

Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica*

Historical Significance from the Perspective of Colombian Students. Permanence and Transformation of the Models of Historical Evocation

Significância histórica sob a perspectiva de estudantes colombianos. Permanência e transformação dos modelos de evocação histórica

NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN

Profesor asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle (Colombia); integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación (IHEPE).
Correo electrónico: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co
Orcid: 0000-0002-0708-2980

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

Doctor en Historia; profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia (España); investigador principal del grupo Didáctica de las Ciencias Sociales (DICSO).
Correo electrónico: pedromir@um.es
Orcid: 0000-0002-9143-2145

* Texto derivado de la investigación doctoral "Aprendizaje histórico en estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la historia"

Recibido: 16 de abril de 2020

Aprobado: 13 de julio de 2020

<http://dx.doi.org/10.14482/memor.44.986.1>

Citar como:

Ibagón, N. & Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* (mayo -agosto), 37-65.



Resumen

Este texto presenta los resultados de una investigación de tipo cuantitativo que utiliza la estadística descriptiva para identificar las perspectivas de un grupo de estudiantes de educación media de Bogotá (n=764), en torno a quiénes son, según su opinión, los personajes históricos más importantes de la historia nacional. A través de la construcción de un índice de relevancia histórica sustentado en la frecuencia de evocación y la relevancia asignada a cada personaje, se identificaron una serie de principios de identidad histórica en los que confluyen permanencias de figuras ejemplares/tradicionales asociadas a la narrativa oficial y emergencias de nuevos referentes que representan fuerzas de resistencia y de negación de ideas y prácticas sociales hegemónicas. Los resultados evidencian que el aprendizaje histórico no solo depende de los procesos formales de escolarización, sino que, además, se estructura a partir de diferentes dimensiones que forman y son expresión de la cultura histórica.

Palabras claves: Relevancia histórica, identidad, conciencia histórica, aprendizaje de la historia, historia nacional, educación media.

Abstract

This text presents the results of a quantitative research project that uses descriptive statistics to identify the perspectives of a group of middle school students in Bogotá (n = 764), about who, in their opinion, are the most important historical figures from national history. Through the construction of a historical relevance index based on the frequency of evocation and the relevance assigned to each character, a series of principles of historical identity were identified in which they converge, permanence of exemplary / traditional figures associated with the official narrative, and emergencies of new references that represent forces of resistance and denial of hegemonic ideas and social practices. The results show that historical learning not only depends on formal schooling processes, but that it is also structured on the basis of different dimensions that form, and are, an expression of historical culture.

Keywords: Historical significance, identity, historical consciousness, learning history, students, national history, middle education.

Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa quantitativa que utiliza estatística descritiva para identificar as perspectivas de um grupo de estudantes do ensino médio de Bogotá (n = 764), sobre quem, em sua opinião, são as figuras históricas mais importantes da história nacional. Através da construção de um índice de significância histórica com base na frequência de evocação e na relevância atribuída a cada personagem, foi identificada uma série de princípios de identidade histórica em que convergem, permanência de figuras exemplares / tradicionais associadas à narrativa oficial e, emergências de novas referências que representam forças de resistência e negação de ideias hegemônicas e práticas sociais. Os resultados mostram que o aprendizado histórico não depende apenas dos processos escolares formais, mas também é estruturada com base em diferentes dimensões que formam e são uma expressão da cultura histórica.

Palavras chave: Significância histórica, identidade, consciência histórica, aprendizagem da história, história nacional, ensino médio.

Introducción

Las preguntas y respuestas en torno a qué y quién(es) es(son) importante(s) incorporar como objeto de reflexión histórica han sido centrales —a veces de forma explícita, otras de manera implícita— en el proceso de construcción de las narrativas históricas que a través del tiempo han buscado en el interior de diversas sociedades generar parámetros de identidad colectiva. La definición de los criterios de selección y posterior incorporación de estos referentes históricos a los esquemas mentales de la población se desarrollan en el marco de procesos de disputa entre grupos de poder por la hegemonía material y simbólica del direccionamiento de la sociedad. Debido a ello, los sentidos a través de los cuales se le da importancia a un acontecimiento, proceso o personaje históricos no son fijos y pueden cambiar, dependiendo de factores políticos, sociales, culturales y económicos.

Durante los últimos siglos, la escuela, en calidad de institución de socialización moderna por excelencia, y la historia, entendida como saber escolar, tuvieron un papel privilegiado en la producción, transmisión y recepción de la *cultura histórica*¹ y, por lo tanto, en la delimitación y circulación de lo que era “relevante históricamente” —según determinados arbitrarios culturales—. En el contexto de la formación y consolidación de los Estados-nación, este binomio —escuela y enseñanza de la historia— junto a otras instituciones y dispositivos de control, por medio de principios de linealidad, estandarización y homogeneización, definieron de forma centralizada las dimensiones cognitivas, políticas, éticas y estéticas mediante las cuales las personas —especialmente el estudiantado— debían pasivamente reconocer, entender e incorporar el pasado a sus esquemas de representación de la colectividad.

No obstante, esta relación de aprendizaje en torno al pasado se ha vuelto más compleja con el pasar del tiempo, en la medida que las narrativas históricas de carácter escolar han dejado de ser para las nuevas generaciones los únicos referentes “válidos” de comprensión del pasado. Otros ámbitos de expresión/construcción de *cultura histórica* le han comenzado a disputar su hegemonía como fuente de información —ejemplo de ello son los diversos medios de comunicación—. Por consiguiente, las concepciones de los estudiantes sobre quién y qué es relevante

1 Según Rüsen (2012, 2015), esta categoría da cuenta de la conjunción de valores, concepciones, conocimientos y creencias que permiten dar significado a la experiencia histórica. En ella se incluye el trabajo cognitivo de la investigación y estudios históricos, las actitudes de la vida cotidiana orientadas a la comprensión del pasado y la conceptualización histórica de nuestra propia identidad (Rüsen, 2012, p. 523).

históricamente ya no están exclusivamente mediadas por los discursos y prácticas escolares, las cuales, a su vez, han venido siendo transformadas paulatinamente.

A partir de este escenario, y la valoración de la importancia que tiene en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia el análisis de las ideas históricas del alumnado (Barca, 2019; Borries, 2018; Cipriani y Cerri, 2012; Fronza, 2019; Schmidt, 2019; Seixas, 2012; Wineburg, 2001), este estudio identifica los principios básicos mediante los cuales estudiantes de educación media colombianos reconocen la importancia de las *agencias históricas*² de su país; dimensión de indagación que a pesar de estar centrada en el *quién* permite algunos acercamientos al *qué* en términos temporales y contextuales. Para ello, se ha establecido como categoría central de análisis el concepto de *relevancia histórica*; habilidad de pensamiento histórico³ (Egea y Arias, 2018; Gómez y Miralles, 2017; Harris y Girard, 2014; Harris, Burn y Woolley, 2014; Hunt, 2009; Ibagón y Minte, 2019; Lévesque, 2005; Seixas, 2015; Seixas y Morton, 2013) que da cuenta del proceso de selección de aquello que debe ser recordado por su importancia histórica (acontecimientos, hechos, coyunturas, personajes, etc.). Las construcciones teóricas y metodológicas alrededor de esta habilidad sugieren que, en el campo práctico, las respuestas a dichas preguntas pueden ser diversas conforme a variables espaciales y temporales, las cuales, de manera individual o relacional, dan forma a contextos experienciales, y por tanto de significado, múltiples. En consecuencia, cada persona a partir de criterios propios de relevancia histórica, formados, eso sí, por conocimientos e información derivados de su patrimonio cultural, prácticas familiares, cultura popular y la experiencia de escolaridad, afronta el estudio y comprensión del pasado (Lévesque, 2005).

Por tal motivo, la construcción del sentido de relevancia, según nuestra apreciación, está conectada con la cultura histórica que define el lugar de enunciación del sujeto y, por lo tanto, es expresión de su *conciencia histórica*; esto es, la actividad mental a través de la cual atribuye significado al tiempo —interpretación del pasado, comprensión del presente (orientada a la acción) y, proyección del futuro— (Rüsen, 2005, 2012 y 2015). En dicho proceso surgen formas diferentes de definición de sentido que, de acuerdo con Rüsen (2015), configuran cuatro distintos tipos de expre-

2 La categoría *agencia histórica* hace referencia a la capacidad que posee una persona o un colectivo para actuar en el mundo y dejar su huella en el tiempo.

3 Sumado al manejo de contenidos sustantivos, el aprendizaje histórico supone el dominio de contenidos de carácter metahistórico; la conjunción integral de estas dos dimensiones es la que finalmente de forma al pensamiento histórico.

sión de conciencia histórica: tradicional, ejemplar, crítica y genética. La expresión *tradicional* se estructura a partir de la continuidad de los modelos de vida y cultura del pasado, con la pretensión de preservar normas y valores —la alteridad en este caso es definida por la exclusión—. La *ejemplar*, por su parte, hace referencia al uso de las experiencias del pasado como pautas de conducta definidas por principios morales que trascienden el tiempo. Su funcionamiento está ligado a la historia como “maestra de vida” y sirve para legitimar la validez de determinados roles y valores en el tiempo. La *crítica* consiste, básicamente, en la transgresión de las narrativas históricas dominantes. Los sujetos ponen en cuestión elementos pre-configurados con argumentos históricos que disminuyen el peso de sus obligaciones morales con el pasado. Finalmente, la *genética* consiste en reconocer la complejidad de comprender la vida humana. Existe, así, una apertura a diferentes puntos de vista para comprender mejor su propia visión de mundo⁴.

Esta tipología ha sido retomada en esta investigación con los *objetivos*, por un lado, de entender las evocaciones planteadas por los estudiantes en torno a la pregunta sobre qué personajes consideran importantes en la historia de su país, y por otro, identificar, de forma paralela en sus respuestas, pervivencias y posibles transformaciones identitarias frente a las imágenes difundidas y defendidas a través de la memoria oficial.

Método

El *diseño* de esta investigación ha sido no experimental de carácter cuantitativo. Se empleó como método de análisis la estadística descriptiva, base a través de la cual se construyeron tablas de frecuencia que permitieron la formulación de inferencias en torno al problema de indagación formulado.

Los *participantes* en el estudio fueron 764 estudiantes de educación media que en 2019 estaban cursando el grado once en instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Bogotá (tabla 1)⁵. Las edades de los participantes se encuentran en el rango de los 15 a 17 años. Con el fin de asegurar la representatividad de la muestra —99 % de confianza y 5 % de error—, al momento de la aplicación del instrumento se tomó como referencia de cálculo, el total de la matrícula del últi-

4 Es importante tener en cuenta que estos tipos de conciencia histórica son tendencias paralelas que pueden coexistir en un mismo sujeto, las cuales emergen circunstancialmente con mayor o menor fuerza, dependiendo de la situación o problema que este afrontando.

5 El proceso de recolección de información se realizó a comienzos del año escolar 2019, durante febrero a marzo.

mo grado de educación obligatoria —grado once—, registrado oficialmente por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística); cifra que se ubica en 85 861 estudiantes⁶.

■ **Tabla 1. Composición de la muestra**

Tipo de Institución	Ciudad	Número de instituciones	Número de estudiantes
Pública		7	433
Concesión		1	58
Convenio	Bogotá	1	62
Privada Religiosa		2	91
Privada		2	120
		13	764

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al *procedimiento* seguido, los datos se recopilaron en horario escolar de los alumnos, a través de respuestas escritas a una pregunta abierta en torno a qué personajes históricos consideraban relevantes para la historia de su país⁷. La versión original del interrogante hace parte de un cuestionario empleado en estudios desarrollados en el Mercosur, orientados a entender y analizar el aprendizaje histórico y conciencia histórica de jóvenes en edad escolar (Amézola y Cerri, 2018; Cerri, 2018). Dicho instrumento, luego de pasar por un filtro inicial de selección de preguntas realizado por los autores de este artículo, fue adaptado mediante un proceso de evaluación de validez de contenido y fiabilidad. Este ejercicio se realizó a través de un *juicio de expertos* (Escobar y Cuervo, 2008; Hernández-Pina y Maquilón, 2010) y un *estudio piloto* en el que participaron 110 estudiantes con las mismas características de los participantes del estudio final —edad, ciudad de residencia y grado escolar en curso—. Como resultado del proceso de validación, en el caso específico de la pregunta sujeta a análisis, se estableció una modificación en

6 Conforme este total, el mínimo de estudiantes para cumplir con los criterios de representatividad de la muestra era de 661, sin embargo, durante el proceso de captura de información se obtuvo una mayor participación. Aunque la diferencia obtenida estadísticamente no representa un cambio sustancial, se decidió tener en cuenta el total de muestras debido a la variedad de experiencias escolares que condensan —establecidas por el tipo de institución y su ubicación geográfica en la ciudad—.

7 El ejercicio estuvo acompañado por el profesor titular del área de Ciencias Sociales de cada grupo y el investigador principal. Los estudiantes respondieron la pregunta de forma individual, sin poder consultar ningún medio de información.

la redacción del interrogante original, con el fin de evitar sesgos —la noción de héroe—⁸ que alteraran la recolección de información (tabla 2).

■ **Tabla 2. Adaptación de la pregunta**

Estudio original	Adaptación
Escribe debajo el nombre de 3 Héroes de tu país en orden de importancia	Escribe el nombre de cinco personas importantes en la historia de tu país en orden de relevancia

Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de Amézola y Cerri (2018).

Para el *análisis de la información*, cada pregunta contemplaba cinco casillas de respuesta organizadas jerárquicamente de uno a cinco. En la primera se debía ubicar el personaje que se consideraba más relevante, hasta llegar a la quinta —el menos relevante dentro del conjunto—. Debido a que el objetivo principal de la pregunta era determinar el grado de relevancia histórica otorgada al personaje que se mencionaba, la frecuencia (f) de su aparición en las respuestas de los estudiantes, fue complementado mediante un sistema de puntos estructurado a partir del lugar dado en las casillas —criterio de importancia—⁹. Así pues, a los personajes ubicados en la casilla número uno de cada formulario se les asignaron cinco puntos; a los situados en la casilla dos, cuatro puntos; en la casilla tres, tres puntos; en la casilla cuatro, dos puntos, y en la casilla cinco, un punto. La frecuencia de aparición de cada personaje en las casillas se multiplicó por el valor previamente dado a esta. Este procedimiento permitió establecer una tabla de frecuencia más compleja que se construyó mediante los programas NVivo 12 y SPSS 22 para Mac. A través del *ranking* de personajes que resultó de la tabla de frecuencias y, siguiendo la propuesta analítica de investigaciones similares (Alvez y Quirici, 2018; Avarogullari y Kolcu, 2016; Caimi y Mistura, 2018; Coudannes y Ruiz, 2018), se definieron cuatro ejes de valoración de la relevancia: marco temporal de la agencia; tipo de agencia histórica; sexo, y pauta histórica nacional o mundial.

Es importante tener en cuenta que el instrumento final en el que aparece esta pregunta abierta está integrado por 24 interrogantes más —cerrados— con un total de 180 ítems, los cuales tenían que ser valorados por los estudiantes a través

⁸ Este concepto podía remitir al estudiante a los héroes patrios, en tanto única posibilidad de respuesta.

⁹ Autores como Phillips (2002) han establecido diferentes criterios para evaluar la relevancia histórica —importancia, profundidad, cantidad, durabilidad, pertinencia—; no obstante, para efectos de la presente investigación y debido al alcance de la pregunta formulada en el instrumento, se trabajó exclusivamente a partir de la dimensión importancia.

de una escala Likert. Aunque la información obtenida a través de estas preguntas —organizadas en núcleos de indagación: Epistemología de la Historia; 2. Cultura escolar/Cultura histórica; 3. Contenidos sustantivos; 4. Conciencia histórica; 5. Solución de problemas históricos— no se retoma directamente en este texto debido a su volumen, permitió dar sentido a los datos recolectados en torno a las figuras históricas mencionados por el estudiantado que participó en la investigación.

Resultados

Algunos parámetros iniciales de referencia

Un primer dato importante para tener en cuenta, en tanto marco general para desarrollar los ejes de referencia analítica propuestos, es el grado de capacidad de evocación de los estudiantes ante la pregunta planteada. De 3820 posibilidades de mención se obtuvo un total de 2887 (75,5 %), lo que significa que 933 espacios de respuesta quedaron en blanco. Estos espacios obedecen a las dificultades que tuvieron 363 estudiantes —47,5 %— para completar el ejercicio, en contraste con los 401 estudiantes —52,5 %— que mencionaron la totalidad de personajes solicitados (tabla 3).

■ **Tabla 3. Porcentaje de número de menciones por estudiante**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Sin respuesta	58	7,6	7,6
	Un personaje	38	5,0	12,6
	Dos personajes	71	9,3	21,9
Válido	Tres personajes	82	10,7	32,6
	Cuatro personajes	114	14,9	47,5
	Cinco personajes	401	52,5	100,0
	Total	764	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, en el consolidado de las menciones se identificaron 149 registros de agencias históricas, de los cuales 15 —10,1 %— corresponden a *colectivos* o grupos de índole político (N=9), sociocultural (N=5) o económico (N=1), y 134 a personajes individuales —89,9 %— (figura 1). Además, del total de personajes (N=149), el 50,3 % (N=75) obtuvo una frecuencia igual a uno, lo que significa que de los 764 estudiantes de la muestra solo uno lo mencionó.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de frecuencia de palabras realizado mediante el programa NVivo.

Figura 1. Consolidado e índice de relevancia del total de registros

Por esta razón, para efectos del análisis propuesto —centrado en la noción de relevancia histórica—, se determinó trabajar con los primeros treinta registros colectivos e individuales de la tabla de clasificación que resultó del ejercicio metodológico de valoración de la relevancia propuesto por los investigadores —solo en situaciones concretas de comparación se hace alusión al listado general—. De las figuras que conforman este listado (tabla 4) se destacan dos: Simón Bolívar —héroe principal del panteón político oficial— que es mencionado por el 56,4 % del total de los estudiantes de la muestra (N=431), y Jorge Eliécer Gaitán —político clave en la historia del siglo XX colombiano—, personaje que fue registrado por el 55,7 % de los participantes en el estudio (N=426). Su frecuencia de mención y su índice de relevancia (IR) establecen diferencias significativas con los demás personajes de la lista, cuyas distancias entre sí, por el contrario, se van reduciendo gradualmente.

■ **Tabla 4. Listado de los treinta personajes más relevantes en la historia de Colombia según las menciones de los estudiantes**

Personaje	CASILLA 1		CASILLA 2		CASILLA 3		CASILLA 4		CASILLA 5		TOTALES	
	Frec.	Pun	Frec.	Pun	Frec.	Pun	Frec.	Pun	Frec.	Pun	Frec.	IR
Simón Bolívar	262	1310	91	364	36	108	25	50	17	17	431	1849
Jorge Eliécer Gaitán	111	555	123	492	88	264	63	126	41	41	426	1478
Cristóbal Colón	161	805	33	132	22	66	12	24	10	10	238	1037
Policarpa Salavarrieta	25	125	75	300	72	216	41	82	29	29	242	752
Gabriel García Márquez	16	80	32	128	36	108	50	100	49	49	183	465
Pablo Escobar	15	75	28	112	34	102	42	84	50	50	169	423
Luis Carlos Galán	20	100	26	104	45	135	31	62	14	14	136	415
Francisco de Paula Santander	5	25	54	216	34	102	21	42	15	15	129	400
Jaime Garzón	15	75	24	96	31	93	34	68	30	30	134	362
Antonio Nariño	10	50	33	132	25	75	15	30	11	11	94	298
Álvaro Uribe	12	60	19	76	24	72	28	56	22	22	105	286
Gustavo Rojas Pinilla	4	20	18	72	25	75	27	54	9	9	83	230
Juan Manuel Santos	6	30	5	20	16	48	20	40	30	30	77	168
Jiménez de Quesada	2	10	14	56	10	30	5	10	4	4	11	110
Francisco José de Caldas	1	5	9	36	8	24	5	10	6	6	29	81
Gustavo Petro			6	24	6	18	11	22	16	16	39	80
Indígenas	8	40	1	4	1	3					10	47
Carlos Pizarro	3	15	1	4	2	6	4	8	4	4	14	37
José Llorente	3	15	2	8	4	12			2	2	9	37
Iván Duque			4	16	2	6			14	14	20	36
Antanas Mockus	1	5	2	8	2	6	6	12	2	2	13	33
José Asunción Silva			1	4	5	15	3	6			9	25
José Celestino Mutis					3	9	7	14	2	2	12	25
Camilo Torres	1	5	2	8	3	9			2	2	8	24
Manuela Beltrán	1	5			3	9	4	8	2	2	10	24
Rodolfo Llinás	2	10	1	4	1	3	1	2	2	2	7	21
Pibe Valderrama			1	4	1	3	5	10	1	1	8	18
Débora Arango	.		.		1	3	5	10	4	4	10	17
Rafael Núñez	1	5	1	4	2	6			1	1	5	16
Nairo Quintana	1	5			2	6	1	2	2	2	6	15

Fuente: Elaboración propia mediante cálculos realizados con SPSS y NVivo.

Por ejemplo, la frecuencia de estos dos personajes históricos en comparación con la del tercero —Cristóbal Colón (N=238)— y la cuarta de la lista —Policarpa Salavarrieta (N=242)— se diferencia por 25 puntos porcentuales; con el decimoquinto —Francisco José de Caldas (N=29)— es aproximadamente de 52 puntos, y con el último de los treinta —Nairo Quintana (N=6)— es de 55,5 puntos. Dicha distancia se profundiza aún más si se tiene en cuenta el IR de Bolívar (IR=1849) y Gaitán (IR=1478), el cual en el primer caso supera por más del doble al de Salavarrieta (IR=752) y, en el segundo, es casi el doble —diferencias que se expresan de forma exponencial con el resto de personajes—¹⁰ (figura 2).



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de frecuencia de palabras realizado mediante el programa NVivo.

Figura 2. Consolidado e índice de relevancia lista de treinta personajes

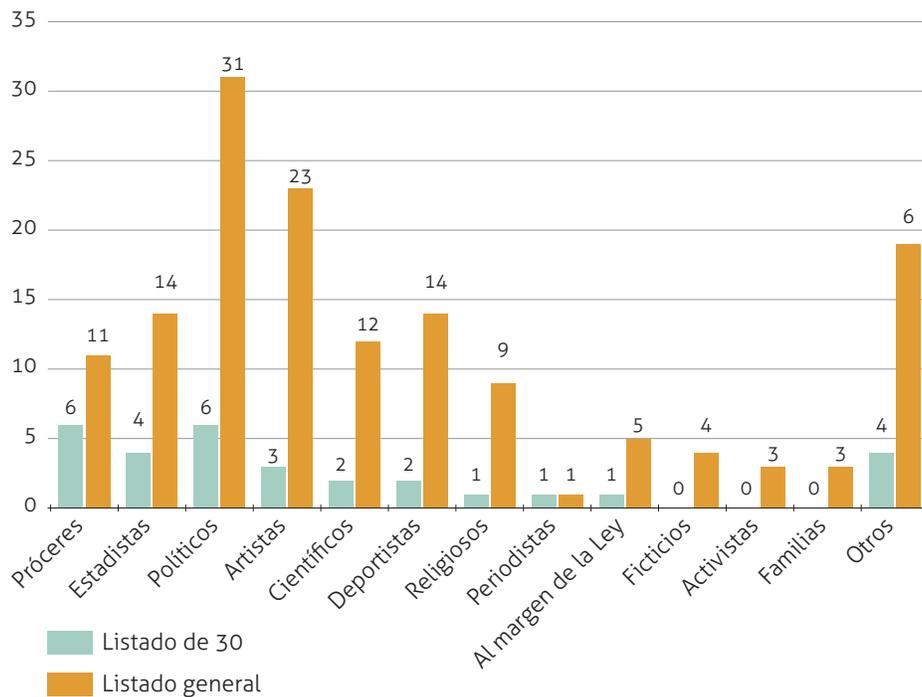
Es importante tener en cuenta que la diferencia entre Bolívar y Gaitán, que determina su posición en el listado —primero y segundo—, está definida por el porcentaje de frecuencia de mención del “Libertador” en la primera casilla —puntaje máximo de relevancia—, la cual dobla al obtenido por el “caudillo liberal”. Así pues, aunque el número de menciones en las demás casillas es siempre superior

¹⁰ La sumatoria total de los índices de relevancia de los 119 personajes que complementan el listado de 30 es de 507. Esto significa que en conjunto solo alcanzarían a ocupar el quinto puesto del listado final.

para Gaitán, la centralidad de Bolívar en las evocaciones de los estudiantes como primer referente histórico marca la distancia entre sus IR (d=371 puntos).

Relevancia histórica según la agencia

Al revisar las características de las agencias —tipo de acción histórica— de las treinta personas mencionadas¹¹ con los IR más altos, surgieron once categorías que permitieron clasificarlas: próceres (N=6); estadistas (N=5); políticos (N=6); artistas (N=1); escritores (N=2); científicos (N=2); deportistas (N=2); religiosos (N=1); periodistas (N=1); al margen de la Ley (N=1), y otros (2). Por medio de estos referentes se agruparon los 119 personajes restantes que conformaban la lista definitiva de 149 (figura 3).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Distribución de los personajes según tipo de agencia histórica

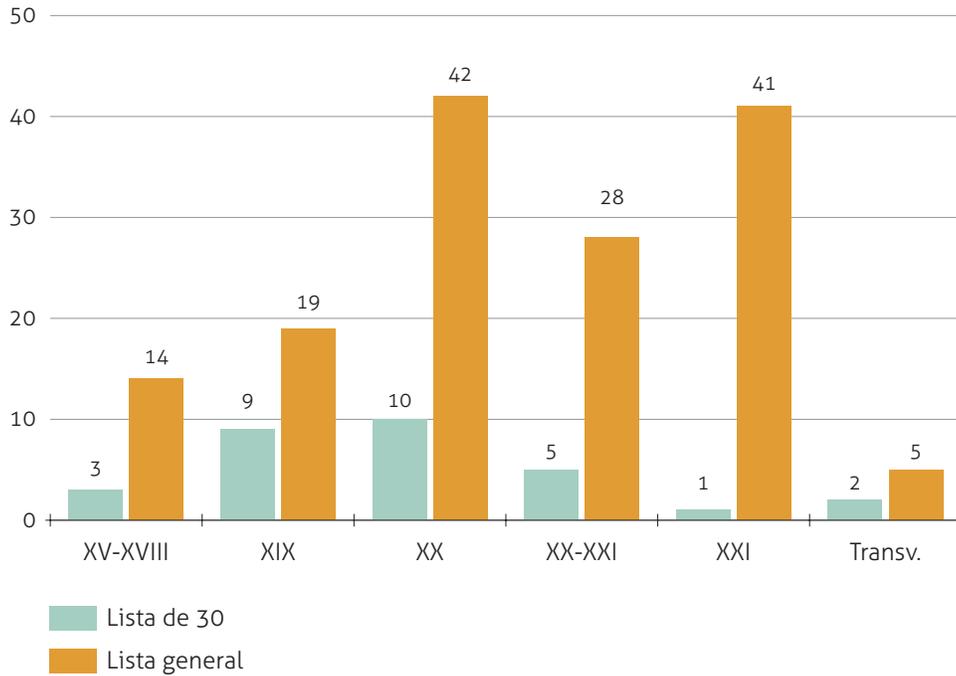
¹¹ A pesar que algunos de los personajes se caracterizan por tener diferentes ámbitos de actuación (por ejemplo, pudo ser escritor(a) y político/a), se les clasificó de acuerdo con su tipo de agencia más dominante.

En las respuestas del estudiantado se destaca la predominancia del ámbito político —próceres, estadistas, políticos— como núcleo de acción que concentra el mayor número de personas consideradas relevantes para la historia de Colombia. Esta tendencia, aunque aplica por igual al listado de treinta y el listado total (N=149), se ve matizada en este último por el aumento de registros de políticos con un IR bajo, cuyas acciones se concentran en contextos locales más próximos a la experiencia vital del alumnado —ediles, concejales, congresistas, alcaldes—. A partir de este mismo criterio, los registros en categorías tales como *artistas* y *deportistas* aumentan en número —vinculados a cantantes, actrices, actores, futbolistas y medallistas contemporáneos—, sin que este proceso venga acompañado de la asignación de un IR significativo. Es importante señalar que conforme va disminuyendo el índice de relevancia (IR) de los personajes de la lista, la dispersión de agencias es mayor, condición que explica el aumento de registros en la categoría *otros* (figura 3).

Finalmente, se destaca el lugar que ocupa en el listado Pablo Escobar —narcotraficante—, figura controversial del siglo XX, quien fue evocado por el 22,1 % (N=169) de los estudiantes que participaron en la investigación, obteniendo un IR —423— que lo ubicó en el puesto seis, superando a personajes de especial importancia en la historiografía colombiana.

Relevancia histórica según marco temporal de la agencia

Un principio central para comprender los criterios de asignación de la relevancia histórica asignada por los estudiantes a los personajes que mencionaron en el instrumento de recolección de información es el marco temporal de la agencia de estos últimos. La distribución de los personajes a partir del tiempo en el que vivieron/viven se ligó a una unidad de medida amplia que en este caso fue el siglo. A través de este parámetro temporal se definieron seis ejes de referenciación cronológica. La naturaleza de los primeros cinco dependió de: el número de registros para cada siglo —si eran pocos se ligaron—; la posibilidad de ubicar la agencia concretamente en un siglo -se respetó como unidad- y la continuidad de la agencia en dos siglos sucesivos —caso en el cual se relacionaron—. El sexto eje corresponde a agencias transversales a los cinco ejes iniciales —ejemplo de ello es la que define a los indígenas— (figura 4).



Fuente: Elaboración propia.

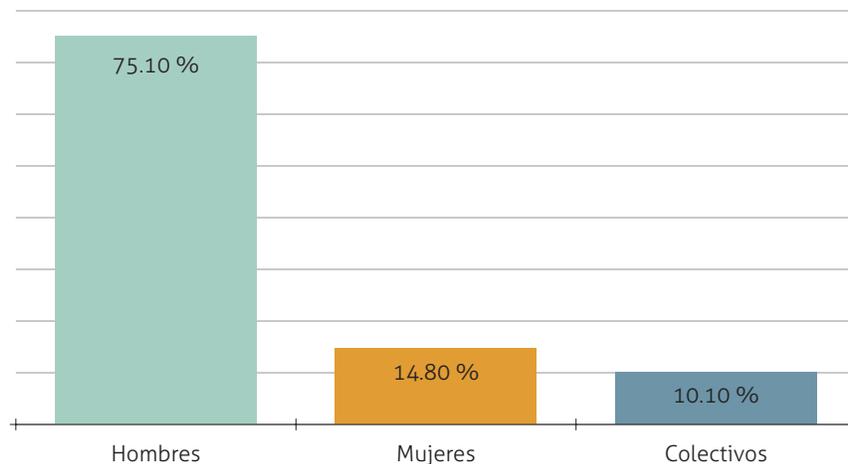
Figura 4. Distribución de los personajes según temporalidad de su agencia histórica

El mayor porcentaje de las agencias históricas registradas en el listado general de personajes se ubica en el siglo XX con un 28,2 % (N=42). Este indicador para el mismo siglo aumenta en el caso de la selección de las personas con un IR significativo —listado de treinta—, ubicándose en el 33,3 % (N=10). Algo diferente ocurre para el siglo XXI, el cual, a pesar de concentrar el segundo mayor porcentaje de referencias totales con un 27,5 % (N=41), registra un descenso vertiginoso en los treinta primeros personajes, siendo tan solo del 3,3 % (N=1), la menor cifra de los seis ejes temporales. En dicho listado de treinta, la distribución porcentual de registros se ve reflejada de la siguiente forma: siglos XV al XVIII, 10 % (N=3); siglo XIX, 30 % (N=9); siglos XX al XXI, 16,7 % (N=5), y; Transversales, 6,7 % (N=2).

Relevancia histórica según sexo y etnia

Existe una diferencia significativa en la distribución porcentual de los personajes según su sexo. De los 149 registros totales, el 75,1 % corresponde a hombres (N=112), el 14,8 % a mujeres (N=22) y el 10,1 % restante a referencias colectivas

(N=15) (figura 5); distancia que se ahonda aún más si se tiene en cuenta que solo tres mujeres aparecen en los primeros treinta registros y dos de ellas se ubican en el puesto 25 —Manuela Beltrán, revolucionaria comunera (IR=24)— y 28 —Débora Arango, pintora (IR=17)—, respectivamente (tabla 4). Además, si se tiene en cuenta la frecuencia de mención de registros de mujeres en el listado total, se encuentra que más de la mitad (N=13) solo alcanza un indicador de uno ($f=1$), ubicado por lo general en las casillas con menor valor de relevancia -casillas cuatro y cinco-. No obstante, en medio de esta situación adversa, es importante destacar el lugar que ocupa Policarpa Salavarrieta en el listado, situándose en la casilla número cuatro con un IR (752) muy superior al de próceres de la independencia masculinos como Santander (IR=400), Nariño (IR=298) o Francisco José de Caldas (IR=81) y figuras de la historia reciente del país como Gabriel García Márquez (IR=465), Luis Carlos Galán (IR=415) o Jaime Garzón (IR=362), que han tenido y tienen en la actualidad un mayor despliegue mediático en torno a su agencia.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Distribución de los personajes según sexo

Otro tipo de omisión significativa en las respuestas de los estudiantes está concentrado en los grupos indígenas y afrodescendientes. Aunque los primeros, a partir de su denominación general, ocupan el puesto 17 del listado con un índice de relevancia moderado (IR=47) (tabla 4), en el consolidado de personajes no tienen ningún registro individual. Una situación similar se presenta para las poblaciones afrodescendientes, las cuales, en comparación con los indígenas a pesar de tener un “mayor” número de menciones individuales (N=5), por un lado, no

registran índices de relevancia histórica importantes y, por otro, se concentran en un solo tipo de agencia, deportistas (N=3), —a excepción de la mención “esclavos” (IR=1) y el registro de “Francia Márquez”, lideresa social (IR=1)—.

Relevancia histórica según el contexto interno o externo de la agencia

Aunque la pregunta formulada a los estudiantes estaba dirigida a la identificación de personajes relevantes de la historia de Colombia, en las respuestas se encuentran registros asociados a figuras que hacen parte de la historia mundial. Estos registros alcanzan el 16,1 % (N=24) de la lista definitiva de 149¹², con una frecuencia e IR, por lo general bajos —ninguno aparece en los primeros treinta puestos—. Sus agencias históricas están fundamentalmente concentradas en las categorías de *científicos* (N=7), *religiosos* (N=5) y *escritores* (N=3), hecho que explica el aumento de las cifras totales en estos ámbitos (figura 3). Algunos ejemplos concretos de estas figuras históricas son: Madre Teresa de Calcuta (IR=10), Isaac Newton (IR=9), Juan Pablo II (IR=8), papa Francisco (IR= 6), Darwin (IR=4), Galileo Galilei (IR=3), Albert Einstein (IR=1), Pablo Neruda (IR=1), etc.

Discusión

Permanencias y transformaciones en la relevancia asignada a las agencias históricas

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las agencias de los personajes con mayor IR evidencian un proceso en el que se conjugan la permanencia de figuras históricas tradicionales y ejemplares asociadas a la memoria oficial y la emergencia de figuras históricas alternativas —críticas y genéticas—, las cuales, en algunos casos, hacen parte de una contra-narrativa histórica. En el primer caso, las ideas de presidencialismo y de héroe/heroína de la patria son centrales, mientras que, en el segundo, la variedad y significado de las agencias históricas es mayor —incluyendo la de un anti-héroe—.

La estructura lineal y cronológica de los contenidos de carácter histórico sigue permeando los currículos de Ciencias Sociales en el país. Esto ha facilitado que determinadas formas limitadas de concepción y organización de los procesos históricos, en tanto contenidos de enseñanza, se hayan naturalizado. Una de

12 Figuras cuya procedencia es externa al territorio de lo que hoy se denomina Colombia, pero que tuvieron una relación directa y decisiva en su historia —por ejemplo, Colón—, no fueron tenidos en cuenta en este porcentaje.

ellas es el presidencialismo¹³, fórmula que en los textos escolares —de antaño y recientes— ha sido ampliamente utilizada para dar orden y secuencia a las temáticas relacionadas con la historia de Colombia (Padilla y Bermúdez, 2016; Ibagón y Chisnes, 2019). Aunque en Colombia no hay una política centralizada por parte del Estado de difusión y uso del texto escolar, condición que limitaría teóricamente su influencia en las prácticas de enseñanza, la idea de presidencialismo como principio de evocación histórica de tipo ejemplar, está presente con fuerza en las respuestas dadas por los estudiantes que participaron en la investigación. Es significativo el hecho de que el 10 % (N=15) del total de personajes de la lista hayan sido presidentes de Colombia.

Al igual que el presidencialismo, la figura del héroe patrio, entendida en tanto referente de relevancia histórica, ha sido parte esencial de los sistemas tradicionales de enseñanza de la historia —aún vigentes en diferentes espacios educativos—. En la definición de referentes de ejemplaridad que ayudaran a las elites a construir un sentido de unidad y pertenencia en el proceso de formación y consolidación de los Estados-nación en Latinoamérica, la figura de los héroes de la independencia comenzó a ser central en la transmisión de las virtudes y valores ciudadanos que se consideraban necesarios para construir una sociedad “civilizada”. A partir de una estrategia similar a la desarrollada por la hagiografía en el periodo colonial —la cual ubicó a los *santos* como referentes de movilización de emotividades y sentimientos que viabilizaban la adhesión de la población a causas determinadas— (Rubial, 1999), la historiografía y la escuela comenzaron a crear sistemas de representación narrativa que permitían a las personas imaginar la nación desde el culto a la patria, tarea en la que la noción de héroe fue fundamental (Alarcón, 2002; Chavarro y Llano, 2010). La idea de héroe patrio en el caso colombiano —entendido como una *construcción* discursiva— durante buena parte del siglo XIX y XX, en interrelación con diferentes dispositivos que buscaban “unificar y normalizar a la población como “nacional”” (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, p. 11), determinó de forma unidireccional qué y quién era importante recordar por su “relevancia histórica”. Este énfasis particular, a pesar de que con el tiempo se ha venido debilitando curricularmente, sigue siendo una pieza importante en la forma en la que niños y jóvenes se aproximan a la historia de la independencia de Colombia y la construcción de la nación; ya no desde aprendizajes historiográficos desarrollados sistemáticamente y con amplitud en el interior

13 Sistema de organización temática que toma como referencia los periodos presidenciales para dar cuenta de lo que aconteció en el país. Los procesos, personajes y acontecimientos históricos de la historia nacional se abordan según la cronología de los periodos presidenciales.

de las aulas de clase, sino desde el sentido de un deber ser heredado que circula en diferentes espacios de socialización —incluida la escuela—.

La influencia directa o indirecta de los sentidos tradicional y ejemplar en las formas en las que se conciben y estructuran las aproximaciones escolares —incluidas las producidas en medio de procesos de formación docente— y no escolares en torno a la historia de Colombia —salvo algunas excepciones—, sumado a un esquema de referenciación histórica limitado y acrítico que permea diferentes escenarios de producción y transmisión de la cultura histórica, podrían explicar el porqué de las diferencias del IR de Bolívar respecto a otros personajes. No es extraño, por lo tanto, encontrar que, en el consolidado de las respuestas de los estudiantes, cuatro de los primeros diez personajes con mayor índice de relevancia sean figuras tradicionales/ejemplares ligadas a la noción de *prócer* de la independencia —Bolívar (IR=1849), Salavarría (IR=752), Santander (IR=400) y Nariño (IR=298)—. En este sentido, los resultados son similares a los obtenidos en ejercicios desarrollados por otros investigadores con estudiantes argentinos, chilenos y uruguayos (Alvez y Quirici, 2018; Caimi y Mistura, 2018; Coudannes y Ruíz, 2018), cuyas evocaciones en torno a la relevancia de las agencias históricas en el interior de sus países se concentraron fundamentalmente en iconos de la narrativa histórica tradicional, asociados específicamente al proceso de conquista¹⁴ y de independencia —panteón de héroes nacionales—.

No obstante, a diferencia de las investigaciones anteriormente mencionadas, los resultados del índice de relevancia de los personajes mencionados por el estudiante muestran la emergencia de nuevos parámetros de valoración de las agencias históricas y su importancia. Dichas agencias se caracterizan por representar fuerzas de resistencia y de negación de ideas y prácticas sociales hegemónicas —función crítica—. Están ubicadas temporalmente en el siglo XX, y obedecen a diferentes lógicas de acción histórica. Cinco personajes de los diez primeros del *ranking* de relevancia hacen parte de este grupo: un caudillo liberal —Gaitán (IR=1478)—, un escritor premio nobel de literatura —Gabo (IR=465)—, un narcotraficante —Escobar (IR=423)—, un líder liberal —Galán (IR=415)— y un periodista/humorista —Garzón (IR=362)— (tabla 4). Aunque todos introducen nuevas variables de agencia que rompen con el molde tradicional de relevancia, hay dos figuras que se destacan: Jorge Eliécer Gaitán —por su frecuencia de evocación e IR— y Pablo Escobar —por el tipo de su agencia—.

14 Colón, en el caso de esta investigación, ocupa el tercer puesto (tabla 4).

En el caso de Jorge Eliécer Gaitán, personaje que hasta hace pocas décadas fue subvalorado, negado y tergiversado en las narrativas históricas escolares oficiales —pese a su importancia histórica y reconocimiento popular— (González, 2014; Ibagón, 2019; Rodríguez, 2009), su frecuencia de evocación por parte de los estudiantes ($f=426$) y su IR —el segundo mejor de todo el listado— reflejan un proceso de transformación en los sentidos de asignación de relevancia histórica por parte de las nuevas generaciones. Este cambio puede estar asociado al “renovado” posicionamiento que tiene Gaitán en el marco de la cultura histórica que determina a la sociedad colombiana, concretado en: numerosos estudios de carácter historiográfico —los cuales lo ubican como un personaje histórico trascendental—; monumentos y conmemoraciones; reivindicaciones gestadas por los maestros en los salones de clase; presencia de su figura en artefactos y medios culturales, etc.

Con un menor índice de relevancia (IR=423), pero con una frecuencia significativa de evocación ($f=169$) -22,1 % del total de estudiantes¹⁵-, se posiciona en el sexto lugar del *ranking* de personajes Pablo Escobar; personaje controversial que hace parte de una historia dolorosa y difícil de Colombia, la del narcotráfico. Aunque debido a la naturaleza del instrumento no se pudo obtener información directa de los estudiantes sobre el porqué de su relevancia¹⁶, el 24,8 % de estos a través de expresiones escritas en el formulario, tales como: “para mal”, “negativo”, “hombre malo”, etc., señaló su rol relevante pero negativo en la historia del país¹⁷. Este rechazo coincide con hallazgos investigativos, que a través del análisis de narrativas extensas sobre la historia de Colombia producidas por estudiantes de bachillerato, han señalado su aparición frecuente como agente histórico, pero asociado a dimensiones de acción que han perjudicado enormemente al país —narcotráfico y asesinatos— (Rodríguez, 2021).

Un análisis más detallado de las respuestas de los estudiantes permite establecer que las funciones tradicionales, ejemplares, críticas y genéticas de identidad histórica a las que se pueden asociar las agencias de los personajes, por lo general, se entremezclan en las cinco opciones que podían mencionar. En otras palabras, aunque puede haber una tendencia de evocación centrada en alguna de ellas,

15 La cual es menor a la registrada por otras investigaciones que analizan marcadores de agencia histórica en narrativas de estudiantes —con edades similares— sobre la historia de Colombia. Véanse los resultados de investigación de Rodríguez (2020), los cuales la ubican en el 55 %.

16 Se debe tener en cuenta que la pregunta sujeta a análisis en este artículo se incluía en un instrumento más amplio que indagaba sobre otras cuestiones de aprendizaje histórico.

17 Pablo Escobar y Álvaro Uribe son los únicos personajes del consolidado final a los cuales algunos de los estudiantes que los mencionaron agregaron comentarios cortos.

es común encontrar la mención complementaria de personajes que encarnan la función contraria. Esta condición coincide con los principios teóricos del desarrollo de la conciencia histórica expuestos por Rösen (2002 y 2015), a través de los cuales queda manifiesta la posibilidad de coexistencia de las formas de identidad a través de las cuales se expresa —tradicional, ejemplar, crítica, genética—. Así pues, los niveles de conciencia histórica funcionarían como filtros que un individuo puede usar en determinadas circunstancias y contextos, de acuerdo con sus necesidades específicas de construcción de sentido.

Más allá de la escuela: otras fuentes de influencia en las evocaciones históricas de los estudiantes

Al revisar las frecuencias de registros de los personajes citados por los estudiantes y las características de las agencias históricas que permitieron clasificarlos (figura 3), queda claro que los procesos educativos de carácter escolar no son los únicos que intervienen en la definición de las evocaciones históricas del alumnado, aunque siguen teniendo una importancia considerable en el aprendizaje histórico —sea para transmitir la memoria oficial o ponerla en cuestión—. Desde nuestro punto de vista, surgen al menos tres variables complementarias que pueden explicar de forma individual o interconectada el sistema de transmisión que interviene en la evocación y definición de la relevancia de determinada figura histórica: a) la influencia de la industria cultural; b) el peso de la circulación de los debates públicos actuales; y c) la experiencia vital inmediata de los estudiantes.

En el primer caso, producciones audiovisuales basadas en hechos históricos y de consumo masivo —*contemporáneas* a los estudiantes—, tales como documentales, filmes, seriados de televisión y telenovelas deben ser tenidas en cuenta al momento de analizar el índice de relevancia registrado para algunos personajes. En el listado de las diez figuras históricas con mayor IR (tabla 4), tres cuentan con telenovelas y series transmitidas recientemente dedicadas a sus vidas —Policarpa Salavarrieta, Pablo Escobar, y Jaime Garzón— y cuatro aparecen como personajes secundarios en estos seriados —Simón Bolívar¹⁸, Santander, Antonio Nariño y Luis Carlos Galán—. De las posibles relaciones entre series de televisión y asignación de relevancia histórica en la muestra de la investigación, las que más llaman

18 No se tuvo en cuenta la telenovela sobre la vida de Simón Bolívar que transmitió el canal Caracol en 2019, Bolívar: una lucha admirable, ya que su transmisión fue posterior al momento en el que se recolectó la información con los estudiantes.

la atención son las asociadas a Pablo Escobar y Jaime Garzón¹⁹. El primero, por el número de producciones y alcance mediático nacional e internacional de estas, y el segundo, debido a que la emisión de la telenovela *Garzón vive* estaba en curso en el momento en el que se desarrolló el ejercicio de recolección de información con los estudiantes. Con el fin de tener mayores elementos de análisis sobre el tipo y alcance de la influencia de estos artefactos culturales, sería importante realizar comparaciones de carácter longitudinal, que permitan establecer las permanencias y cambios en el sistema de evocación del estudiantado, conforme aparecen nuevos materiales audiovisuales.

Por otra parte, las respuestas dadas por el alumnado evidencian la influencia que tiene el debate político actual en sus concepciones sobre la importancia de determinadas agencias. Diferentes personajes de la vida política actual aparecen en el listado principal, con índices de relevancia altos —Álvaro Uribe (IR=286) y Juan Manuel Santos (IR=168)— y moderados —Gustavo Petro (IR=80), Iván Duque (IR=36) y Antanas Mockus (IR=33)—. En este punto no es claro si la relevancia se piensa en clave histórica —sus acciones serán consideradas en el futuro trascendentales para la historia— o, por el contrario, está definida exclusivamente por la importancia mediática del hoy —presentismo—.

La tercera variable de análisis remite a la experiencia cotidiana de cada estudiante. En este eje confluyen diferentes sentidos de referenciación de carácter personal/familiar, local y material. De los dos primeros depende un número importante de las referencias aisladas —con $f=1$, $f=2$, $f=3$ — del listado general de personajes, reflejadas en: automenciones —Yo—, alusiones a familiares específicos -ejemplo, mamá- y la familia -en sentido general-; agentes de socialización como los profesores; políticos locales y de partidos con un reconocimiento restringido, etc. El tercer sentido de referenciación está vinculado con objetos materiales de la vida cotidiana, específicamente los billetes. En los casos específicos de Jorge Eliécer Gaitán ($f=11$) y Débora Arango ($f=2$), hay 13 estudiantes que indicaron su interés por destacar la relevancia histórica de estos personajes, sin mencionar sus nombres, sino a través de expresiones tales como: “billete de mil”, “El señor del billete de mil”, “La pintora de 2000 pesos”, “La mujer del billete azul”, etc. Aunque el porcentaje de estas menciones es bajo —17 % del total de la muestra—, su presencia es ejemplo de las diversas formas a través de las cuales los estudiantes

19 Periodista y humorista asesinado en 1999 por fuerzas paramilitares, quien encarna para algunos sectores de la sociedad colombiana un ideal crítico, opuesto a los modelos ejemplares y tradicionales en los que se apoya la memoria oficial.

buscan anclar sus evocaciones históricas, referencias que a pesar de no ser mencionadas en la mayoría de ocasiones, les ayudan a recordar e identificar la relevancia histórica.

Así pues, es importante tener en cuenta que tanto la evocación como la relevancia histórica dependen del tipo y calidad de las interrelaciones que ha sostenido el estudiante con la cultura histórica que lo rodea y determina. En este sentido, para algunos es decisiva la formación escolar; para otros pueden ser los medios de comunicación, y para otros tantos, la conjunción de diferentes expresiones de la cultura histórica. Lo interesante, entonces, para la discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia es comprender que existe una multiplicidad de factores discursivos y prácticos que intervienen en la construcción de la conciencia histórica de los sujetos, proceso en el que la escuela es un dispositivo importante pero no definitivo.

Agencias históricas ausentes: mujeres, indígenas y afrodescendientes

El registro final de personajes y los índices de relevancia obtenidos por estos (figura 1) evidencian en las respuestas de los estudiantes el predominio de un esquema de valoración histórica centrado en lo masculino, blanco y occidental, nociones que son incorporadas como principios de ejemplaridad *per se*. La naturalización de estos criterios en diferentes espacios de socialización, al momento de definir quién es relevante históricamente y, por lo tanto, quién no, ha producido en el interior de las narrativas oficiales la exclusión de diversas agencias que, pese a su importancia fáctica en el devenir histórico, son invisibilizadas y borradas de los referentes de representación histórica de las personas. Esta limitante ha sido registrada en numerosas investigaciones internacionales desarrolladas a partir de diferentes fundamentos metodológicos que han analizado las características de la enseñanza y aprendizaje escolar de la historia (Avarogullari y Kolcu, 2016; Bracho, 2019; Castrillo, Grillate, Odriozola y Campos, 2019; Ibagón, 2016; Ibagón y Miralles, 2019; Lévesque, 2005; Minte, 2015).

El proceso de *olvido*, base de esta exclusión, se materializa en los datos recolectados (tabla 4) a través de tres ausencias marcadas de grupos poblacionales: las mujeres, los indígenas y los afrodescendientes. En el primer caso es importante señalar las pocas agencias desde las cuales se reconoce la relevancia histórica de lo femenino, escasez que está acompañada por otra omisión: su rol en campos

decisivos de la política, la ciencia y el arte; ámbitos que, en el ejercicio de investigación desarrollado, solo se reconoce la acción de lo masculino —salvo algunos casos particulares—. Por otra parte, el núcleo central de reconocimiento de su acción histórica, al estar definido a partir de la imagen de “heroínas y mártires de la patria” (N=4), ratifica el peso que aún mantiene, en las nuevas generaciones, la conciencia histórica de tipo *ejemplar* al momento de valorar la relevancia histórica de las mujeres —vinculada a las ideas de abnegación, sacrificio y entrega—. Modelo ampliamente desarrollado en Colombia durante el siglo XX, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia (Herrera, 2007).

Por otra parte, es paradójico que dos matrices de identidad centrales en la caracterización de la población colombiana, como son lo indígena y lo afrodescendiente, tengan índices de relevancia tan bajos. Condición de subvaloración que se ve ampliada por los criterios estereotipados que definen los pocos registros identificados en las respuestas del estudiantado. La combinación entre ausencia y estereotipo al valorar estas agencias históricas ejemplifica con claridad la permanencia —y hasta cierto punto la fortaleza— del proyecto de identidad decimonónico en las narrativas históricas —escolares y no escolares— que circulan y son interiorizadas en la actualidad por el alumnado (Ibagón, 2016; Mena, 2009). En este sentido, se puede afirmar que en la actualidad sigue operando con fuerza un sistema de evocación histórica sustentado en un esquema jerarquizado que despoja a lo subalterno de su relevancia.

Las omisiones señaladas para los casos particulares de mujeres, indígenas y afrodescendientes coinciden ampliamente con hallazgos de investigaciones similares llevadas a cabo con jóvenes escolarizados en contextos nacionales próximos al colombiano —Argentina, Brasil, Uruguay, Chile— (Alvez y Quirici, 2018; Caimi y Mistura, 2018; Coudannes y Ruiz, 2018), las cuales emplearon una pregunta cercana a la formulada a los estudiantes que participaron en la investigación sujeta a análisis en el presente artículo (tabla 2). Las coincidencias identificadas en la estructura y cuantificación de las omisiones establecidas, mediante este ejercicio comparativo, trazan un patrón de desconocimiento en el estudiantado, que, debido a sus implicaciones en la comprensión y explicación de la historia, debe ser tenido en cuenta como problema que debe ser superado en el marco de las discusiones curriculares sobre enseñanza y aprendizaje de la historia.

Otras dificultades de evocación histórica de los estudiantes para tener en consideración

Además de las omisiones y silencios anteriormente identificados, el ejercicio desarrollado permite señalar dos *posibles núcleos de dificultades* en las respuestas de los estudiantes: la presencia de una parálisis histórica operante al momento de posicionarse frente a las experiencias y agencias históricas pasadas, y la falta de claridad en la definición de referentes históricos de identidad.

Cuando se analizan los datos cuantitativos asociados a la temporalidad de las agencias de los personajes, la historia reciente se ubica en el primer lugar de evocación (figura 4). Este resultado se puede leer de dos formas. Por un lado, puede ser un indicio de transformación en la concepción de lo histórico, al poner en cuestión la idea de que la historia solo se remite a un pasado lejano sin conexión alguna con el hoy —situación en la cual se estaría avanzando hacia un tipo de formación histórica integral y compleja—. Por otro lado, sin embargo, puede estar vinculado a una *parálisis histórica* (Seixas, 2012), esto es, a la imposibilidad de los estudiantes de descentrarse de su presente para entender su lugar en el mundo²⁰. En este caso, el resultado analítico cambia, pues existiría un problema grave en la estructuración de la conciencia histórica de los estudiantes y, por lo tanto, de capacidad para conectar pasado, presente y futuro.

Asimismo, la dificultad de algunos estudiantes para completar el ejercicio en su totalidad —solo la mitad lo logró— se configura en un indicio de problemas de evocación histórica por parte de estos. En otras palabras, buena parte de los estudiantes de la muestra no logra identificar con claridad agencias históricas del pasado articuladas a sus esquemas de representación del mundo. Esta condición podría explicar en parte —con matices— la presencia de registros de agencias históricas que no muestran un patrón claro de sentido. Un ejemplo específico de esta situación es la mención aleatoria de personajes de la historia mundial realizada por algunos estudiantes sin una clara conexión con la historia nacional. Aunque investigadoras como Isabel Barca (2011 y 2019) y María Auxiliadora Schmidt (2008 y 2019) han señalado la importancia que tiene en la enseñanza y el aprendizaje histórico pensar la historia de forma global, a través de problemas transversales

²⁰ Las dos posibilidades deben evaluarse a profundidad a partir del análisis del alcance formativo real del sistema de enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia —el cual ya de por sí es débil— y el tipo de cultura histórica que dinamiza la aproximación de niños y jóvenes al pasado, presente y futuro del país —procesos analíticos que exceden la aproximación investigativa planteada—.

que permitan a docentes y estudiantes ir más allá de parámetros de identidad etnocentros, los registros de personajes de la historia mundial en las respuestas de los estudiantes no estarían pensados desde esta lógica, si se tiene en cuenta su frecuencia —baja— e índice de relevancia —bajo—.

Conclusiones

La relevancia histórica es uno de los aspectos más desafiantes en la enseñanza de la historia. A pesar de que en Colombia, desde posturas escolares e historiográficas tradicionales, la discusión sobre este tema se presenta como algo ya dado y natural, el análisis de las perspectivas de estudiantes sobre quién es relevante históricamente en el contexto nacional evidencia, por el contrario, la complejidad que define el proceso de estructuración de los posicionamientos históricos de las nuevas generaciones. Algunas de las variables analíticas principales que dan cuenta de esta complejidad son: la confluencia entre continuidad y cambio en las evocaciones históricas; el lugar que ocupa la cultura histórica en la construcción de sentido temporal, y la agencia del estudiante en la selección en torno a qué recordar y olvidar.

La concepción de relevancia histórica de los estudiantes, aunque mantiene un núcleo de evocación ligado a la memoria oficial, simultáneamente presenta rupturas con esta, las cuales abren paso a nuevos sentidos de reconocimiento de la acción histórica. Así pues, la orientación unidireccional y centralizada de las concepciones sobre lo histórico comienza a presentar variaciones que pueden ser, según el caso, ligeras o profundas, ubicando el eje de evocación en el pasado lejano, el pasado cercano o el presente inmediato.

En este proceso de tensión entre el reconocimiento de “viejos” y “nuevos” referentes históricos es claro que el aprendizaje histórico está determinado, de forma paralela, por la influencia de diversas dimensiones de la cultura histórica que permean a la sociedad colombiana; aunque en principio la escuela y la escolarización que se lleva a cabo en esta siguen interviniendo directamente en la formación de identidad colectiva de la niñez y la juventud, se debe tener en cuenta la fuerza que tienen otros espacios de socialización y artefactos culturales en este proceso. Sin embargo, dichas dimensiones, por lo general, son ignoradas por la escuela como fuentes que intervienen directa o indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes; hecho que debilita los procesos de alfabetización histórica de estos.

Este descuido se fortalece a través de concepciones que ubican al estudiante como un sujeto pasivo de aprendizaje. No obstante, a pesar de que la pasividad puede ser la base a partir de la cual determinados estudiantes construyen su identidad histórica, también es cierto que otros tantos, de forma consciente o inconsciente, reconstruyen y resignifican la información de carácter histórico que reciben de diferentes medios. Tal operación desemboca en procesos de recordación y olvido que, finalmente, les permite posicionarse —limitada o críticamente— frente a realidades pasadas, presentes y futuras —expresión de su conciencia histórica—.

El reto educativo que se establece, entonces, es el de formar a los estudiantes para que sus decisiones y posicionamientos históricos sean informados, y no estén definidos a través de la naturalización de referentes mediados por arbitrarios que, pese a su naturaleza, se muestran como incuestionables. Esto implica otorgarles herramientas mentales para que puedan entender y valorar diferentes marcos de experiencia, y así puedan vislumbrar nuevos escenarios presentes y futuros.

Referencias

- Alarcón, L. (2002). Construir la República y redefinir el pueblo: el discurso político en los manuales escolares colombianos del siglo XIX. *Historia Caribe*, 7(2), 103-112.
- Alvez, F. y Quirici, G. (2018). Heróis Velhos em uruguaaios jovens. En L. Cerri (Org.), *Os jovens e a história: Brasil e América do sul* (pp. 163-185). Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- Amézola, G. y Cerri, L. (2018). *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Universidad de la Plata.
- Avarogullari, M. y Kolcu, N. (2016). Historical Significance From Turkish Students Perspective. *International Education Studies*, 9(4), 69-76. doi: <https://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n4p69>
- Barca, I. (2011). Educação histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, 42, 59-71.
- Barca, I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309-332. doi: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8741>
- Borries, B. (2018). *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores.
- Bracho, J. (2019). Identidad, memoria y enseñanza de la historia. *Historia y Espacio*, 15(53), 91-116. doi: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8738>
- Caimi, F. y Mistura, L. (2018). Representações de estudantes sobre hérois nacionais: histórias conectadas de Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. En L. Cerri (Org.), *Os jovens e a história: Brasil e América do sul* (pp. 137-162). Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- Castrillo, J., Gillate, I., Odriozola, O. y Campos, T. (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de la ESO? Un estudio de caso. *Clio, History and history teaching*, 45, 1-19.

- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerri, L. (2018). *Os jovens e a história: Brasil e América do sul*. Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- Chavarro, C. y Llano, F. (2010). *El héroe, el lujo y la precariedad. Patrimonio histórico en Bogotá (1880-1950)*. Bogotá: Universidad la Gran Colombia.
- Cipriani, W. y Cerri, L. (2012). A teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição a didática da história. *Educação & Realidade*, 37(3), 991-1008. doi: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300015>
- Coudannes, M. y Ruiz, M. (2018). Entre el desconocimiento juvenil y las nuevas demandas de ejemplaridad. Las representaciones sobre los héroes en la Argentina actual. En G. Amézola y L. Cerri (Coord.), *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 65-82). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Universidad de la Plata.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fronza, M. (2019). Los jóvenes estudiantes de escuela media y la generación del sentido histórico. Un estudio en un caso: una escuela de Várzea Grande y el narrar desde los cómics alusivos al encuentro entre indígenas y europeos durante la conquista de América. *Historia y Espacio*, 15(53), 271-308. doi: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8739>
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- González, M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis político*, 81, 32-48. doi: <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>
- Harris, L. y Girard, B. (2014). Instructional significance for teaching history: A preliminary framework. *The Journal of Social Studies Research*, 38(4), 215-225.
- Harris, R., Burn, K. & Wooley, M. (2014). *The guide reader to teaching and learning history*. New York: Routledge.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.109-126). Madrid: Dykinson.
- Herrera, M. (2007). El memorial de las identidades: Entre héroes y villanos: En la busca de sí y de los demás también. *Folios*, 25, 53-61.
- Hunt, M. (2009). Teaching Historical significance. In J. Arthur & R. Phillips (Ed.), *Issues in history teaching* (pp. 39-53). New York: Routledge.

- Ibagón, N. (2016). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ibagón, N. (2019). *Una historia difícil de narrar. El periodo de la Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Ibagón, N. y Chisnes, L. (2019). Narrativas históricas sobre el conflicto armado y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 203-221. doi: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5890>
- Ibagón, N. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 100-124. doi: <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.7>
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2019). Historia a enseñar, Historia enseñada, Historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*, 13(48), 9-18. doi: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8777>.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: the importance of historical significance. *Canadian Social Studies*, 39(2), 1-10.
- Mena, M. (2009). “La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia”. *Revista Historia Caribe*, 15, 105-122.
- Minte, A. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251. doi: <https://doi.org/10.17227/o1203916.71rce219.251>
- Phillips, R. (2002). Historical Significance - The Forgotten ‘Key Element’? *Teaching History*, 106, 14-19.
- Rubial, A. (1999). *La santidad controvertida. Hagiografía y conciencia criolla alrededor de los venerables no canonizados de Nueva España*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, N. (2021). Conciencia Histórica. Explorando la formación de sentido histórico en las narrativas de jóvenes colombianos. En N. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Cali: Universidad ICESI/Universidad del Valle (en imprenta).
- Rodríguez, S. (2009). El 9 de Abril en las políticas de la memoria oficial. El texto escolar como dispositivo del olvido. En C. Ayala, O. Casallas y H. Cruz (eds.), *Mataron a Gaitán: 60 años*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness-Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536. doi: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>



- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.
- Schmidt, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. doi: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>
- Schmidt, M. (2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, 12(1), 81-96.
- Seixas, P. (2012). Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. *Antíteses*, 5(10), 537-553. doi: <https://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p537>
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 10, 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. In S. Wineburg (Ed.), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (pp. 3-27). Philadelphia: Temple University Press.