

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL SISTEMA ESCOLAR: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL (2018)

Jorge Orlando Melo*

Antes de la independencia, la historia escrita en la Nueva Granada fue ante todo un registro de hechos y acontecimientos narrados por los protagonistas y testigos, conquistadores y cronistas. A fines del siglo XVIII hubo cierto interés por la “historia” como maestra de la vida, como fuente de conocimientos acerca del pasado (la “experiencia de todos los siglos”, como dijo Pedro Fermín de Vargas en 1791) que tienen dos tipos de utilidad: apoyan los razonamientos sobre el presente, sirven así de guía para la acción (muestran los peligros, enseñan a identificar los errores, ayudan a encontrar el camino mejor) y son ejemplo de virtudes. Según escribió Francisco Antonio Zea en 1792, “Nuestros nietos, más curiosos que nosotros, nada querrán ignorar de lo que ha pasado en nuestro tiempo. Nuestras opiniones, nuestras ideas, nuestros errores, contribuirán a hacerlos más sabios”. Tres años antes un educador, Felipe Salgar, escribió en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* que para aprender la virtud los libros más útiles serían “los de la historia de la nación” y recomendaba la *Historia de España* del jesuita Jean Baptiste Duchesne y los libros de Pedro Simón y Lucas Fernández de Piedrahita.¹

* Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia e Historia en las Universidades de North Carolina y Oxford.

1 Ver Jorge Orlando Melo, *Historia-Colombia*, en *Diccionario político y social del mundo iberoamericano*, Javier Fernández Sebastián. Tomo I, Madrid, Fundación Carolina, 2009, acceso el 15 de mayo de 2018 https://www.academia.edu/4035889/El_concepto_de_historia_a_fines_del_siglo_XVIII_y_comienzos_del_siglo_XIX.

El ámbito relevante de la historia a fines del siglo XVIII, se fue concretando a “la patria” o al “reino”. La primera era ante todo la región o la provincia de nacimiento del autor; la segunda el espacio administrativo cubierto por el virreinato o la Real Audiencia de la Nueva Granada. Aunque se habla a veces de “nación”, antes de 1809 casi siempre este término se refiere a la “nación española”; tanto Nariño en su defensa de 1795, como Torres en su *Memorial* de 1809, se ven como miembros de la “nación” española. A veces se habla de grupos indígenas como de una “nación”. Hay referencia a los “nacionales” de América en las “Capitulaciones” firmadas por los Comuneros en 1781 para reclamar igualdad, pues lo que comenzaba a surgir era una rivalidad entre criollos americanos y españoles, que buscaban un trato igual dentro de “la nación”. Esto muestra que en general, la idea de una unidad política o cultural separada de España no se había formado: los criollos se veían como parte de la nación española ligados a una “patria”, es decir, al pueblo de nacimiento que podía ser la “madre patria” o la “patria chica”. En los raros pensadores en los que aparece la idea de separación o independencia, esta se relaciona más bien que con la idea de una “nación”, con la de lograr una república: Pedro Fermín de Vargas, hacia 1797, habla de la posibilidad de establecer “varias repúblicas” en América. La idea de “nación” cuando se usa en relación con la ruptura con España, es equivalente a la de república y su contenido tiende a mantenerse en el plano político: un cuerpo político independiente, conformado por alguna parte de los “americanos”. Como lo muestra también el *Memorial* de Camilo Torres de 1809, los nacidos en América o americanos y los nacidos en España, se ven todos como miembros de la misma nación española, así pueda pensarse en un organismo político diferente.²

Con la independencia surge el problema de definir el ámbito de la nueva república y crear vínculos emocionales entre sus habitantes; decidir si se formará una república de “neogranadinos” con los lazos, tibios pero reales, producidos por el espacio administrativo de la Audiencia de Santafé de Bogotá (el Nuevo Reino, Antioquia, Popayán, Cartagena y Santa Marta) o, como se intenta entre 1819 y 1830 con base en la propues-

2 Ver Pedro Fermín de Vargas, “Notas”, en *Pensamientos políticos, Siglo XVII-Siglo XVIII*, (Bogotá, Procultura, 1986) 155-164 y *El llamado memorial de Agravios*, Camilo Torres, acceso el 26 de abril de 2018 https://www.academia.edu/37248789/DOCUMENTOS_DE_HISTORIA_DE_COLOMBIA_IV_INDEPENDENCIA_1780-1830

ta de Bolívar, si habrá una nación de “colombianos”, que no tiene antecedentes comunes fuertes y cuyas tres partes (Santafé, Quito y Caracas) no están unidas por intereses similares o por los mismos rasgos culturales. La experiencia de los conflictos entre centralistas y federalistas en 1810-1816 y entre las diversas regiones hasta 1830, muestra que la unidad del nuevo país, la nueva república, es frágil: las provincias no se reconocen como parte de una entidad política encabezada por Santafé de Bogotá. Por ello la idea es promover virtudes republicanas, el amor a “la patria”, la lealtad a una unidad política que apenas se está constituyendo. La ciudadanía, la pertenencia a la nueva república soberana, es la base de las nuevas virtudes, y por ello los documentos centrales para la educación son los catecismos cívicos³ y las historias de la revolución que constituyó la nueva República, como las que escriben Caldas y Lozano en 1810 y José Manuel Restrepo en 1826⁴. Como son pocos los rasgos comunes, es necesario proponer una historia que pueda compartirse y evocarse, y eso, más que la historia de una “nación”, que sería equívoca, es la historia “patriótica” de las luchas heroicas que llevaron a la separación y que hay que imitar y de las divisiones, partidos y rivalidades que deben evitarse en el futuro⁵. Todavía en 1831 la Constitución de la Nueva Granada, que rompe con la idea de una “república colombiana”, subraya con ingenuo optimismo la “docilidad” y el “amor al orden” del granadino, buscando rasgos

-
- 3 Juan José Nieto, *Derechos y deberes del hombre en sociedad* (Cartagena, 1834). En 1842 fue editado un *Catecismo político constitucional para uso de las escuelas* del mismo autor, que puede ser la misma obra. Esto tenía un antecedente; el *Catecismo o Instrucción Popular* de Juan Fernández de Sitomayor (Cartagena, 1814). Una lista de todos los textos de geografía, cívica e historia desde 1821 hasta 1912 se encuentra en Jorge O. Melo, *El texto en la escuela colombiana, unas notas breves y una modesta propuesta*, conferencia leída en 2006 y disponible en https://www.academia.edu/14474793/El_texto_en_la_escuela_colombiana_unas_notas_breves_y_una_modesta_propuesta
- 4 Francisco José de Caldas y Jorge Tadeo Lozano, “*Luis Martines Delgado, El Periodismo en la Independencia 1810-1811*” y José Manuel Restrepo, *Historia de la Revolución de la República de Colombia*, Paris, 1827. Sergio Mejía hizo un excelente análisis del libro de Restrepo en su tesis *La Revolución en letras: la historia de la revolución de José Manuel Restrepo (1781-1863)* (Bogotá: Universidad de los Andes/Eafit, 2007) Algunos de los temas relativos a la formación de un “canon” historiográfico a partir de la independencia se pueden ver en Germán Colmenares, “La Historia de la revolución de José Manuel Restrepo: una prisión historiográfica”, *La Independencia: ensayos de historia social* (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1986). Ver también de Sergio Mejía “¿Qué hacer con las historias latinoamericanas del siglo xix? (A la memoria del historiador Germán Colmenares)”, ACHSC, 2006.
- 5 Son varios los intentos de analizar, desde perspectivas muy poco compatibles, el surgimiento de las ideas de “nación” o “patria”. Ver, por ejemplo, Renán Silva, *Los Ilustrados del siglo XIX*, Bogotá, 1995.

comunes en los ciudadanos, que ayuden al mantenimiento de la unidad y que en buena parte se desmienten con la guerra civil de 1839-1842, que es un nuevo levantamiento de las “provincias” contra el centralismo.⁶

El gobierno ordenó la enseñanza de historia de la Nueva Granada en octubre de 1850, al definirse los cursos de los colegios nacionales. Esta norma, que tuvo algunos antecedentes en reglas sobre la formación de soldados y guardas, llevó a la escritura del primer manual escolar, el de José Antonio de Plaza.⁷ En este se propone el estudio de la historia, “porque de esta instrucción se debe sacar un caudal de conocimientos provechosos para el estadista, el filósofo, para todos aquellos que quieran ser útiles a su patria. Grandes ejemplos que imitar, grandes lecciones que aprovechar, son los frutos seguros que promete el estudio histórico de la común patria”.

Pero mientras en las escuelas se usaban manuales que presentaban la independencia como fuente de ejemplos que imitar y eludían toda polémica política, en Nueva Granada y Colombia hubo un amplio debate entre los intelectuales e historiadores acerca del sentido de la independencia. Joaquín Acosta, José María Samper, Plaza y otros veían en el pasado colonial pruebas de la justicia de la independencia y explicaciones de ella, mientras que Joaquín Posada Gutiérrez (1865), José Manuel Groot (1869) y Miguel Antonio Caro (1872), decepcionados por las guerras civiles y hostiles al avance liberal, empezaron a presentar el período español en forma positiva y a contrastarlo con la decadencia republicana. El debate alrededor de la independencia es un uso político de la historia: esta nos muestra que la independencia nos trajo no solo bienes sino males: las promesas de progreso económico o educativo no se cumplieron

6 Una historia de las formulaciones iniciales de los historiadores, así como de sus posiciones en la polémica acerca de la valoración de la colonia y de la independencia y sus hombres, se encuentra en Jorge Orlando Melo, “Historiografía colombiana: Realidades y perspectivas: La literatura histórica en la República” en *Manual de Literatura Colombiana*, (Bogotá: Procultura. Planeta, 1988). Disponible en <http://www.jorgeorlandomelo.com/historiografia2.htm>

7 Plaza, José Antonio. *Compendio de la Historia de la Nueva Granada, desde antes del descubrimiento hasta el 31 de Noviembre de 1831. para el uso de los colegios nacionales i particulares de la República, i adoptado como texto de enseñanza por la Dirección Jeneral de Instrucción Pública*, Imprenta del Neogranadino. Por León Echavarría. Este libro resumía, para enseñar la “historia de la patria”, un libro más extenso, las *Memorias para la historia de la Nueva Granada*.

y el liberalismo, el desorden, las guerras civiles, la agitación popular, el hostigamiento a la Iglesia y los ataques a la propiedad muestran que llegaron ideas contrarias a nuestras tradiciones y a nuestra forma de ser: el liberalismo, el protestantismo, la masonería y el comunismo. Se definió así una imagen de la nación basada en el pasado -la nación de los que "somos españoles", como dice Groot-, pero propuesta como ideal político, que es en esencia el proyecto de la Regeneración. La búsqueda del orden es la prioridad, y para eso debemos adoptar una cultura política basada en la tradición que es autoritaria, aristocrática y centralista, y a la que los pueblos están acostumbrados. Esto lleva a una redefinición muy fuerte del pasado, a un relato muy diferente al de los textos escolares: el período colonial aparece como una edad de oro en la que los indios habían sido muy bien tratados, habían conservado sus tierras y en la que los criollos no tenían motivos para rebelarse, en la que los únicos coherentes eran los que habían aceptado la separación de España pero buscando conservar los elementos aristocráticos, cristianos y autoritarios del orden tradicional, como Nariño o Bolívar.

La enseñanza, sin embargo, se siguió haciendo con base en textos simples, cuyo mensaje se concretaba ante todo en el ejemplo de los héroes y en una presentación cada vez menos estridente de las injusticias españolas, como puede verse en los textos de José María Quijano Otero.⁸ Los mismos liberales, inquietos con el orden público, trataron de sumarse a la evocación del pasado como apoyo a los valores del orden, como lo hizo Manuel Murillo Toro en las celebraciones del 20 de julio de 1872, y finalmente terminaron divididos y muchos se sumaron a los ideales de

8 Quijano Otero. *Compendio de Historia Patria*, 18 - 72.

la regeneración⁹. El objetivo no era ya conformar un régimen republicano, popular, representativo y para algunos democrático, sino una nación, es decir una comunidad unida por unos valores comunes y unos rasgos culturales compartidos. La idea de una sociedad unida por la aceptación de un orden constitucional, de un orden legal, en la que podían coexistir proyectos antagónicos, entró en crisis y fue reemplazada por la idea de que el orden requería una sociedad que compartiera los mismos valores, los mismos principios. El *ethos* liberal, con el supuesto de que, si las reglas de juego eran aceptadas, podían existir visiones muy diferentes del orden social, fue reemplazada por la idea de que el error no tiene derechos: la antigua noción del “bien común” de origen trascendente se afirmó sobre la idea individualista y liberal de que en la vida política el bien es el resultado de la coordinación de los intereses contrapuestos de los ciudadanos.¹⁰

Este proyecto de nación y de orden se presentó como la garantía del orden, pero no logró triunfar: las guerras civiles de 1885, 1895 u 1899-1902 y la pérdida de Panamá lo pusieron en cuestión y mostraron que no había traído ni el orden ni la defensa de la integridad territorial del país. La sensación de catástrofe, ahora sí, impulsó una transacción de los dos

9 El 15 de julio de 1815 el Congreso de las Provincias Unidas ordenó que se celebrara anualmente el 20 de Julio como fecha conmemorativa, pero esto no tuvo mucha aplicación, aunque el 19 en la noche hubo un baile en el palacio de gobierno de Bogotá, con unos 350 asistentes, “todos carracos”, es decir federalistas, según José María Caballero; en los días siguientes hubo toros, comedias y sermones. En 1871 la celebración en Bogotá estuvo acompañada de una gran exposición industrial. En 1872 la ley declaró el 20 de julio fiesta nacional, lo que volvió a hacer en 1873. Cordovez Moure, 391, 405 ss. La celebración de 1872 fue, según Cordovez Moure, la más entusiasta que conoció en siglo XIX: Murillo Toro hizo discurso entusiasta: “Nuestro horizonte político está perfectamente despejado; ningún punto negro se divisa en sus confines. No tenemos de esas cuestiones sociales que tanto amargan y preocupan en el Antiguo Mundo. Nuestra paz interior, resultado no de presión alguna, sino de una costosa educación política y del respeto a todo derecho y a toda opinión, es completa... Hemos cerrado la edad de hierro para entrar en la edad de oro. Se ha abierto recientemente, con pie firme y ánimo resuelto, la carrera del progreso moral y material” 408.

10 Erna Von der Walde, “Lengua y poder, el proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX” *Estudios de Lingüística del Español*, 16, (2002), muestra con claridad el sentido del primer proyecto de nación que se intentó impulsar con alguna claridad y decisión. Sergio Mejía, en “La república, más allá de la vieja patria y de la nación posible. Incitación a la discusión republicana”, *Revista de Estudios Sociales* 38, (2011), subraya los equívocos que produce adoptar la idea de nación como si correspondiera a una realidad externa (como cuando se debate la “construcción de la nación” como una tarea cuyo sentido es unívoco) y no fuera un proyecto político.

partidos, encarnada en los republicanos. Los liberales abandonaron las invocaciones a la rebelión armada, al federalismo, al socialismo (convertido ahora en el ideal de un estado intervencionista) y a la proscripción política de la iglesia, a cambio de la descentralización administrativa y una participación electoral mínima.

El pacto republicano, consagrado por la reforma constitucional de 1910, llevó a un acuerdo implícito paralelo en la enseñanza de la historia. Este acuerdo había sido esbozado hacia 1883, cuando liberales y conservadores participaron en las celebraciones del centenario de Bolívar, y Salvador Camacho Roldán sugirió que Bolívar y Santander fueran acogidos como héroes complementarios que representaran la victoria de las armas contra España y la vigencia de la ley. A esto se añadió la aceptación liberal de una visión menos crítica del pasado colonial, identificado cada vez más con la historia de los notables criollos. Los indígenas perdieron algo su imagen de víctimas y se subrayó la función protectora de la iglesia y de las autoridades españolas. Indios y esclavos quedaron en la historia ante todo como pruebas de la bondad de sus defensores.

El gobierno, apoyándose en el surgimiento de un numeroso grupo de historiadores dedicados a la revisión de archivos y a estudios cada vez más diversos, creó la Academia Colombiana de Historia en 1902 y esta convocó un concurso para un texto, que es en cierto modo el texto de paz de la enseñanza de Historia: el de José María Henao y Gerardo Arrubla, escrito por dos historiadores conservadores caracterizados por su moderación.¹¹

A partir de entonces, de todos modos, se mantienen dos narraciones paralelas: aunque la Academia promueve el entendimiento entre los partidos, la reducción del enfrentamiento, del uso del pasado para atacar al otro partido histórico, esto se conserva en alguna medida en los trabajos

11 Sandra Rodríguez A., “Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla”, *Folios* 32 y Jorge O. Melo, “La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismismo y conservatismo”, en *Entre el olvido y el recuerdo: Íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura*, Carlos Rincón, Sara de Mojica y Liliana Gómez, (Bogotá: PUJ, 2010), acceso el 26 de abril de 2018 http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henao_yarrubla.pdf

eruditos, que siguen discutiendo acerca de la acción de los partidos.¹² En la otra narración, la escolar, la guerra de independencia sirve para mostrar el acuerdo de los partidos. Santander y Bolívar se convierten, siguiendo la sugerencia de Salvador Camacho Roldán, en la pareja tutelar de la historia política: Bolívar como guía del conservatismo, del énfasis en el orden y la autoridad, y Santander como ejemplo del liberalismo, de la insistencia en el respeto de la ley.¹³ El recuento de la colonia omite en general la historia de la esclavitud, del maltrato a los indios, de los procesos de dominación y opresión social o política, el uso de la religión para justificar las jerarquías sociales, y reitera una visión hispanista y elitista, así como la valoración del orden y la autoridad. La época republicana se concentra en las acciones positivas de los gobernantes: presidentes que hacen caminos, impulsan ferrocarriles o líneas telegráficas y en cierto modo, son todos buenos. Esta narración tiene vigencia a pesar de los cambios en las indicaciones del Ministerio de Instrucción Pública, al menos hasta 1978. Los manuales retoman el trabajo de Henao y Arrubla y siguen de cerca el manual básico: José Alejandro Bermúdez (1927), los hermanos Maristas (1940), Manuel José Forero (1940), Julio César García, (1941), Rafael Granados (1945) Justo Ramón (1948).¹⁴ Los matices y diferencias entre ellos tienen que ver con el mayor respaldo al orden y el énfasis en la contribución de la iglesia de los escritos por sacerdotes y hermanos cristianos, pero en general omiten referencias duras a los partidos. En el Ministerio y entre los educadores, las recomendaciones son avanzadas, pero nadie se atreve a llevarlas al aula: las reglas de 1933, por ejemplo, invitan a enseñar la historia como parte de las ciencias sociales, pero esto no produce ningún impacto real en los salones de clase. El libro del liberal Luis Enrique Osorio, en 1943, propone una interpretación compleja de la historia centrada en causas, en la comprensión de relaciones en los procesos sociales de fondo. La memorización es condenada por todos, al mismo tiempo que usada universalmente.

12 Un buen ejemplo, pero podrían ser muchos, es José Joaquín Guerra, *Viceversas Liberales*, (Bogotá: La Cruzada, 1923), un análisis consistentemente conservador del liberalismo.

13 En especial, el gobierno liberal de Eduardo Santos en 1940, con ocasión de los 100 años de su muerte, promovió su imagen como héroe civil de la historia nacional. A esto respondieron muchos autores conservadores, como Laureano Gómez ("El mito de Santander", artículos en *El Siglo*, 1940) o iconoclastas, como Fernando González, Santander (1940).

14 Ver Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, Colombia 1900-1950* (Bogotá: UPTC, 2003).

Sin embargo, debe tenerse en cuenta la gran diversidad del sistema escolar. Mientras en la mayoría de los establecimientos públicos se trabaja sin textos, y por lo tanto el maestro “dicta” clase, un contenido simplificado que toma de los manuales, y en otro amplio sector se usan los textos canónicos, en “el colegio” público principal de las grandes ciudades (el Liceo Antioqueño, el Nicolás Esguerra, el Camilo Torres, el Santa Librada), hay profesores formados en la Normal Superior de Tunja o de Bogotá que intentan algo diferente. Lo mismo pasa en los colegios privados más ambiciosos, donde historiadores de prestigio ofrecen por lo menos una visión diferente, enriquecida por el conocimiento de los textos históricos, de los documentos del pasado: las clases de Tomás Rueda Vargas, por ejemplo, han sido evocadas con gusto por varios de sus discípulos.

La narración académica tuvo un proceso muy fuerte de diversificación, en parte por las divergencias en el debate erudito y por la aparición de historiadores de nuevas corrientes. La valoración de Santander y Bolívar es probablemente el tema central del debate político: no todos los liberales se resignan a dejar a Bolívar como un héroe del conservatismo, y empieza a surgir una visión de Bolívar como héroe del pueblo.¹⁵ Algunos conservadores intentaron desvalorizar a Santander, mientras Indalecio Liévano Aguirre reivindicaba a Bolívar y convertía a Rafael Núñez en su proyecto centralista, en un paradigma del liberalismo popular.¹⁶ Los partidarios de una historia con énfasis en las luchas populares tropezaban con un esquema en el que los dos héroes tradicionales son representantes del orden y el respeto a la ley: José Antonio Galán era el único héroe que se veía en alguna medida como expresión de movilizaciones populares, aunque representaba las propuestas de los Comuneros. Por otro lado, hubo intentos eruditos de incorporar nuevas visiones sociales y económicas. Los más notables fueron Guillermo Hernández Rodríguez, Luis Eduardo Nieto Arteta, Juan Friede, Germán Arciniegas y, ya

15 Esto tiene sus raíces, algo inesperadas, en el “socialista católico” Manuel María Madiedo. Los ejemplos principales son Carlos H. Pareja (Simón Latino) *Vida de Bolívar para niños*, (1930), Milton Puentes, *Bolívar, padre de las izquierdas liberales*, (1943), Antonio García, “Bolívar, general revolucionario” (1952). He discutido estas interpretaciones en “Bolívar en Colombia: conservador y revolucionario” <http://www.jorgeorlandomelo.com/bolivarcolombia.htm>

16 Indalecio Liévano Aguirre, *Rafael Núñez*, (Bogotá: Editorial Grijalbo, 1946) y *Bolívar*, (Bogotá: El Liberal, 1950).

en 1954, Luis Ospina Vásquez. La historia de los pueblos indígenas se fortaleció gradualmente y hubo un trabajo más riguroso impulsado por los geógrafos, historiadores y antropólogos que llegaron al país en los años treinta, en buena parte a la Escuela Normal Superior, donde se formaron etnólogos, historiadores, antropólogos y geógrafos.

Así pues, para 1950-60, cuando se van a celebrar los 150 años de la independencia, hay una separación radical entre el desarrollo real de la historiografía, tanto en las academias como fuera de ellas, y lo que se enseña en los salones de clase. Esto se hace claro en 1958, con la aparición de *Los grandes conflictos económicos y sociales* de Indalecio Liévano Aguirre, que tiene un gran éxito. Los lectores contrastan lo que les enseñaban en el colegio, que se ve como una mentira piadosa, con las versiones de Liévano que aparecen como una revelación, a pesar de que sus héroes son oligarcas buenos, entregados a defender al pueblo del engaño liberal: Nariño (que había sido el héroe nacional abrazado por Laureano Gómez en 1940), Carbonell, Mosquera, Núñez, López Michelsen, enfrentados a Camilo Torres, Santander, los dirigentes radicales, los Santos y los Lleras. Otras versiones refuerzan esto, como la de Arturo Abello, que reduce las intenciones de los héroes de independencia al dinero.¹⁷ El presidente de entonces, Alberto Lleras, protesta en las celebraciones del 20 de julio: sigue defendiendo la versión de una independencia lograda por la lucha de un grupo dirigente honesto, impulsado por la ideología del progreso y la igualdad legal, contra el marxismo simple implícito en la idea de que buscaban solo su beneficio económico.

Entre 1950 y 1970 se publicaron, sobre todo en el contexto cultural del Frente Nacional, más abierto, nuevas versiones del pasado, que llegaban a las clases medias más interesadas en el pasado, buscando una justificación en la historia para sus nuevos radicalismos políticos. Ahora había varias corrientes paralelas: historiadores de orientación marxista, que recojan en alguna medida la tradición del populismo liberal, planteaban una visión del pasado en términos de “modos de producción” y de la opresión de las clases trabajadoras por las oligarquías (Anteo Quimbaya, Diego Montaña Cuéllar, Francisco Posada Díaz o “José Olmedo”, Darío

17 Arturo Abello, *Don Dinero en la Independencia* (Bogotá: Editorial Lerner, 1966).

Mesa, Hugo Rodríguez Acosta).¹⁸ Las luchas de artesanos de mediados del siglo XIX, de los campesinos de los años veinte en Cundinamarca o la Costa, de los obreros del petróleo o de las bananeras, se convirtieron en hitos de la rebelión popular en el camino a la revolución. Los historiadores académicos continúan combinando trabajos eruditos, sólidos pero convencionales (biografías de héroes y políticos, historias locales, trabajos sobre períodos específicos) con la retórica heroica impulsada por las instrucciones oficiales. Y la semilla sembrada por la Escuela Normal se multiplica. En la Universidad Nacional Jaime Jaramillo Uribe promueve la historia social y cultural, creando en 1963 la revista que se convierte en vocera de la nueva historia en su vertiente erudita: el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (es notable la ausencia de la historia económica de este programa implícito que es el título) y promueve una historia que transforma aceleradamente el pasado, aunque lo hace sin vincularla con ninguna perspectiva política; algunos de sus discípulos, sin embargo, se apoyan en un marxismo crítico. Aparecen libros eruditos e innovadores sobre la historia económica (Álvaro Tirado) partidos políticos (Jaramillo Uribe, Colmenares), sobre las sociedades indígenas, la conquista o y la economía colonial (Tovar, Colmenares, Melo, Friede, Palacios, Jaramillo), sobre la economía del siglo XIX o XX. (José Antonio Ocampo, Jesús Antonio Bejarano, Darío Bustamante, Salomón Kalmanovitz, Miguel Urrutia). Las editoriales independientes, comenzando por la Oveja Negra, creada en 1968, tenían grandes éxitos con libros de historia, que no se reducían a los que acogían visiones políticas alternativas: el libro de Nieto Arteta y el de Ospina Vásquez sobre industria y protección fue uno de ellos.

Por otra parte, el gobierno estimuló desde la presidencia de Alfonso López Michelsen, el desarrollo de una historiografía más cercana a la que se promovía en las universidades. En junio de 1977 Colcultura, dirigida entonces por Gloria Zea, promovió un encuentro de historiadores en Medellín, en FAES, para hacer un manual que reemplazara los saberes convencionales, que fue en gran parte orientado por el representante de Colcultura y el Ministerio de Educación, Jorge Eliécer Ruiz. En cierto modo, el gobierno ponía sus recursos al lado de la nueva historia,

18 Hugo Rodríguez Acosta, *Elementos críticos para una nueva interpretación de la historia de Colombia* (Bogotá: Ediciones los comuneros, 1973).

contra las academias de historia y contra la historia “revisionista” del entonces Ministro de Relaciones, Indalecio Liévano Aguirre. Se acordó en esta reunión escribir un manual colectivo, cuya dirección se encargó a Jaime Jaramillo Uribe, y en el que participaron historiadores como Friede, Colmenares, Tovar, Melo, Palacios, así como otros investigadores como Dolmatoff, Urrutia y Barney. Como lo señaló Jaramillo en la introducción al *Manual*, este representaba la visión de la “primera generación de historiadores profesionales” que incorporaban una visión crítica pero pluralista, que no seguía una línea única pero tenían usualmente una gran apertura a las ciencias sociales: economía, sociología, demografía, psicología. La publicación en 1976 del libro *La Nueva Historia de Colombia*, una antología preparada por Darío Jaramillo y publicada también por Colcultura, sirvió de referencia y consagración de esta nueva corriente, a pesar de que no conformaba una tendencia con unidad metodológica o de interpretación. El No. 12-13 de la *Gaceta* de Colcultura publicado en 1977 y presentado como un homenaje a Luis Ospina Vásquez, sirvió de respaldo a esta visión y mostró las principales tendencias de la “nueva historia” en una primera mirada de conjunto.

Con la aparición del *Manual* y de las otras contribuciones de los historiadores profesionales, la incongruencia entre la enseñanza y lo que los historiadores escribían se fue haciendo más y más patente. Hubo algunas polémicas anteriores, muy tempranas, como la de Juan Friede en la Academia Colombiana de Historia, en 1964, pidiendo una historia social y económica: algunos académicos respondieron que historia económica era equivalente a marxismo y que el marxismo era una visión política contraria a la visión nacional aceptada;¹⁹ sin embargo, la misma producción de los académicos cada día se alejaba más de una historia de celebraciones y héroes: la *Historia Extensa de Colombia*, publicada por la Academia de Historia de Colombia a partir de 1965, tenía extensos volúmenes sobre historia económica o fiscal, para mencionar un solo tema.

19 Un artículo en 1969 destacaba ya los grandes cambios que se habían presentado en la década: “Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes”, Bogotá: Revista UN, 1969. En 1971 Jaime Jaramillo Uribe presentó a ICOLPE, una dependencia del Ministerio de Educación, una propuesta para cambiar la historia que se enseñaba, pero no creo que haya tenido ninguna influencia, ni que haya sido leída por nadie en el Ministerio de Educación. Ver Jaramillo Uribe y Melo, “Claves para la enseñanza de la historia”, en *Revista Colombiana de Educación*, n° 35, (1997).

Para 1978-82 ya la distancia entre la historia que se enseñaba y la de las universidades parecía infinita y se hacía evidente con mucha frecuencia por el peso, pequeño pero creciente, que tenían en los colegios los historiadores graduados en las Facultades de Educación (licenciados en educación con especialización en Ciencias Sociales) y en los primeros programas de historia abiertos por las universidades y que daban el título de “licenciado en historia” (Universidad Nacional, 1964, Universidad del Valle, 1965, Universidad de Antioquia, 1975).

El gobierno, de todos modos, a partir de 1978 trató de reducir esta incongruencia y en 1978-82 el Ministerio de Educación, orientado por Rafael Rivas Posada, empezó a tratar de definir unos programas diferentes, cuya aplicación, sin embargo, prefirió aplazar. En abril de 1984, siendo Ministro Rodrigo Escobar Navia, cuando estaba para posesionarse la historiadora Doris Eder de Zambrano, se expidió el decreto 2001, que definió los planes de estudio de la educación básica y media y que agrupó las diferentes materias dentro de “áreas comunes”: ciencias sociales, ciencias naturales y salud, matemáticas, etc. En el caso específico de las ciencias sociales, las materias que hacían parte del área eran historia, geografía y cívica, en la que quedaban incluidas asignaturas como “cátedra bolivariana” y “democracia”.

La norma no decía nada nuevo: era muy parecida a la de 1933 y otras. Y no ordenaba dejar de enseñar historia, ni fue interpretada así entonces. Solo años después algunos académicos consideraron que el decreto “adoptó el sistema de ‘Áreas de Formación’ y borró de los programas escolares las 74 horas de clase de Historia Patria a que tenían derecho

nuestros estudiantes”;²⁰ sin embargo, nada indica que hubiera llevado a la desaparición de la enseñanza de historia o a una reducción fuerte de las horas de enseñanza. Por supuesto, eran años de innovación: en el ministerio dominaban nuevas teorías pedagógicas, como el constructivismo, que vestían de nuevas ropas los criterios de siempre, repetidos por los funcionarios colombianos desde finales del siglo XIX: la idea de que la enseñanza debía estar basada en la búsqueda del conocimiento por los estudiantes y estar orientada a la comprensión, a aprender de la experiencia, a aprender a aprender, a lo que se añadió, desde 1914, la idea de la “escuela activa”.

Sin embargo, el nuevo plan de estudios produjo un impacto indirecto. Las editoriales comenzaron a actualizar los manuales usados en los colegios públicos principales y en los colegios privados de calidad. En 1977 Margarita Peña y Carlos Alberto Mora habían sacado, en Norma, un manual de *Historia de Colombia* que incorporaba muchos de los nuevos conocimientos, evitando al máximo todo sesgo político: era una historia menos heroica que la de los textos usuales, con más atención a procesos como las colonizaciones o la industrialización o a elementos como la cultura. Se publicó varias veces, y en su actualización de 1983 cambió el nombre. Era ya *Historia de Colombia: Introducción a la historia social y económica*. El enfoque social, adoptado antes del decreto del gobierno, se hacía explícito con ilustraciones que incluían imágenes de Quintín Lame, de

20 Antonio Cacia Prada atribuyó en 2006 esta decisión a la influencia de dos consultores, uno ruso, Michael Sivenko, y otro polaco, N. Estachusky, contratados por el Ministerio y que vinieron en 1976. (Cacia Prada, “El Bicentenario de la Independencia y la enseñanza de la historia nacional” BHA.), 830. Esta opinión negativa de la norma la compartieron historiadores de otras orientaciones, como por ejemplo Marco Palacios: según *Semana*, consideró que era una “decisión patética y garrafal” acceso el 22 de marzo de 2018, <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-historia/255378-3>. Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá afirman que por parte del MEN como programadoras estaban Mercy Abreu de Armengol, Nedgídia Fernández Lara, Rosario Jaramillo de Gamboa, Ana Victoria Navarro. Como docentes colaboradores estaban: por el Quindío, Mariela Arias; por Antioquia, Flor Alzate; por Bogotá, Hugo Prieto y por el Valle del Cauca, José Ignacio Zamudio. Dentro de los asesores, según Tarazona y Samacá, se encontraban académicos reconocidos como Gonzalo Hernández de Alba y Camilo Domínguez (UN), José Antonio Ocampo (Fedesarrollo), Marco Palacios (Banco Popular), Rodrigo Parra Sandoval (UPN), Carlos Ernesto Pinzón, Rosa Suárez de Pinzón (IA) y Dora Rothlisberger (UnianDES). Álvaro y Gabriel, “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* n° 62 (2012)

campesinos desplazados o del paro cívico de 1977. En 1984 Rodolfo de Roux, un ex jesuita, antiguo miembro del Cinep, profesor interesado en las nuevas versiones históricas y con una visión política crítica, publicó *Nuestra Historia*²¹. Este libro, para el quinto grado tenía un tono más militante que el de Peña y Mora, pero mantenía una visión histórica objetiva.

Pero el libro que encendió la discusión fue el de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, *Historia de Colombia*, publicado en 1987. Ignoro las razones que llevaron a la academia a atacarlo. Es posible que el académico Cacua Prada, que se había quejado ya de las nuevas orientaciones históricas, haya considerado importante enfrentar al Ministerio que había ordenado comprar una buena cantidad de ejemplares para los grandes colegios públicos. Germán Arciniegas, presidente de la Academia, un poco inesperadamente, apareció criticando la obra por lo mismo por lo que habían elogiado en 1942 sus trabajos: por marxista. El texto era un trabajo muy sobrio y de calidad, pero llevó a lo que Germán Colmenares llamó “la polémica de los manuales”, que enfrentó a la Academia y a la “nueva historia” en el ámbito escolar²². Su distancia de los textos escolares convencionales estaba en la atención a procesos sociales y económicos, aunque la narrativa no tenía un tono reivindicativo; sin embargo, servía sin duda para que docentes con un compromiso político más inmediato subrayaran una visión del pasado colombiano como una historia de opresión del pueblo por una clase dirigente egoísta y sometida al imperialismo.²³ En todo caso, hacia 1987-1990 parecía evidente que finalmente el abismo entre la historia enseñada en las escuelas y la historia del mundo universitario se estaba cerrando: los textos escolares eran

21 De Roux había colaborado en el estudio de Unesco sobre la enseñanza de la historia en varios países de América Latina, y había criticado la orientación de los textos existentes. En diciembre de 1985 publicó una crítica de la “historia que se enseña a los niños”, en *Educación y Cultura*, la revista de Fecode.

22 Sobre esta polémica, ver Jorge Orlando Melo, “Arciniegas vs. Kalmanovitz: una polémica mal planteada”. Artículo publicado en las *Lecturas Dominicales* de *El Tiempo*, Bogotá, 1989 y Germán Colmenares, “La batalla de los manuales” en *Latinoamérica: enseñanza de la historia: libros de texto y conciencia histórica*, M. Rickenberg. (Buenos Aires: Alianza Editorial y Flacso, 1991). Este texto había sido publicado en la revista *Universidad Nacional* en junio de 1989. Yo publiqué también, en este ambiente de interés por textos más o menos innovadores, Raíces, para quinto grado, con Gonzalo Díaz Rivero. Bogotá. Libros y Libres, 1989.

23 Jorge Orlando Melo, “Arciniegas vs. Kalmanovitz: una polémica mal planteada”. “Lecturas Dominicales” de *El Tiempo*, Bogotá, 1989.

finalmente de buena calidad y los programas permitían a los docentes resolver sus inquietudes con creatividad. Además, el ministerio daba un respaldo, así fuera a veces silencioso, a las tendencias innovadoras y a la enseñanza de una Historia de Colombia más de acuerdo con lo que los historiadores pensaban.

Después de la Constitución de 1991, las tendencias avanzadas siguieron predominando en el Ministerio de Educación. Los planes de reforma para incorporar la lógica del constructivismo continuaron y fueron recogidos en la Ley de Educación de 1994, expedida bajo el ministerio de Maruja Pachón de Villamizar, que señaló como uno de los objetivos principales de la educación “El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social”²⁴. De modo que los planes de estudio seguían insistiendo en la enseñanza de la “historia nacional” y en las ciencias sociales, sin que a nadie se le ocurriera que tener en cuenta los criterios de estas equivalía a dejar de enseñar historia. Las ciencias sociales justamente, como antes, eran ante todo la historia, la geografía y en vez de cívica, que empezaba a sonar arcaico, “constitución política y democracia”.

Sin embargo, simultáneamente se estaban dando dos cambios sin una clara relación con esto: por una parte, la Ley de Educación había consagrado un criterio novedoso de autonomía de las instituciones educativas, que ahora tenían una gran libertad para definir su Proyecto Educativo (PEI) y podían modificar los horarios y contenidos de los programas. La exigencia de un mínimo de horas de historia o geografía desapareció y en la realidad muchos colegios redujeron poco a poco, en los años siguientes, las horas dedicadas a las ciencias sociales.

En segundo lugar, el manejo de los textos escolares varió. En los colegios privados, se siguieron pidiendo manuales de “sociales”, que empezaron, desde 1994, a presentarse como de “ciencias sociales integradas”. Pero el Ministerio de Educación abandonó la política de “comprar” textos para los estudiantes, con excepción de secretarías de educación con muchos recursos como la de Bogotá: parte de la renuencia del ministerio

24 Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994, *Ley General de Educación*, artículo 22. Objetivos Específicos de la Educación Básica en el Ciclo de Secundaria.

a comprarlos, fuera del temor a las eventuales polémicas, estaba en la idea de que, en desarrollo de la distribución de funciones derivada de la Constitución de 1991, la responsabilidad de este gasto debía quedar en las entidades descentralizadas.

Al dejarse de usar el texto escolar, algo que se justificó además como una medida avanzada pedagógicamente, pues evitaba una enseñanza rutinaria en la que los estudiantes se pegaban a una versión que aprendían y dejaban de hacer esfuerzos de comparación entre diferentes narrativas, especialmente en los colegios de ciudades menores, donde los profesores tenían menos formación y menos recursos y las bibliotecas escolares eran más pobres, la enseñanza se desorganizó: el programa planteaba una concepción avanzada pero compleja y exigente, y no se daba a los docentes ningún apoyo sólido para desarrollarlo. No sabemos qué pasó realmente, pero la impresión borrosa es que las clases volvieron al “dictado”, ahora con contenidos un poco más “politizados”, o en algunas partes se transformaron para buscar metodologías más activas, pero que desbordaban un poco los recursos disponibles: profesores que intentaban desarrollar programas de historias de barrio o historias locales, o que estimulaban a los estudiantes para entrevistar a los ancianos, o que buscaban usar la clase de “ciencias sociales” para discutir los problemas de la sociedad colombiana.

En los colegios privados menos exigentes parece que se redujo bastante el tiempo dedicado a ciencias sociales, por la influencia de un nuevo factor: la importancia de las pruebas del ICFES al final de la secundaria, que pusieron a competir a los colegios para aparecer en buenas posiciones en el *ranking* de instituciones educativas: en 1994 comenzó a presentarse el ordenamiento de resultados del “examen de Estado”. Para mejorar la posición de un colegio una estrategia razonable era aumentar las horas de matemáticas, ciencias o inglés, en vez de concentrarse en materias inciertas como las sociales o las humanidades.

Un buen ejemplo de los textos vigentes en los noventa puede ser *Hombres, Espacio y Tiempo*, “ciencias sociales integradas”, escrito por tres historiadores prestigiosos que trabajaban en la Universidad Nacional: Catalina Reyes, Oscar Almario y Luis Javier Ortiz, y que fue publicado por Susaeta en 1992 y que se publicaba aún en 2002. Su intención expresa era lograr “el estudio del pasado para actuar sobre el presente” y

cerrar “la brecha que separa el saber que se produce en la universidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación escolar”. (p. 3). El texto realizaba una integración clara de historia y geografía, e incluía el tratamiento de elementos de sociología, economía, antropología y psicología. Como se ve, todavía hacia el 2002 la “integración” no llevaba a la supresión de la historia.

Finalmente, los nuevos programas eran, a diferencia de los anteriores, muy generales: aunque se señalaban las líneas fundamentales para cada nivel, no se daba una estructura detallada de contenidos. Para orientar a los docentes se adoptó un documento de “lineamientos curriculares”, aprobado en 2002 en el ministerio de Francisco José Lloreda. A este documento se añadió en 2004 en el ministerio de Cecilia María Vélez la definición de los “estándares curriculares”.

Estos documentos, conceptualmente, son bastante razonables, pero no responden a las necesidades prácticas de los docentes, pues no estaban acompañados de manuales y guías más detallados. Además, no tienen, en el caso de las ciencias sociales, una relación muy estrecha: parecen elaborados por equipos diferentes con preocupaciones distintas. El documento de “lineamientos curriculares” se mantiene en el nivel pedagógico general e hizo una apuesta innovadora, interesante pero difícil, de sugerir a los profesores organizar su enseñanza a partir de la definición de “ejes problemáticos”. mientras que el documento de “estándares” adoptó un formato apoyado en la retórica entonces vigente de las “competencias” o “logros” que deben obtener los estudiantes. Así, en vez de decir que el profesor debe explicar en tal nivel la independencia, el documento de lineamientos plantea el problema de la “constitución de nación”, mientras que el de estándares dice que, en el sexto grado, el estudiante “podrá definir conceptualmente las diferencias entre nación, patria y república”. Si uno piensa en un profesor de un pequeño centro urbano, acosado, con poco tiempo para buscar documentos y materiales complejos y dispersos, puede ver que esto realmente no le ayuda mucho a organizar su trabajo.

Esto llevó, me parece, a que a partir de mediados de los noventa o un poco después, en la mayoría de los colegios se reemplazara la enseñanza ordenada de historia (así como de los componentes ligados a la convivencia y los valores ciudadanos, que entonces se enseñaban como

“cívica”²⁵), que había tenido un momento de eficacia y calidad entre 1985 y 1998, por una enseñanza reducida y cada vez menos clara, sin textos o con menos textos disponibles. En efecto, la incertidumbre se apoderó de los editores, que perdieron buena parte de su mercado por la decisión oficial de reducir las compras para los colegios, que fue confirmada por el ministerio a comienzos del siglo XXI.

Si alguien quisiera describir lo que estaba ocurriendo hacia 2010, señalaría la existencia de unos colegios privados, muy pocos, en los que se seguían usando los textos de “ciencias sociales integradas”, con un tratamiento detallado y razonable de la historia nacional; una mayoría de colegios privados que había reducido las horas de ciencias sociales al mínimo, muchos de los cuales trabajan mediante proyectos especiales, sin texto, y un sector público en el que dominaba el sistema de los “ejes problemáticos”, pero sin ningún respaldo serio de materiales docentes.

El ambiente público, en la primera década del siglo, estuvo marcado por las quejas del abandono de la enseñanza de la historia, sobre todo desde el punto de vista de la nostalgia por la enseñanza tradicional de la historia heroica y la memoria de eventos y personajes, a la que se fueron sumando algunos historiadores profesionales, inquietos por la ausencia de un curso propiamente de historia. A esto se sumó, sobre todo desde 2006, el ambiente de celebración del bicentenario de la independencia, que llevó a programas relativamente bien organizados por parte de la presidencia de la República y del Ministerio de Educación: su misma calidad hizo probablemente que se advirtiera menos la crisis real que se estaba dando en la enseñanza. En desarrollo de estos programas, el gobierno creó el portal *Historia Hoy*, que puso en internet miles de textos y documentos históricos (estos últimos seleccionados por la Universidad Industrial de Santander), impulsó la formulación de preguntas históricas a los estudiantes, que fueron respondidas por docentes y recogidas en internet, etc.

25 Esto se había desorganizado algo por la tendencia a crear “cátedras” específicas, que quitaban tiempo para la enseñanza más ordenada de la historia, la geografía y la cívica. En 1952 se introdujo la cátedra bolivariana, como consecuencia de la declaración de que Colombia era una “república bolivariana” adoptada por el gobierno de Laureano Gómez. En 1992 se ordenó enseñar una cátedra constitucional y otras cátedras sobre estudios afrocolombianos que continuaron desorganizando la enseñanza: mientras se ordenaba integrar, las instrucciones concretas desintegraban.

Finalmente, algunos sectores universitarios, unidos a la Academia Colombiana de Historia, que había incorporado a muchos historiadores universitarios en los años recientes, lograron impulsar la aprobación de una ley en 2017 que ordenó incluir en los programas “La educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales”. La solución es bastante deficiente: a primera vista se centra en repetir la orden del decreto de 1984 y la ley de educación de 1994 a las que se atribuye la desaparición de la historia.²⁶

Sin embargo, es un camino práctico que puede tener resultados. Sin una norma legal, así sea tan hueca, no podía contarse en que el ministerio hiciera un esfuerzo a fondo en este campo, cuando lo acosan problemas más urgentes y dramáticos: la norma establece algunas instancias y procedimientos para desarrollar una respuesta más concreta al problema, con el apoyo de la universidad y la Academia de Historia, que esta vez, probablemente, comparten los criterios básicos, pues la visión universitaria es ya la de la Academia. Por otra parte, es evidente que el problema no está en la norma general, sino en la calidad y abundancia de los materiales que se preparen.

En mi opinión, lo urgente es: a) establecer una programación indicativa detallada para la enseñanza de las ciencias sociales en todo el sistema escolar, un programa con un número preciso de horas semanales, con una trama curricular precisa, año por año y área por área. La diferencia con los programas del siglo XX es que cada colegio tiene, según las normas vigentes desde 1994, bastante libertad para acogerla o modificarla, y eso es conveniente. Esta programación debe ser apenas una sugerencia, para quien no esté convencido de que puede hacer algo mejor. En mi opinión, debe basarse en la idea de tomar la historia como esqueleto o guía del área e incluir los temas de otras ciencias sociales a propósito de eventos históricos. Para dar unos ejemplos elementales, uno puede presentar la apertura económica de 1851, cuando el país se abrió a la importación de textiles, y discutir los argumentos económicos del librecambismo y el proteccionismo y los efectos e implicaciones de la globalización en la

26 Repite también la definición del objetivo básico de las ciencias sociales, con leves cambios: “El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial”.

economía actual. O uno puede hablar de la asignación de los resguardos en el siglo XVI y discutir los problemas del latifundio ganadero y el minifundio, de los campesinos y terratenientes. O al hacer la historia de la conquista, mostrar con algún detalle los rasgos fundamentales de las comunidades indígenas, haciendo que los estudiantes hagan informes sobre las comunidades indígenas actuales, sus culturas y sus derechos.

En segundo lugar, es preciso que esta programación esté respaldada por un conjunto de materiales y herramientas de apoyo lo más amplio posible. Es preciso que un programa como *Historia Hoy* reviva y se amplíe para completarlo. Ahora los colegios tienen, casi todos, computadores y acceso a la red, de modo que es posible, con costos muy bajos, crear materiales accesibles en todas partes: narraciones históricas atractivas ligadas a la historia local, regional y municipal; cronologías, mapas históricos, esquemas, bibliografías, cuadros de información estadística y líneas de tiempo detalladas; documentos históricos; ensayos de síntesis (sin pesadas discusiones metodológicas) sobre diferentes problemas históricos y sociales; sin embargo, es esencial no caer en la tentación más fuerte, que será la de presentar estos materiales en un diseño editorial muy elaborado, complejo e intocable, elaborado por expertos definitivos, que impida su manipulación y mejoramiento permanentes: hay que tener es miles de documentos, decenas de proyectos paralelos elaborados por diferentes grupos de autores, para que el profesor, con base en las guías del caso, seleccione unos centenares, y para que los estudiantes armen líneas de tiempo sobre su región o sobre un problema concreto. Y hay que pensar que este programa debe ser un proyecto permanente, que continúa vivo y se sigue ajustando en el futuro. Si se adopta una forma definida y precisa de enseñar la historia, y este esfuerzo requiere uno o dos años, dentro de cinco todos estarán convencidos de que hay que volver a comenzar, cuando probablemente lo mejor será ir viendo poco a poco qué funciona, qué proyectos locales están andando bien, qué materiales elaborados por uno u otro colegio o universidad son más atractivos y eficaces, qué estrategias vale la pena copiar, quizás premiar, y seguir desarrollando. Además, es esencial evitar caer en la tentación de volver a la historia heroica, a intentar usar la historia para crear en los estudiantes formas de reverencia hacia héroes y personajes y para darles guías acerca de los valores que deben adoptar para su conducta presente: la historia debe apenas, si mucho, enseñar a pensar, a razonar, por la experiencia de

una ciencia que no es exacta y se basa en la evaluación de los testimonios y la argumentación.²⁷ El pasado no puede ser una lápida pesada y rígida, sino que debe estar abierto al cambio y la transformación permanente. La historia, más que para que hagamos depender el presente y el futuro del pasado, debe servir para evitar que el pasado se imponga sobre la vida actual, para evitar que las diversas narraciones históricas, los “mitos fundadores” y los relatos que buscan definir una presunta identidad nacional sean una mano muerta que nos sigue apretando.²⁸

Bibliografía

Abello, Arturo. *Don Dinero en la Independencia*. Bogotá, 1966.

Acevedo Tarazona, Álvaro y Samacá, Gabriel “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, Bogotá (2012): 221-244.

Aguirre Liévano, Indalecio, *Rafael Núñez*, Bogotá: Editorial Cromos, 1946.

Aguirre Liévano, Indalecio, *Bolívar*, Bogotá: El Liberal, 1950.

Colmenares, Germán. “La batalla de los manuales”. En: *Latinoamérica: enseñanza de la historia: libros de texto y conciencia histórica*, M. Rickenberg, Buenos Aires, 1991.

De Caldas, Francisco José, Lozano, Jorge Tadeo. “Luis Martínez Delgado, *El Periodismo en la Independencia 1810-1811*.”

De Roux, Rodolfo. “Historia que se enseña a los niños”, *Educación y Cultura*, Revista de FECODE, (1985).

De Sotomayor, Juan Fernández. *Catecismo o Instrucción Popular*. Cartagena: 1814.

27 Ver J. O. Melo, “Para qué sirve saber historia”, *Revista Bienestar*, Bogotá, (2018), acceso el 12 de mayo de 2018, <https://bienestarcolsanitas.com/articulo/saber-historia>.

28 “La historia: las incertidumbres de una disciplina consolidada”. Carlos B. Gutiérrez, ed., *La investigación en Colombia*, Bogotá, (1991) acceso el 26 de mayo de 2018, <http://www.jorgeorlandomelo.com/historiografia4.htm>.

De Vargas, Pedro Fermín. “Notas” y “Camilo Torres, El llamado memorial de Agravios”, *Pensamientos políticos, Siglo XVII-Siglo XVIII*, Bogotá, Procultura, (1986): 155-164. https://www.academia.edu/37248789/DOCUMENTOS_DE_HISTORIA_DE_COLOMBIA_IV_INDEPENDENCIA_1780-1830

García, Antonio, “Bolívar, general revolucionario” 1952.

Guerra, José Joaquín, *Viceversas Liberales*, Bogotá, 1923.

Gutiérrez, Carlos B. “La historia: las incertidumbres de una disciplina consolidada”, *La investigación en Colombia en las artes, las humanidades y las ciencias sociales*. Bogotá: Uniandes, 1991.

Herrera, Martha Cecilia; Pinilla, Alexis y Suaza, Luz Marina. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, Colombia 1900-1950*, Bogotá: UPTC, 2003.

Jaramillo Uribe, Jaime, Melo, Jorge, Orlando. “Claves para la enseñanza de la historia”. En *Revista Colombiana de Educación* 35. Plaza y Janés, 1997.

Mejía, Sergio. “La república, más allá de la vieja patria y de la nación posible. Incitación a la discusión republicana”. *Revista de Estudios Sociales* 38, (2011): 88-107.

Melo, Jorge Orlando “Para qué sirve saber historia”, *Revista Bienestar*, Bogotá, (2018). Acceso el 20 de octubre de 2018. <https://bienestarcolsanitas.com/articulo/saber-historia>

Melo, Jorge Orlando, “Historiografía colombiana: Realidades y perspectivas: La literatura histórica en la República” en *Manual de Literatura Colombiana*, Bogotá: Procultura. Planeta, 1988. Acceso el 15 de mayo de 2018 <http://www.jorgeorlandomelo.com/historiografia2.htm>

Melo, Jorge Orlando. “Arciniegas vs. Kalmanovitz: una polémica mal planteada”. *Lecturas Dominicales* de *El Tiempo*, Bogotá, 1989.

Melo, Jorge Orlando. “Bolívar en Colombia: conservador y revolucionario” Bogotá, 2016. Acceso el 20 de septiembre de 2018. <http://www.jorgeorlandomelo.com/bolivarcolombia.htm>

Melo, Jorge Orlando. “Historia-Colombia”. Diccionario político y social del mundo iberoamericano, Tomo I, (2009) Madrid, Fundación Carolina, acceso el 19 de agosto de 2018 https://www.academia.edu/4035889/El_concepto_de_historia_a_fines_del_siglo_XVIII_y_comienzos_del_siglo_XIX.

Melo, Jorge Orlando. “La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo”, en *Entre el olvido y el recuerdo: Íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura*, Rincón, Carlos; de Mojica, Sara y Gómez, Liliana. Bogotá: PUJ, 2010. Acceso el 20 de septiembre de 2018. <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/henaoyarrubla.pdf>

Melo, Jorge Orlando. “Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes”. *Revista de extensión cultural. Universidad Nacional de Colombia 9-10*, (1980).

Melo, Jorge Orlando. *El texto en la escuela colombiana, unas notas breves y una modesta propuesta*, texto presentado en “Seminario sobre textos escolares”, X Feria del Libro de Bogotá: 2006. https://www.academia.edu/14474793/El_texto_en_la_escuela_colombiana_unas_notas_breves_y_una_modesta_propuesta

Nieto, Juan José. *Derechos y deberes del hombre en sociedad*. Cartagena: 1834.

Pareja, Carlos Henrique. (Simón Latino). *Vida de Bolívar para niños*. Bogotá, 1930.

Plaza, José Antonio. *Compendio de la Historia de la Nueva Granada, desde antes del descubrimiento hasta el 31 de noviembre de 1831 para el uso de los colejos nacionales i particulares de la República, i adoptado como texto de enseñanza por la Dirección Jeneral de Instrucción Pública*. Imprenta del Neogranadino, 1850.

Puentes, Milton. *Bolívar, padre de las izquierdas liberales*. Bogotá, 1943.

Quijano Otero, José María. *Compendio de Historia Patria*. 1872.

Restrepo, José Manuel. *Historia de la Revolución de la República de Colombia*. París: 1827.

Rodríguez A., Sandra. “Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla”, *Folios 32* Bogotá, 2010.

Rodríguez Acosta, Hugo. *Elementos críticos para una nueva interpretación de la historia de Colombia*. Bogotá, 1973.

Silva, Renán. *Los Ilustrados del siglo XIX*. Bogotá, 1995.

Von der Walde, Erna. “Lengua y poder, el proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX”, *Estudios de Lingüística del Español* 16, Bogotá, (2002).