

¿POR QUÉ SE DEJÓ DE ENSEÑAR HISTORIA? Y ¿QUÉ DEBERÍA ENSEÑARSE A PARTIR DEL HIPOTÉTICO RETORNO DE LA HISTORIA AL SISTEMA DE LA ENSEÑANZA?

*Medófilo Medina**

Tres subtítulos, tres preguntas recogen mi intervención. Comienzo por el código que identifica este seminario taller:

1. *La historia vuelve a la escuela.*
2. ¿Por qué se dejó de enseñar Historia?
3. ¿Qué debería enseñarse a partir del hipotético retorno de la historia al sistema de la enseñanza?

La historia vuelve a la escuela, es una afirmación que puede ser sometida a verificación. Me pregunto: ¿hay elementos que nos digan si efectivamente la Historia ha vuelto al currículum escolar o es la expresión de una aspiración de los historiadores y las historiadoras? Pareciera que la afirmación sobre el retorno de la Historia apuntara a un hecho incontrovertible, pero no es así. La ley 1874 de 2017, sancionada por el gobierno nacional el 27 de diciembre es lo que se toma como hito para la afirmación, pero bien se sabe que el proyecto de ley tenía un elemento que es crucial y que no fue incorporado a la ley: el proyecto establecía la vuelta de la asignatura de la historia, o de la historia como asignatura. Eso fue descartado en la ley.

* Doctor en Historia Moderna y Contemporánea Universidad M V Lomonozov. Historiador, Universidad Nacional de Colombia.

La ministra de educación Yaneth Tovar y Julián de Zubiría como consultor, saludaron ese hecho de que la ley hubiera dejado en principio las cosas como estaban, salvo algunos enunciados retóricos. Con alegría de burócrata declaró el 17 de enero de 2018 una funcionaria del ministerio: “no va a volver la cátedra de la historia, sino que se fortalecerá su enseñanza”. En línea distinta a los funcionarios y al consultor, se pronunciaron estos últimos historiadores como Adolfo Atehortúa, Jorge Orlando Melo, Antonio Caballero, un historiador seguramente *sui generis*, justamente acaban de salir dos libros muy importantes con asunciones de la historia de maneras distintas: el de Jorge Orlando Melo, *Historia mínima de Colombia* y el de Antonio Caballero, *Colombia y sus oligarquías 1948-2017*.

Extrañé en esa controversia, que era muy necesaria, la posición de la Asociación Colombiana de Historiadores (ACH), entonces, creo que para la disciplina la discusión mantiene su vigencia. El reclamo por el puesto de la historia en la enseñanza nos remite al otro punto: ¿Por qué se dejó de enseñar la Historia? Creo que debemos abordar esta pregunta históricamente. Recuérdese que entre 1894 y 1994 cuando se publica la Ley General de Educación, en ese transcurso la historia desapareció del currículum como disciplina. Al respecto salta al punto una paradoja: en la investigación, en las publicaciones, en el número de personas dedicadas a la Historia desde comienzos de los años 80 se hizo evidente que la historia como disciplina había dado pasos gigantes. Es entonces cuando se retira la Historia entendida como disciplina del sistema de enseñanza.

Si uno recuerda rápidamente, sin esforzar mucho la memoria, se establece que con la publicación en 1942 del libro de Nieto Arteta, *Economía y Cultura en la Historia de Colombia*¹ se da comienzo a la divulgación de textos influenciados por una concepción moderna de la Historia. Al año siguiente, Juan Friede publicaría el primero de sus libros: *Los Indios del Alto Magdalena (vida, lucha y exterminio) 1609-1931*.² Le siguió otro libro de notable impacto publicado en 1949: Guillermo Hernández Rodríguez: *De los chibchas a la colonia y la República. Del clan a la encomienda y al latifundio en*

1 Luis Eduardo Nieto Arteta, *Economía y Cultura en la Historia de Colombia* (Bogotá: Ed. Tercer Mundo, 1962).

2 Juan Friede, *Los indios del Alto Magdalena (vida, lucha y exterminio) 1609-1931*, (Bogotá: Ediciones de Divulgación Indigenista, 1943).

Colombia, Nieto Arteta había incorporado el marxismo de manera un tanto ecléctica, Hernández Rodríguez lo hace de manera más sistemática incorporando particularmente la visión de Engels en el libro: *El origen de la familia de la propiedad privada y del Estado*. Luis Ospina Vásquez desde una perspectiva positivista publica en 1955 *Industria y protección en Colombia*³, y en 1960 se produce un fenómeno muy particular con la publicación de *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia* de Liévano Aguirre⁴, fenómeno tanto por el contenido de lo que se publicaba como por el público al que se dirigía, un público integrado por capas medias ilustradas y por estudiantes que acogieron como suyo el modelo interpretativo de Liévano Aguirre.

Con los *Grandes Conflictos*, la historia dio el paso de superación de públicos tradicionales cerrados o cautivos y se lanzó al encuentro de amplios auditorios de la enseñanza y la divulgación de la historia de la manera como lo había hecho la Academia de Historia de comienzos de siglo, y es un cambio de modelo, no porque la Academia hubiera desaparecido, sino porque resultaba contrastado su público con otro más amplio.

La historia institucional “patriótica”, se desempeñó con gusto en la historia-celebración que acompaña, preside y en general nutre los actos de celebración que se concentran entre julio y agosto de todos los años para los cuales la Academia creó tempranamente una junta de festejos. Esa labor en principio es positiva, aunque se esté a distancia del “patriotismo” acartonado de los académicos. En tal caso, lo correcto es el trabajo para generar modelos alternativos de celebración.

No es objetivo de la presente comunicación intentar un balance historiográfico. Se han mencionado investigaciones tempranas modernas para recabar en el hecho sencillo del rico y acelerado recorrido de la investigación histórica que hace menos explicable el abandono de la disciplina en la enseñanza básica.

3 Luis Ospina Vásquez, *Industria y protección en Colombia 1810-1930* (Medellín: E.S.F.,1955).

4 Indalecio Liévano Aguirre, *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia* (Bogotá: Ed. Tercer Mundo, 1966).

Ese camino de una historia con orientaciones metodológicas modernas continuó, se ensanchó y profundizó en una nueva etapa con una tendencia que se consolidó a partir de 1960 y que se manifestó también en los pasos irreversibles que dio la disciplina en su organización, en la creación de su base profesional. Se trata de la fundación del primer pregrado de historia en la Universidad Nacional en Bogotá y de la publicación del primer *journal* profesional: el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. En este sentido, se seguía en Colombia de manera muy fiel el recorrido trazado por los historiadores en Alemania en el siglo XIX, país en el cual se consolidó por primera vez la historia como disciplina y se fundó en 1859 un órgano disciplinar: *Historische Zeitschrift*⁵

En Colombia “La nueva historia” fue el nombre que se les dio a los profesionales que salieron de las aulas universitarias. En la coyuntura jugó un papel de primer orden el historiador Jaime Jaramillo Uribe, que llevó la iniciativa intelectual y organizativa hasta el punto de hacer irreversible la consolidación de la historiografía moderna en Colombia.

Repito: es por eso muy sorprendente que cuando habían madurado las condiciones para que la ciencia de la historia se irrigara en la enseñanza, es cuando se sustrae la disciplina del sistema de educación formal. Es necesario examinar que hay detrás de las decisiones que llevaron extraña “solución”

Hace falta entonces averiguar por qué y cómo se reemplazó la historia. Para eso es necesario seguir la aplicación de la Ley General de Educación de 1994 que estableció una base rígida para la intervención sobre los currículos, y determinar en qué sentido los modificó. La ley estableció bases para el diseño de los *lineamientos curriculares* que fue el código más importante en materia de contenidos. En el 2002 fueron publicados los lineamientos curriculares por parte del Ministerio de Educación para el área de las Ciencias Sociales, y deberíamos estudiar muy bien los diseños de esos lineamientos y también indagar si ellos alcanzaron sus objetivos.

5 Ver especialmente: “the professionalization of historical studies” apartado del capítulo III del libro de Georg Iggers and Q. Edward Wang, *A Global history of modern historiography* (Great Britain: Pearson Education Limited, 2008).

El objetivo central que se establece en los lineamientos es el de inculcar valores en los niños, en los adolescentes e inducir conductas que debían realizarse a través de una estrategia de integración de los conocimientos procedentes de distintas disciplinas. Entonces se consagró como principio orientador lo que se llamó “desasignaturizar la enseñanza de la historia”.

La asignatura Historia se sacó del currículo con argumentaciones muy diversas, se diseñaron los ejes generadores del currículo de ciencias sociales como aplicación de los lineamientos, ocho ejes generadores que vale la pena estudiar y ver de qué manera ellos recogen a la disciplina de la historia. Esos ejes generadores son las líneas centrales que se despliegan a lo largo de los once niveles, mediante preguntas problematizadoras; todo esto se lleva siempre a cabo con ayuda de una profusión de códigos técnicos. Se tiene entonces mediante una alucinación taxonómica y nominalista algunas “preguntas problematizadoras” que coexisten y se desarrollan con los “ámbitos conceptuales” a través de “conceptos fundamentales”, y hay todo un cuadro donde se relacionan esos conceptos y se abren “Las preguntas fundamentadoras”. Es necesario tener en cuenta que en las preguntas caben los lineamientos. Cada lineamiento genera diversos ámbitos conceptuales además de otros conceptos fundamentales. Estudiar eso y llegar a una primera aproximación fue el objetivo de un pequeño equipo que yo coordiné y del cual hacían parte Boris Caballero y Vera Weiler. En el ámbito de la Comunidad Andina de Naciones y de la Universidad Simón Bolívar se estudiaron por países el tema de la enseñanza de la historia y se buscó identificar los modelos a los cuales respondían las reformas. La investigación a la que me refiero fue la aproximación sobre la historia en el sistema educativo colombiano⁶.

Debo decir que nuestro proceso no era diferente al que se vivía en la mayor parte de los países latinoamericanos, no había una elaboración que saliera de la imaginación y de la preparación de los consultores que el Ministerio de Educación Nacional convocó, era la aplicación de unos

6 Comunidad Andina de Naciones. CAN, Equipo Consultoría Colombia, Investigador Medófilo Medina, Coinvestigadora Vera Weiler, Asistente Boris Caballero Escorcía, *La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones-Colombia* (Lima: Convenio Andrés Bello, Universidad Andina Simón Bolívar, Comunidad Andina Secretaría General, 2008).

modelos que se desarrollaban no se sabe a ciencia cierta en qué instancia. Para mí resultó un tanto misterioso cuál es en últimas la referencia de todo esto; ¿por qué este orden de coincidencias entre países?

Introduzco una digresión para señalar que a veces la toma inopinada de ciertas modas intelectuales explica no pocas coincidencias. Algunas veces yo celebraba el hecho de que los estudiantes de distintos países coincidieran en los temas que escogían para sus monografías, me refiero a estudiantes de pregrados de historia, en sus propuestas de investigación. Teníamos por ejemplo en Maracaibo el título “la muerte marabina en el siglo XVIII” y en Santa Marta: “la muerte en la Provincia de Santa Marta en el siglo XVIII”, como si alguien manejara todas estas cosas, en los dos casos tienen seguramente origen diverso, pero vale la pena estudiar de dónde surgen esos esfuerzos de estandarización de los planes de estudio.

En el caso de la desaparición de la asignatura de la Historia del currículum se realiza en el orden administrativo por las burocracias de los ministerios de Educación.

Por supuesto, hay aproximaciones distintas y el campo de la indagación es muy amplio. Mi curiosidad y también ciertos compromisos con agencias internacionales me llevaron a dedicar tiempo y atención al estudio de la abundante producción sobre la enseñanza de la historia de la UNESCO, incluso de la OEA - aunque con menos fuerza-, de la Comunidad Andina de Naciones, del Convenio Andrés Bello y de la OEI. Hay un volumen de investigación y de conocimiento acumulado que hasta ahora no se ha estudiado en la forma en que sería necesario hacerlo, toda esa producción generada por instituciones internacionales no advierto que hubiese llegado a los ministerios. Doy un ejemplo: todo lo que se produjo por el Convenio Andrés Bello, no me consta que hubiera despertado la atención del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Absolutamente! Las investigaciones y las discusiones se desarrollaban con intensidad y se gastaban recursos. Yo me preguntaba entonces: ¿Qué hace el convenio del cual hacía parte un grupo de historiadores asesores para la enseñanza de la historia, procedentes de nueve o diez países? Lo comentaba con los colegas historiadores del grupo: “Lo que hace el convenio en el campo de enseñanza de la Historia, ¿a quién le sirve?” Se publicaba muchísimo. Generalmente las publicaciones se distribuían muy mal.

Yo diría que la única excepción ha sido la experiencia del Ecuador y allí en virtud de que medió una instancia académica que fue la Universidad Andina Simón Bolívar. Incluso de esa experiencia con algún investigador joven yo tomé la iniciativa de hacer un manual de la enseñanza de los Derechos Humanos, Ciudadanía y Democracia en Colombia. Esa iniciativa en sus orígenes estuvo vinculada a un proyecto con la Universidad Andina. Se trata de la producción de manuales de aquello que antes se enseñaba como “instrucción cívica” y que posteriormente tomó el nombre de derechos humanos, ciudadanía, democracia, la paz, etc.

¿Cómo historizar la enseñanza de conceptos y sistemas? La idea fue la de elaborar un texto sobre esos temas y problemas. Si se estudia por ejemplo la segregación racial, se pueda analizar en las coordenadas de tiempo y de lugar. Analizar que la segregación se gestó en determinadas condiciones históricas y se adaptó a situaciones que diferían de aquellas en las cuales se habían originado pero que resultaban funcionales a intereses económicos, sociales, políticos y culturales; sin embargo, lo que en esta organización del currículo bajo los lineamientos curriculares desaparece, es la visión histórica de los temas. El libro al que me refiero se llama *Colombia, por un país humano y plural*.⁷

Entonces, así llego al tercer punto: ¿Qué aspectos destacar hoy y qué privilegiar en el desarrollo del debate? ¿seguir ampliando la controversia? No debemos dar por un hecho consumado el famoso decreto y para eso es necesario revisar todo lo que se ha hecho desde otra perspectiva diferenciada de la oficial. ¿Qué núcleos destacaría yo para la enseñanza de la historia? En primer lugar, la condición crítica de la producción, elaboración y divulgación del conocimiento histórico, pero la crítica no concebida en abstracto como un deber ser, hay que producir un conocimiento crítico, lo importante es saber cómo es eso, en qué medida se hace un ejercicio cognitivamente válido. En ese sentido, yo me oriento por algo que parece que tiene mucho sentido y que anotaba el historiador George Duby: “Pero también creo que el valor decisivo de la historia, su valor moral está, a fin de cuentas, en el propio método histórico. La historia da lecciones en la medida que enseña la duda metódica, el rigor,

7 Medófilo Medina y Óscar Murillo, *Colombia por un país humano y plural* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Organización de Estados Iberoamericanos, 2013), 159.

en que es aprendizaje de una crítica de la información”. Esto es lo que me hace pensar que la historia, (la enseñanza de la historia, su práctica, la lectura de obras históricas) es como se decía antes, “la escuela del ciudadano, que contribuye a formar ciudadanos cuyos juicios son más libres, capaces de someter las informaciones con que son bombardeados a un análisis lúcido, e incluso a actuar con conocimiento de causa, menos atrapados en las redes de una ideología. También enseña la complejidad de la realidad, a leer el presente de manera menos ingenua, a comprender por la experiencia de sociedades antiguas cómo actúan los diversos elementos de una cultura y de una formación social en relación unos con otros”.⁸ Esto pensando en lo que sucede en el mundo, en lo que ha sucedido, dado que las guerras posteriores al esquema de la Guerra Fría se han construido y justificado sobre mentiras, las armas de destrucción masiva de Hassan Hussein no solamente permitieron la guerra sino la destrucción de un país que no se ha recobrado y se vuelven a repetir como si no hubiera pasado nada -en el caso de Siria-, y bien para el caso de nuestra realidad nacional.

De esta última parte de la cita de Duby me voy a otro elemento en que insistiría, la idea de entender el desarrollo humano como la confrontación, como el conflicto o las interdependencias entre potenciales de poder diferenciados, que da lugar a ese desarrollo en un proceso en el que aún los más débiles no están privados de elementos de poder, ese sistema de interacciones, de interdependencias, como las llama el sociólogo Norbert Elías, quien representa a uno de los sociólogos más influidos por una visión histórica. Toda su visión, tanto de las figuraciones como de la sociología del conocimiento, están constituidas sobre la historia: cómo actúa la gente, las instituciones en esas contradicciones. Es eso en lo que me parece, nos encontramos hoy dada la manera como está organizada la enseñanza de las ciencias sociales.

En virtud de la ausencia de la historia, desaparecen de las preguntas problematizadoras y de todos esos códigos la noción de proceso, cada elemento se estudia por separado y aunque se trae la historia con episodios, datos, la noción de proceso y de desarrollo no están allí presentes

8 Georges Duby, *Diálogos sobre la historia. Conversaciones con Guy Landreau* (Madrid: Alianza Editorial, 1968), 160.

y aunque no se oculta que hoy hay visiones que impugnan esta idea de proceso, yo creo que la historia clásica y la historia que en buena parte hoy está vigente, no puede renunciar a la noción de proceso.

El otro elemento es el de renunciar a las posiciones puramente normativas desde los objetivos que buscan los lineamientos que son los de crear valores, inducir comportamientos; pero digo yo, la historia estudia unos problemas y trabaja por construir explicaciones sobre lo ocurrido. Hoy por ejemplo en la situación que vivimos en Colombia, me doy cuenta que diversas instituciones y medios sociales quieren tener una memoria propia del conflicto interno: los militares quieren su memoria, los empresarios la suya, lo mismo los industriales, por supuesto la Iglesia y cada sector de las víctimas. El propósito de construir conocimiento pierde su razón de ser y es reemplazado por el empeño excluyente de las atribuciones de sentido. La enseñanza de valores en la escuela no puede reducirse a la recitación ritual de enunciados abstractos, no puede divorciarse del estudio atento de como se ha articulado la misma violación de los mismos. Por qué se ha caído en unos extremos o en otros. En Colombia, en particular, conviene estudiar los entramados en los cuales se ha enlazado el cultivo de valores legítimos con la práctica de los valores de muerte⁹. ¿Acaso es tan excepcional aquello que nos recuerda cierta literatura como la de Fernando Vallejo del sicario que humedece sus dedos en la pila del agua bendita para que pueda operar el gatillo con más destreza?

Termino ya con una anécdota. En uno de estos talleres que hacía cuando colaboraba con el convenio Andrés Bello sobre enseñanza de la Historia, programé unos talleres en la zona fronteriza entre Colombia y Venezuela con la participación de historiadoras e historiadores ecuatorianos, panameños, venezolanos y colombianos en el estudio del impacto del conflicto interno colombiano en zonas de frontera, con maestros en Cúcuta y en San Cristóbal. Fue un ejercicio muy interesante porque un grupo de maestros y maestras en esa ciudad hizo una investigación muy descarnada sobre la violencia en Cúcuta que no se conocía mucho en el país, pues se miraba más al sur, más a Antioquia y en la capital del Norte de Santander obviamente se sufría y se sabía de la violencia pero no

9 Karl Deutsch encuentra muy difícil la supervivencia decorosa cuando se hace posible la compatibilidad de valores legítimos con pautas de muerte. K.W. Deutsch, *Los nervios del gobierno: modelos de comunicación y control político* (México: Paidós Studio, 1985), 24.

se quería mirar a la cara el fenómeno. Los expositores presentaron una narrativa descarnada de la violencia. Pregunté a los talleristas: ¿ustedes tratan esos fenómenos a los cuáles probablemente no son ajenos los niños? Hubo un silencio denso. Alguien dijo: “eso del tema de derechos humanos no se puede discutir en la escuela”. Vienen las amenazas. Una maestra dijo “a la escuela vienen esas historias terribles del vecino muerto, el hermano”. Otro largo silencio, denso; luego un maestro con mucha decisión dijo “Nosotros no podemos discutir los casos, pero enseñamos valores”.

Se trataba de enseñanza de valores en abstracto que no se pueden relacionar con las vivencias de los niños y las víctimas. La historia tiene esa vocación de descender de la abstracción, de la reiteración ritual de los altos fines morales para poner sobre la mesa unos retos cognitivos y dar instrumentos para todo el sistema educativo y para la sociedad en general para comprender la realidad!

Bibliografía

Deutsch, Karl. *Los nervios del gobierno: modelos de comunicación y control político*. México: Paidós Studio, 1985.

Duby, Georges. “Diálogos sobre la historia”. En: *Conversaciones con Guy Landreau*. Madrid: Alianza Editorial, 1968.

Friede, Juan. *Los indios del Alto Magdalena (vida, lucha y exterminio) 1609-1931*. Bogotá: Ediciones de Divulgación Indigenista, 1943.

Iggers, Georg, Wang, Q. Edward “The professionalization of historical studies”. En: *A Global history of modern historiography, Great Britain*, capítulo III, Pearson Education Limited: 2008, New York.

Liévano Aguirre, Indalecio. *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. Bogotá: Tercer Mundo, 1966.

Medina, Medófilo (Equipo Consultoría Colombia, Coinvestigadora Weiler Vera, Asistente Caballero, Escorcía, Boris). *La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones-Colombia*, Convenio Andrés Bello, Universidad Andina Simón Bolívar. Lima: Comunidad Andina Secretaría General, 2008.

Medina, Medófilo y Murillo, Óscar. “Colombia, por un país humano y plural”. *Organización de Estados Iberoamericanos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

Nieto Arteta, Luis Eduardo. *Economía y Cultura en la Historia de Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo, 1962.

Ospina Vásquez, Luis. *Industria y protección en Colombia 1810-1930*, Medellín: E.S.F, 1955.