras que el rey Fernando VII regresaba al trono:

.../El proceso de independencia en Nuevo Reino de Granada. / Como muestra del apoyo del rey, el 11 de septiembre de 1808, en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, se hizo un *“juramento de fidelidad”* /que luego se extendió por todo el Nuevo Reino de Granda. /Sin embargo, en algunas colonias hispanoamericanas se iniciaron movimientos de insurrección en contra del dominio español. / En Quito, por ejemplo, el 10 de agosto de 1809, algunos criollos reclamaron el derecho a gobernarse por sí mismo /en lugar de acatar las órdenes de la Junta de Sevilla. /Por ello, destituyeron a los funcionarios españoles /y establecieron una junta local como la de Sevilla en España. /Aunque la revuelta en Quito fue controlada violentamente por los españoles, /tuvo gran influencia en el Nuevo Reino de Granada, /pues allí, algunos criollos, entre los que destacó **Camilo Torres**, propusieron apoyar a los quiteños /y organizar una junta independiente a la de Sevilla /mientras el rey Fernando VII regresaba al trono/... (Maldonado, et al. 2011, p. 73).

Los textos de octavo grado reconstruyeron relaciones diacrónicas con mayor frecuencia. Esto puede ser atribuido al cumplimiento de los estándares del MEN (2004) que para el grado octavo incluye como meta de aprendizaje: conocer los procesos de independencia en el continente americano. De forma tal que los autores de los textos escolares, regularmente, reconstruyeron la independencia de Colombia en relación con otros procesos de independencia tales como Estados Unidos, México, Virreinato del Río de la Plata, entre otros. Por ejemplo, un texto de octavo grado de colegio urbano reconstruyó el tiempo histórico a través de relaciones diacrónicas entre los procesos de independencia de diversas provincias de América del Sur:

.../El 7 de agosto de 1819, en el Puente de Boyacá, donde el principal contingente español en la Nueva Granada quedó destruido, / facilitando a Bolívar el paso libre a Santa Fe la capital/ (...) a partir de allí Bolívar, también llamado el libertador, decidió prolongar la campaña independentista hacia Venezuela y el sur del continente/...  
(Sánchez, et al. 2009, p. 181)

En el mismo sentido, un texto de octavo grado de colegio urbano explicita que:

.../Entre 1810 y 1815, en las diferentes colonias suramericanas se produjeron levantamientos independentistas/ que, en la mayoría de los casos fracasaron/ por divisiones internas entre los líderes de las revueltas. /Además, la Restauración permitió el regreso de Fernando VII al trono español, /quien se propuso aplastar los movimientos rebeldes de América del Sur. /

Entre 1815 y 1825, los movimientos por la independencia se reorganizaron /y, bajo el mando de **José de San Martín** en el virreinato del Río de la Plata, y **Simón Bolívar** en el virreinato de la Nueva Granada, derrotaron /y expulsaron definitivamente a las tropas españolas/ (Guarín, et al. 2007, p. 86)

En suma, los textos escolares de colegios rurales y urbanos, narraron la independencia de Colombia a través de indicadores historiográficos más cercanos a los modelos narrativos de la Historia; sin embargo, al comparar las narraciones entre el tipo de colegio, se reveló que en algunos casos los textos de colegios rurales, en comparación con los colegios urbanos, usaron con mayor frecuencia

algunos indicadores relacionados con los modelos analíticos de la Historia, tales como, explicar la historia a partir de las condiciones del contexto, reconstruir el motor de la historia a partir de la articulación entre las causas materiales con las ideas y, reconstruir una línea temporal que organiza cronológicamente los eventos y matiza los cambios entre los eventos.

Por otra parte, las narraciones históricas de los textos escolares de octavo grado se usaron con más frecuencia algunos indicadores historiográficos analíticos (e.g., *discriminar las causas materiales, construir relaciones diacrónicas o relaciones sincrónicas*) en comparación con las narraciones de los textos de quinto grado. Los textos de quinto usaron con más frecuencia algunos indicadores historiográficos narrativos (e.g., *las ideas de los sujetos como motor de la historia, no establecer un orden temporal en los eventos*) en comparación con los textos de octavo grado; sin embargo, el nivel de complejidad historiográfica de los textos tomados como un todo fue muy bajo, en la medida en que la historia de la independencia se reproduce como eventos fragmentados en una cadena secuencial lineal que establece saltos temporales, en las cuales priman las intenciones de los sujetos como el elemento clave para explicar y transformar la historia de la sociedad.

## 1.5 DISCUSIÓN

En términos generales, los textos escolares no reprodujeron narraciones históricas completamente formadas, indicativas de los niveles de macroestructura narrativa de superior elaboración. Los hallazgos revelaron que estos textos reprodujeron narrativas históricas de tipo simple que privilegiaron el uso de indicadores historiográficos relacionados con modelos más narrativos y menos analíticos de la historia. En esta línea, las narrativas independentistas se reconstruyeron a partir de estructuras binarias que conectan las intenciones y las motivaciones de personajes históricos “oficiales” relevantes opuestos (e.g., patriotas vs. realistas; Bolívar vs. Barreiro)

ubicándolos en un tiempo y contexto particular (e.g., Batalla de Boyacá, Nueva Granada).

Estas narrativas revelaron estructuras causales y temporales poco sofisticadas, en la medida en que algunos eventos históricos e intenciones de los sujetos históricos fueron realizadas de forma fragmentada y acrítica. Estos hallazgos indican que la construcción narrativa e historiográfica, para los grados quinto y octavo grado, se encuentra por debajo del desarrollo lingüístico y cognitivo esperable para estudiantes de 10 y 14 años, quienes están en capacidad cognitiva y lingüística de construir narraciones completamente formadas, así como comprensiones temporales y causales más complejas (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Levstik & Barton, 2010) y, por tanto, no ofrece un desafío cognitivo que permita potenciar zonas de desarrollo potencial en la construcción de narrativas históricas independentistas en los estudiantes.

Consistentemente, las narrativas históricas de los textos escolares usados en contextos rurales y urbanos, y en quinto y octavo grado escolar, usaron elementos característicos de la narrativa nacional oficial al incluir: a) los mismos sujetos históricos memorables (e.g., Llorente, los hermanos Morales, Simón Bolívar); b) los mismos eventos relevantes (e.g., préstamo del florero el 20 de julio de 1810, batalla de Boyacá el 7 agosto de 1819); y c) punto de inflexión regular (e.g., cansancio de los criollos por la desigualdad política, económica y social entre colonizados y colonizadores, así como la lucha bélica por la igualdad). Estos elementos, característicos de la sección narrativa de orientación, suelen ser presentados en una versión única e inequívoca que no cuestiona, relativiza o confronta con otras versiones históricas, fuentes históricas primarias o de la memoria colectiva. Lo que estos hallazgos indican es que, la construcción de narrativas históricas independentistas no recuperó elementos relevantes para los contextos rurales, por ejemplo, la agencia que grupos campesinos e indígenas cumplieron en el proceso de independencia.

Las comunalidades entre las producciones narrativas de los textos escolares usados en contextos rurales y urbanos suponen que coexisten narrativas históricas similares en el contexto urbano y rural analizado. En este sentido, la estructura reproducida en los textos para organizar la información y otorgarle significación histórica constituye en sí misma un tipo de *herramienta cultural*. Esta herramienta posibilitaría que quienes usen el texto escolar (i.e., maestros o estudiantes) privilegien descripciones poco detalladas de las anécdotas y mitos fundacionales que, si bien son relevantes en la construcción de una ciudadanía “particular”, no ofrecen recursos necesarios para sofisticar la construcción del conocimiento histórico a nivel disciplinar, es decir, de formas cercanas a la construcción experta de los historiadores.

Por ejemplo, las narrativas históricas reproducidas en los textos no ofrecen elementos para identificar un problema y una solución, para evaluar y contrastar la evidencia que ofrecen las fuentes históricas, para comprender que diferentes eventos ocurren al mismo tiempo en diferentes lugares y podrían estar relacionados, para establecer las multicausalidades que la explicación de los fenómenos históricos requiere, identificar las circunstancias coyunturales económicas o de lucha de clases que posibilitaron cambiar el devenir histórico, entre otros elementos fundamentales en la construcción del conocimiento histórico, los cuales deberían ser colocados a disposición del estudiante en los textos escolares.

Que en los textos escolares circulen macroestructuras narrativas e historiográficas de mayor nivel de sofisticación posibilitaría que los maestros y estudiantes reconozcan y usen estructuras más enriquecidas a la hora de construir el conocimiento histórico. El uso de estructuras poco sofisticadas posibilitó la reproducción de al menos tres sesgos en la alfabetización histórica escolar. En primer lugar, un sesgo relacionado con el uso privilegiado de las intenciones y las ideas de los sujetos como la forma de reconstruir la explicación y el motor de los cambios históricos. Este tipo de sesgos orienta la reproducción de narrativas históricas independentistas desde narrativas históricas individuales (Barton & Levstik, 2004; VanSledright, 2008), las cuales

dejan de lado los elementos analíticos que también hacen parte de la explicación histórica (Burke, 1993; González & González, 1998).

En segundo lugar, se constituyó un sesgo relacionado con secuenciar causal y cronológicamente eventos lejanos en el tiempo construyendo saltos temporales (Hartog, 2005). Como resultado, la historia es reconstruida y enseñada a través de narrativas históricas de patrón de saltos históricos múltiples (Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1997; Peterson & McCabe, 1983), ya que los textos no matizan los cambios en el devenir histórico. Esto es, no se matizan los eventos y relaciones entre eventos tales como la publicación de los derechos humanos en la Nueva Granada y la configuración del ejército realista, o la constitución de la Patria Boba y el proceso de restauración del poder monárquico Español. Este tipo de reconstrucciones de la temporalidad histórica podría dificultar en los maestros y los estudiantes la comprensión de cómo ocurrieron los eventos del pasado, y por qué se produjeron los cambios en el devenir histórico.

En tercer y último lugar, se identificaron sesgos relacionados con la producción de narraciones históricas que no consideran otros puntos de vista o fuentes históricas y, en su lugar, se narra la historia como una verdad única e incuestionable (VanSledright, 2008). La construcción del conocimiento disciplinar implica la capacidad de tener en cuenta las diferentes versiones de la historia como un componente fundamental de la alfabetización histórica, de forma tal que se construyan narraciones matizadas que no legitimen la violencia y la barbarie derivadas del derecho a gobernar el territorio propio independizado.

Para finalizar, a partir de las limitaciones de este estudio se sugieren tres elementos claves. Por un lado, desde una perspectiva historiográfica analítica, el uso del modelo funcional de Labov y Waletzky (1967) pudo restringir el nivel de sofisticación encontrado en las narraciones históricas producidas por los textos escolares, en la medida en que la inclusión de secciones narrativas relevantes en este

modelo tales como la sección de evaluación (que involucra juicios valorativos sobre lo narrado y la postura del narrador), la resolución y la coda (i.e. toma de perspectiva del narrador en el presente) pueden favorecer la generación de anacronismos históricos y presentismo; sin embargo, siguiendo a Burke (1993), las narraciones históricas deben ser consideradas como un continuo entre los elementos más analíticos y más narrativos que permitirían, por ejemplo, visibilizar al historiador o narrador en su producción narrativa. En esta línea, sugerimos seguir investigando sobre la pertinencia y oportunidad que el modelo de Labov y Waletzky ofrece a la investigación y a la práctica pedagógica en la enseñanza de la historia para resolver los debates sobre la relación entre los enfoques analíticos y los enfoques narrativos, así sobre cómo investigar la integración de estos elementos tanto en el pensamiento de los estudiantes como en los materiales educativos.

Por otra parte, sería posible investigar empíricamente el impacto que diferentes tipos de intervención puedan tener sobre la comprensión de narraciones históricas mixtas que articulen de forma progresiva los elementos narrativos y analíticos para construir el conocimiento histórico, así como indagar sobre estrategias pedagógicas para complejizar gradualmente las narraciones históricas mixtas desde la primaria hasta la secundaria; resultaría fructífero para el área objeto de estudio. Por ejemplo, conocer si dentro de una narración histórica mixta, los cambios locales en la imputación del cambio desde las ideas de los sujetos hacia los elementos causales estructurales de la historia, o viceversa, generaría cambios en la comprensión histórica del fenómeno de forma global. Otra vía de intervención es conocer cómo el texto escolar podría progresivamente incrementar la complejidad en la comprensión sobre cuál es el rol de los sujetos históricos individuales y colectivos dentro del funcionamiento de las estructuras sociales, políticas, económicas, religiosas, entre otras.

Por último, los hallazgos de esta investigación revelaron pequeñas variaciones entre las producciones narrativas en colegios rurales y urbanos; sin embargo, en este estudio no se incluyó el análisis de variables sociales que podrían explicar estas variaciones. Siguiendo

a Bernstein (2003, 1990), estos hallazgos dejan abiertas preguntas sobre cómo las condiciones sociales influyen en el aprendizaje de la historia en contextos rurales y urbanos colombianos.

## 1.6 CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación permitieron responder cuáles fueron las regularidades y las diferencias entre la construcción histórica de la independencia de Colombia en los textos escolares usados en contextos rurales y urbanos. A nivel de la estructura narrativa, las regularidades estuvieron marcadas por la similitud en la plantilla narrativa simple reproducida por la mayoría de los textos. Similarmente, a nivel de la estructura historiográfica, las regularidades estuvieron marcadas por la similitud en el uso de indicadores historiográficos relacionados con la historia narrativa para reconstruir la independencia de Colombia, en las cuales las intenciones y motivaciones de sus protagonistas explican el devenir y el cambio histórico.

Aunque la evidencia aportada en esta investigación se limita a contextos escolares específicos, las comunalidades encontradas entre los diferentes contextos permiten sugerir que coexisten narrativas históricas de baja complejidad disciplinar que no posibilitan que los estudiantes transformen la construcción de su propio conocimiento hacia formas más sofisticadas. No obstante, es necesaria mayor indagación investigativa sobre el tema. En esta línea, Fuchs (2011) argumenta que aún no se han ofrecido hallazgos concluyentes sobre el uso, la recepción y los efectos de los textos en el aula, ni sobre la transformación de los saberes de los textos por parte de los estudiantes.

Preocupa el hecho de que la forma en que los textos escolares construyen la historia de la independencia implica la reproducción de prácticas en la que no se usan preguntas de indagación generativas, en las que no se ponen en juego la selección, evaluación e interpretación de la evidencia, entre otros elementos fundamentales

para la construcción del conocimiento histórico. De igual forma, se enfatiza en la construcción fragmentada de eventos, que no matizan lo ocurrido entre un evento de la cadena temporal y otro, disminuyendo el nivel de sofisticación de la construcción histórica.

En consecuencia, para que los textos escolares complejicen la construcción del conocimiento histórico escolar que reproducen en los contextos educativos se sugiere sofisticar el modelo narrativo a través de la disminución de la descripción del escenario y de los sujetos, y la ampliación de las justificaciones y explicaciones del proceso de la independencia. Adicionalmente, sería necesario complejizar las relaciones causales y temporales entre los eventos incluidos en los relatos a través del enriquecimiento del uso de conectores, adjetivos y adverbios temporales que indiquen continuidad, cambio, multicausalidad y simultaneidad (Koselleck, 2002).

Adicionalmente, el enriquecimiento de las tramas narrativas se convierte en una vía fructífera para complejizar la construcción de la historia escolar. Por ejemplo, en el caso de las narrativas independentistas, se sugiere articular las anécdotas y mitos fundacionales con las explicaciones macro sobre el funcionamiento estructural de la sociedad en el pasado. Otras opciones son articular temporal y causalmente diferentes eventos históricos (e.g., Patria Boba y restauración del poder monárquico; independencia de Cartagena, Pamplona, Nueva Granada; libertad y esclavitud), recuperar la agencia del indígena y campesina en las narrativas independentistas, articulandola a la agencia criolla, explicar el rol de los sujetos históricos en el funcionamiento de las estructuras sociales en el pasado, y recuperar las fuentes de la memoria colectiva para relativizar las fuentes primaria y secundarias.

## 1.7 REFERENCIAS

- Acevedo, A. & Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista colombiana de educación* (62), 221-244. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635255013>
- Ahonen, S. (1992). Clio Sans Uniform: A Study of the Post-Marxist Transformation of the History Curriculum in East Germany and Estonia, 1986-1991 (Vol. 264). Suomalainen tiedeakatemia.
- Alarcón, L. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 21 (2), 347-370. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26828939002>
- Alridge, D. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *The Teachers College Record*, 108(4), 662-686. Recuperado en <https://static1.squarespace.com/static/5948733cf5e23161d7d8bf60/t/598d0adb9a61e8746ee1e6f/1502415579686/Alridge-Essay-on-King-and-textbooks.pdf>
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of a story*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Aron, R. (1984). Introducción a la filosofía de la historia. *Ensayo sobre los límites de la objetividad histórica completado con textos recientes* (Vol. I) (pp. 239-240). Buenos Aires: Siglo veinte.
- Arrubla, G., & Henao, J. M. (1926/1967). *Historia de Colombia. Colección Complemento a la Historia Extensa de Colombia*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Bamberg, M. G. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language* (Vol. 49). Berlín: Walter de Gruyter.
- Barton, K. C. (2001a). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913. doi: 10.3102/00028312038004881.

- Barton, K. C. (2001b). 'You'd Be Wanting to Know about the Past': Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, 37(1), 89-106. doi: 10.1080/03050060020020444.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Booth, M. (1993). Students' historical thinking and the national history curriculum in England. *Theory & Research in Social Education*, 21(2), 105-127. doi: 10.1080/00933104.1993.10505695.
- Botero, W. M. (2015). Libros de textos escolares en Colombia. Índice analítico de leyes, decretos y resoluciones (1886-2000). *Revista Educación y pedagogía*, 13(29-30), 269-334. Recuperado en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/24444/19980>
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), 377. doi: 10.1037/0012-1649.13.4.377
- Braudel, F. (1989). *El mediterráneo: el espacio y la historia*. Passim.
- Burke, P. (1993). Historia de los acontecimientos y el renacimiento de la narración. (pp. 287-306). En P. Burke, J.L.G. Aristu, F.M. Arribas, *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Cardoso, N. (2010). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30). Recuperado en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/7512/6915>
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, 12(6), 651-665. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00036-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00036-6)
- Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1989). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.

- Cervini, R., & Dari, N. (2015). Algunos problemas metodológicos en los estudios de eficacia escolar: una ilustración empírica. *Educación y ciudad*, (19), 97-108. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704995>
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Colmenares, G. (1997). Estado de desarrollo e inserción social de la historia en Colombia. En G. Colmenares, *Ensayos sobre Historiografía* (pp. 121-166). Bogotá: Tercer Mundo-Universidad del Valle-Banco de la República-Colciencias.
- Colmenares, G. (1991). La Batalla de los manuales en Colombia. En M. Rieckenberg (Comp.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (pp. 122-134). Buenos Aires: Alianza Editorial /FLACSO/ Georg Eckert Institutite.
- De Roux, R. R., & Forero, A. G. (1984). *Nuestra historia: Historia cercana*. Editorial Estudio.
- De Roux, R.R.. (sf). *A propósito de la historia que se enseña a los niños*. Biblioteca CINEP.
- Díaz-Levicoy, D., Batanero, C., Arteaga, P., & del Mar López-Martín, M. (2015). Análisis de los gráficos estadísticos presentados en libros de texto de educación primaria chilena. *Educação Matemática Pesquisa*, 17(4). Recuperado en: <http://funes.uniandes.edu.co/8332/>
- Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*. New York: Routledge.
- FitzGerald, F. (1980). *America revised: History schoolbooks in the twentieth century*. Random House, Inc., 400 Hahn, Westminster, MD 21157.
- Fonseca, L. et al. (2011). *Navegantes integrado 5. Libro II. Matemáticas, ciencia y sociales*. Bogotá: Norma
- Fuchs, E. (2011). Current trends in history and social studies textbook research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14(2), 17-34.

- Giraldo, G. Norena, M. & Madrid, A. (2008). *Aprendo sociales 5. Proyecto Aprendo*. Bogota: Editorial SM.
- Gómez, D. H. A. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. Recuperado en: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>
- González & González, L. (1998). *El oficio del historiar*. México: Clío.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. (Tesis de maestría sin publicar). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Guarín, O. *et al.* (2007). *Ciencias sociales 8*. Bogotá: Editorial Santillana.
- Gulich, E. & Quasthoff, U.M. (1985). Narrative analysis. En: T. A. van Dijk (Ed.) *Dimensions of Discourse (Tomo 2) Handbook of Discourse Analysis* (pp. 169-197). London: Academic.
- Hartog, F. (2005). El arte de la narración histórica. En L.G. Morales (comp.) *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968s nuestros días)* (pp. 149-159). México: Antilogías Universitarias - Instituto Mora.
- Herrera, M. C., Pinilla, A. V. P., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ilett, D. (2009). Racial and Ethnic Diversity in Secondary and Postsecondary German Textbooks. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(1), 50-59. doi: 10.1111/j.1756-1221.2009.00035.x.
- Koselleck, R. (2002). *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacint Concepts*. Stanford University Press.
- Koselleck, R. (2011). Introduction and Prefaces to the Geschichtliche Grundbegriffe. *Contributions to the History of Concepts*, 6(1), 1-37. doi: <http://dx.doi.org/10.3167/choc.2011.060102>
- Labov W. & Waletzky J. (1997). *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. Seattle: University of Washington Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative and life history*, 7, 395-415. Recuperado en <https://psycnet.apa.org/record/1997-39195-037>
- Labov, W. (2004). Oral narratives of personal experience. En D. Crystal *Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Ernst Klett Sprachen.
- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York city*. Cambridge University Press.
- Labov, W. (2008). Unendangered dialects, endangered people. *Sustaining Linguistic Diversity*, 219.
- Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation* (pp. 84-85). New York: Academic Press.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2010). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Taylor & Francis.
- Lindaman, D., & Ward, K. (2006). *History lessons: How textbooks from around the world portray US history*. The New Press.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American textbook got wrong*. Simon and Schuster.
- Maldonado, C. et al. (2011). *La casa del Saber 5. Matemáticas, ciencia y sociales*. Bogotá: Santillana.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1990). The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in history. *American educational research journal*, 27(4), 688-726. doi: 10.3102/00028312027004688.
- Melo, J. O. (1996). *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas*. Autores Antioqueños.
- Meyer, J. W., Bromley, P., & Ramirez, F. O. (2010). Human Rights in Social Science Textbooks Cross-national Analyses, 1970–2008. *Sociology of Education*, 83(2), 111-134. Disponible en: <http://soe.sagepub.com/content/83/2/111.short>
- Ministerio de Educación [MEN] (2005). *Escuela Nueva, Ciencias Sociales 5° Grado*. MEN editores.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2004). *Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guía No.

7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Recuperado de en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010) *Historia Hoy: Aprendiendo con el bicentenario*. Disponible en <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-200229.html>
- Moll, L. C. (1990). Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. *Infancia y aprendizaje*, 13(51-52), 157-168. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822276>
- Mora, C. A., Pinilla, P., & Borrero, M. P. (1977). *Historia de Colombia*. Editorial Norma.
- Morelos, L. *et al.* (2010). Retos sociales 8. Bogotá: Editorial Norma.
- Narváez, G., Ibarra, A. & Bonilla, M. (2009). Viajeros. Sociales. 8. Bogotá: Norma.
- Navarro, C. P. (2013). Aprender historia y construir identidad en la escuela. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 125-141. Recuperado a partir de: [//revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/615](http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/615).
- Paxton, R. J. (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of educational research*, 69(3), 315-339. doi: 10.3102/00346543069003315.
- Peterson, C. & McCabe, E. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at A Child's Narrative*. New York: Plenum.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En *Developing A*. McCabe & C. Peterson (Eds.). *Narrative structure*, (pp. 29-53). Psychology Press.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Barcelona: Plaza y Valdés. S.A. de C.V.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I*. Madrid: Ed. Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1990). *Time and narration*. Chicago: University of Chicago Press.

- Ricoeur, P. (1999). La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. *Historia y narratividad*, 183-214.
- Riviera, C. et al (2011). *Interactivo Sociales 5*. Bogotá: Santillana.
- Rodríguez, J. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Rodríguez, S. (2010). Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. *Revista Folios* (2), pp. 23-42 . Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035002.pdf>
- Rueda, P., Ortiz, J. et al. (2007). *Ciencias Sociales 8*. Bogotá: Santillana.
- Samacá, G.A. (2010). Manuales escolares de Ciencias Sociales y proyecto de memoria nacional a principios de la década del noventa del siglo XX: Colombia, una República democrática y en vías de desarrollo. *Revista Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 15 (1), pp. 206-223. Recuperado en: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/1403>
- Sánchez, G. et al. (2009). *Viajeros sociales 8*. Bogotá: Editorial Norma.
- Todorov, T. (1969). *Las estructuras narrativas* (Vol. 14). Editora Perspectiva.
- Van Dijk, T. A. (1972) *Some Aspects of Text Grammars. A study in Theoretical Linguistic and Poetics*. The Hague: Mouton.
- Van Dijk, T. A. (1999). Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp & S. R. Goldman (1999). *The construction of mental representations during reading*, (pp. 123-148). Lawrence Erlbaum Association, New Jersey London.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146. doi: 10.3102/0091732X07311065.
- VanSledright, B., & Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837-859. doi: 10.3102/00028312029004837.

- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. S. (1995). El desarrollo del sistema nervioso. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Vygotsky, L. S. (1982). Obras Escogidas: Vol. 2. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). En R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press
- Vygotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, 3*.
- Wertsch, J. V. (2005). Cole's Cross-Cultural and Historical Perspectives on the Developmental consequences of Education. *Human Development*, 48(4), 223- 226. doi: 10.1159/000086857.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: Sociocultural approach to mediated action*. USA: Library of Congress.
- Wertsch, J.V. (1999). Revising Russian History. *Written Communication*, 16, 267-295. doi: 10.1177/074108839901600300.
- White, H. (1973/2001). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo Cultura Económica.
- White, H. (1978/2003). El texto histórico como artefacto literario y otros escritos. *Pensamiento Contemporáneo*, 71. (Traducción *Tropics of discourses* (1978) y *Figural Realms* (1999) The Johns Hopkins University Press.) Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- White, H. (1997). Literature against fiction: postmodernist history. *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 2(4). Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2406513>