

## REFLEXIONES SOBRE LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA EN COLOMBIA<sup>7</sup>

---

Reflections on history and its teaching in Colombia

Carlos Rodado Noriega<sup>8</sup>

En primer lugar, quiero agradecer a la Academia Antioqueña de Historia la invitación que me ha formulado para intervenir ante una audiencia tan selecta, como la que siempre se congrega en los eventos de esta venerable institución.

He titulado esta conferencia: “Reflexiones sobre la Historia y su Enseñanza en Colombia.”, porque las últimas reformas legislativas y las recomendaciones del Informe de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación para la Enseñanza de la Historia, no abordan uno de los principales problemas que afecta a la educación en nuestro país: la deficiente calidad disciplinar y pedagógica de un número considerable de docentes. Por supuesto no se trata de todos los docentes, pero sí de una proporción significativa de ellos. En este aspecto es mucho lo que necesitamos avanzar, no sólo para mejorar la enseñanza de la historia sino la calidad de la educación en general. Y ese es un asunto de importancia trascendental al que se le debe dar prioridad en el diseño de las políticas públicas.

El tema del que nos vamos a ocupar en el día de hoy es uno que ha suscitado mucha controversia entre historiadores, filósofos y pedagogos. El debate surge desde la definición misma de historia, como quiera que el término ha ido adquiriendo diversos significados, especialmente a partir

---

<sup>7</sup> Segunda Conferencia Convención anual de la Academia Antioqueña de Historia y los Centros Municipales de Historia presentada en el auditorio Manuel Uribe Ángel el 27 de mayo de 2023.

<sup>8</sup> Ingeniero, economista y político colombiano. Se ha desempeñado como ministro de Minas y Energía de la República de Colombia, presidente de Ecopetrol, gobernador del Atlántico y Representante a la Cámara.

de la segunda mitad del siglo XVIII. Esta cambiante polisemia de la palabra historia, y, por lo mismo, de la llamada filosofía de la historia, revela “las complejas relaciones de alianza y de litigio que han mantenido entre sí la Historia y la Filosofía, desde que ambas nacieron en la Grecia antigua como dos formas de conocimiento más o menos instituidas”. El profesor Antonio Campillo, de la Universidad de Murcia, dice que los diversos significados del concepto historia pueden ser agrupados en tres campos semánticos: el término historia entendido como un cierto tipo de saber o de conocimiento, como un cierto modo de ser o de estar en el mundo y como una forma de hacer o de actuar con respecto a la propia época. Debido a esta diversidad de usos, la Filosofía de la Historia también ha sido entendida de muy diferentes maneras.<sup>9</sup>

Pero el debate no se ha circunscrito únicamente a la definición de historia, sino que se ha ido extendiendo a otras categorías como: qué es un hecho histórico, cómo se interpreta, cómo se seleccionan las fuentes de la historia y sobre la forma de enseñar la historia. Y la polémica se torna aún más intensa cuando se trata de definir ciertos conceptos que han introducido los historiadores, tales como: pensamiento histórico, conciencia histórica y memoria histórica. En el fondo, es una discusión que tiene relación con la epistemología, una rama de la filosofía que estudia los fundamentos del conocimiento, la forma de adquirirlo y la validez del mismo. La palabra epistemología viene del griego *episteme*, que significa conocimiento. Los antiguos pensaban que el conocimiento era único e inmutable, pero el desarrollo científico ha demostrado que el conocimiento no sólo cambia con el tiempo, sino que también cambia la manera de entenderlo. Esto nos daría tema para una conferencia con otros alcances que, por supuesto, aquí no vamos a abordar. La referencia al asunto del conocimiento y a todo lo que está detrás de él es para que se vea lo complejo que es el estudio científico de la historia y, por lo mismo, es apenas lógico que algunos de los temas que vamos a tratar en esta conferencia les susciten a ustedes, dudas, inquietudes, discrepancias, inferencias, en fin, relámpagos de la imaginación, que me harían sentir muy satisfecho porque es un indicio de que están realizando un análisis crítico del pensamiento histórico.

---

<sup>9</sup> Antonio Campillo, “Tres conceptos de Historia”, Universidad de Murcia, 2016, revista *Pensamiento*, vol. 72, num.270, p. 39.

## EL DEBATE SOBRE LA HISTORIA, SUS FUENTES Y SU INTERPRETACIÓN.

Como es lógico, debemos empezar esta charla definiendo qué es la Historia. Las definiciones abundan, sin embargo, a pesar de las diferencias en las formas de definirla, hay en la mayoría de ellas un denominador común, que se puede sintetizar diciendo que: la Historia es el conocimiento y estudio del pasado para tener pautas que nos permitan interpretar el presente y **comprender el mundo en que vivimos**, con sus logros y sus frustraciones, con sus éxitos y sus fracasos, con sus aciertos y sus errores. Vamos a pasar por alto el debate que surge desde el momento mismo en que alguien define qué es la Historia, y especialmente en cuanto a si ese conocimiento del pasado puede orientarnos en la comprensión del presente. Al respecto sólo diremos que nos identificamos con aquellos que, como Jairo Jaramillo Uribe, consideran que para comprender el desarrollo y el estado actual de un problema un buen método es remontarse a sus orígenes, es decir, a su historia.<sup>10</sup> Una de las principales razones por la que es importante estudiar historia en la actualidad es para entender el cambio de la sociedad actual y cómo surge la sociedad en la que vivimos.

Si la historia ha tenido un desarrollo como ciencia es precisamente porque ella no sólo nos informa e ilustra sobre el pasado sino porque es posible extraer de sus relatos lecciones de gran utilidad para los pueblos. Grandes pensadores de la humanidad así lo han entendido. Uno de los párrafos más citados de Cicerón es ese en el que describe la historia como: **“testigo de los tiempos, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida, y mensajera de la antigüedad”**. Cicerón no dice que la historia sea la verdad sino la luz que la ilumina; tampoco afirma que la historia sea la memoria sino una energía que la vivifica y nos permite mirar hacia atrás para saber de dónde venimos y qué somos; y algo similar le pasa a la sociedad como un todo, porque el pasado nos habla y nos interpela, y es ese diálogo el que nos permite sacar conclusiones sobre el presente y sobre el futuro, por eso la historia es maestra de la vida. Varios siglos después de Cicerón, Miguel de Cervantes

---

<sup>10</sup> Jaime Jaramillo Uribe. ¿Para qué sirve la Historia?, en *Historia, Sociedad y Cultura*, ALFAOMEGA Editor S. A., Bogotá, 2002, p.209

completó la definición del filósofo romano diciendo que la historia es la “advertencia de lo que está por venir”.

Desde tiempos remotos las personas más ilustradas de su época se han ocupado de relatos históricos. Heródoto de Halicarnaso (484 a. C. – 425 a. C.), es considerado por algunos como el fundador de esa ciencia, pues es el autor de *Historías*, conocida también como *Historia*, o *Nueve libros de historia*, la primera obra que marcó el inicio de la historiografía occidental. En ella narra, entre otros muchos sucesos, las “guerras médicas” (490-479 a.C.), es decir, la larga y encarnizada contienda entre el imperio persa y la confederación de las ciudades griegas, que instituyó la división entre Europa y Asia. No obstante, en el inicio mismo de su relato, anuncia que va a narrar “las notables y singulares empresas realizadas, respectivamente, por griegos y bárbaros”, dejando muy claro su propósito de imparcialidad, que lo obliga a ser justo con unos y otros. Heródoto relaciona esta voluntad de hacer justicia a griegos y bárbaros, con el hecho de haber sido observador directo de los hechos que él relata. Sin embargo, a pesar de lo que afirma eso no le impidió narrar también lo que había escuchado de boca de otros, después de viajar por varios países mediterráneos. Por eso, cuando se disponía a relatar el pasado histórico de Egipto, después de hacer su descripción geográfica y etnográfica, advirtió:

*Todo cuanto he dicho hasta este punto es producto de mis observaciones y averiguaciones personales; pero, a partir de ahora, voy a atenerme a los testimonios egipcios tal como los he oído, si bien a ellos añadiré también algunas observaciones mías.*

No obstante, el narrador no se fía a ciegas de esas fuentes orales y anota:

*Me veo en la obligación de referir lo que se me cuenta, pero no a créermelo todo a rajatabla. Esta observación es aplicable a la totalidad de mi obra.<sup>11</sup>*

Una generación después, Tucídides adopta un método mucho más riguroso. Su relato se circunscribe a un espacio y un tiempo más

---

<sup>11</sup> Heródoto, *Historia*, Editorial Gredos. Obra Completa, Madrid, 1994, Libro VII, p.151.

reducidos y mejor precisados que los de Heródoto, a quien tilda de crédulo de versiones que no comprueba en su exactitud o rigurosidad, como él mismo lo confiesa. Y para establecer un contraste con su antecesor dice que su relato se basa en lo que ha observado directamente y, por eso, se limita a narrar la historia de la guerra en la que actuó como protagonista y espectador: la Guerra del Peloponeso. Este estratega ateniense fue vencido en Tracia (424 a.C.) y condenado al exilio hasta el final de la contienda que trajo por fin la paz entre las dos ciudades.

Aquí resulta pertinente citar las palabras del propio Tucídides sobre un asunto de la mayor importancia en el relato histórico: la veracidad de los testimonios que dan personas contemporáneas de los acontecimientos o que estuvieron cerca de ellos:

*En cuanto al relato de los acontecimientos de la guerra, para escribirlo no me he creído obligado a fiarme ni de los datos del primer llegado ni de mis conjeturas personales; hablo únicamente como testigo ocular o después de haber hecho **una crítica lo más cuidadosa y completa posible de mis informaciones**. La investigación ha sido ardua, ya que los testigos de cada hecho presentan versiones que varían según su simpatía respecto de unos y otros, y según su memoria.<sup>12</sup>*

El consejo que se deriva de las palabras del historiador es que cuando no se puede apelar a la propia observación, sino a lo observado por otros, se debe someter el relato de los testigos a una cuidadosa “crítica” (*akribía*), contrastando los diferentes testimonios, ya que estos varían en función de la memoria y de las inclinaciones ideológicas o de los intereses de unos y otros. En ese caso el historiador tiene que actuar como el juez de un tribunal, cuya función consiste precisamente en juzgar, es decir, distinguir entre lo verdadero y lo falso, a partir de los diversos testimonios de los testigos. Sólo mediante una indagación metódica e imparcial se puede reconstruir la verdad de lo sucedido. En resumen, Tucídides considera que la observación directa de los hechos y la contrastación crítica de unos testimonios con otros, son el más seguro camino para llegar a la verdad.

---

<sup>12</sup> Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, Editorial Barcelona Crítica, Barcelona, 2013, I, p. 22.

En su origen, pues, la Historia nace como un cierto tipo de saber o de discurso acerca de los seres y sucesos del mundo fenoménico, fundado en la investigación empírica y expuesto mediante la narración literaria. El término griego *historía* se refería tanto a la atestiguación por sí mismo del hecho o suceso, como a la narración literaria de lo que uno mismo ha visto o averiguado. Ese conocer a través de los sentidos podía ocuparse exclusivamente de los seres y sucesos **humanos**, y en tal caso era “historia de las acciones humanas”, pero también podía ocuparse de los seres y sucesos **no humanos**, es decir, de la naturaleza, y en tal caso era “historia natural”, una expresión que utilizó Plinio el Viejo en su *Naturalis Historia* y que se mantendría vigente hasta finales del siglo XVIII, en naturalistas como Buffon o Linneo. La distinción ontológica entre esas dos clases de seres y de sucesos no era entendida en la Grecia antigua en la forma dicotómica en que hoy se entiende. El término *historía* era también sinónimo de lo que nosotros llamamos hoy relato histórico, es decir, una narración de hechos y sucesos del pasado, en la que los sucesos se ordenan siguiendo un hilo argumental. Pero el relato histórico entre los griegos era un relato escrito y veraz, respaldado por el testimonio de su autor, y, por lo mismo, se diferenciaba de las tradicionales orales (mitos, leyendas y cuentos populares), y también de las composiciones literarias fundamentalmente ficticias como las tragedias, comedias y otras obras de esa índole.<sup>13</sup>

Los filósofos griegos y latinos atribuyeron a este nuevo saber llamado *Historía* una gran utilidad práctica para orientarse en el mundo, pero no fue considerada como ciencia en el sentido de saber supremo o *episteme*, puesto que no era capaz de establecer principios universales y eternos acerca de los seres y sucesos del mundo. Por eso, la Historia no era objeto de transmisión académica, ni hacía parte de las cuatro disciplinas que se enseñaban en las universidades medievales, conocidas como el *quadriivium*, saberes que sí eran reconocidos como ciencias. La historia era una colección de relatos que dejaban ejemplos memorables, los cuales podían ser muy útiles para los gobernantes y para los hombres de acción, dada la invariabilidad de la naturaleza humana. Para Platón y Aristóteles, las *episteme* o ciencias supremas eran, las Matemáticas, la Filosofía, y una

---

<sup>13</sup> Antonio Campillo, “Tres conceptos de Historia”, Universidad de Murcia, 2016, revista *Pensamiento*, vol. 72, num.270, p. 43.

rama de ella, la Teología, un saber divino acerca del origen y el fin último de todos los seres.

El conocimiento humano ha ido evolucionando hasta llegar a lo que se denomina ciencia moderna, entendida como un sistema de saberes que se originó y se desarrolló en Europa. El paradigma científico de las matemáticas y las ciencias naturales empezó con Galileo, Descartes y Newton. Y otro tanto aconteció con las ciencias sociales, particularmente la Historia, pues esta nace como ciencia cuando se abandonan las explicaciones basadas en creencias y supersticiones y se remplazan por una interpretación basada en los hechos mismos del acontecer histórico. Uno de estos pioneros de esa renovación fue René Descartes, con su *Discurso del Método*, publicado en 1640. Ese filósofo, matemático y físico, consideraba que en la búsqueda de la verdad debían primar la razón y la experiencia y no las opiniones consagradas.

En el siglo XIX surgió una corriente del pensamiento llamada positivismo. Su fundador fue Augusto Comte que buscó establecer una nueva doctrina social basada en la ciencia. Como doctrina filosófica funda la verdad en el método experimental y rechaza o niega cualquier interpretación teológica y metafísica. Comte afirma que solo la ciencia podrá hallar las leyes que gobiernan no sólo la naturaleza, sino nuestra propia historia social, entendida como la sucesión y el progreso de determinados momentos históricos llamados estadios sociales. En su *Curso de filosofía positiva* (1830 - 1842), el filósofo francés sostiene la idea de que para llegar a comprender realmente la sociedad, los únicos datos válidos provienen de los sentidos y del análisis lógico de esos datos. La sociedad, asegura, actúa según las leyes, al igual que el mundo físico de las ciencias naturales. Es tarea del sociólogo estudiarla y obtener algo de dichas leyes. Por esa insistencia en encontrar leyes en las ciencias sociales se le considera el primer filósofo de la ciencia, en el sentido moderno del término.

Los estudios históricos se realizan siguiendo un método científico llamado “método histórico”, sin que se haya podido llegar a un consenso entre los historiadores sobre el método que debería prevalecer en la investigación histórica. Otro tanto se puede decir de la interpretación del hecho histórico ya que en no pocos casos los historiadores no pueden dar cuenta del pasado tal cual fue, y sus estudios son reconstrucciones que, al ser interpeladas desde el presente, pueden

interpretarse de diferentes maneras. Por eso, a lo largo de los años, se han desarrollado diferentes escuelas o formas de interpretación, que se diferencian por sus métodos de análisis, los objetos de estudio, los campos de investigación y los valores de interpretación.

El trabajo de los historiadores consiste en hacer una interpretación de los sucesos a partir de los diferentes restos y registros que han sobrevivido. Como es imposible describir el pasado tal como sucedió, los historiadores hacen una reconstrucción a partir de las diferentes fuentes que tienen de ese pasado. Las fuentes pueden ser materiales (construcciones y objetos), escritas (documentos, cartas, libros u objetos escritos), orales (relatos, canciones y testimonios de protagonistas) y audiovisuales (fotografía, imágenes, cuadros, grabaciones de sonido, videos y archivos digitales).

Después de estas notas introductorias, pasemos ahora a analizar el Informe de la Comisión Asesora de la Enseñanza de la Historia.

## **EL INFORME DE LA COMISIÓN ASESORA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

Por designación que me hizo el doctor Rodolfo Segovia, entonces presidente de la Academia Colombiana de Historia, empecé en febrero de 2022 a representar a esta Corporación y a las demás academias de su género, que debía asesorar al Ministerio de Educación Nacional en el diseño de los lineamientos curriculares para la enseñanza de la Historia. Durante los dos años anteriores habían estado representando a la Academia los doctores Eduardo Durán Gómez, Rodrigo Llano y Alonso Valencia. Desde la primera reunión a la que asistí, me llamó mucho la atención el número de personas que tenían asiento en la Comisión y, sobre todo, que asistieran como invitados permanentes varios delegados de la llamada Comisión de la Verdad. Eran evidentes los vasos comunicantes entre las dos comisiones. La presencia de los delegados de la Comisión de la Verdad en el seno de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia fue un privilegio que no tuvieron otros grupos de la sociedad con opiniones diferentes sobre un proceso tan complejo como el de la violencia que ha padecido el país, no sólo durante los últimos sesenta

años sino en toda su historia.<sup>14</sup> A guisa de ejemplo, el sociólogo Carlos Eduardo Jaramillo en su libro *Los guerrilleros del novecientos*, publicado en 1991 y reeditado por Editorial Planeta en 2022 sostiene que los antecedentes del último conflicto armado, que aún persiste, se remontan a la Guerra de los Mil días. “Esa guerra según el autor, fue la escuela de los que iniciaron el nuevo ciclo de violencia en el país”, particularmente el surgimiento de la guerra de guerrillas con sus tácticas de emboscada y reclutamiento, aunque con variaciones en las formas de financiación, porque desde finales del siglo XX el narcotráfico se convirtió en la principal forma de financiación. Afirma Jaramillo que no es que la violencia haga parte del ADN nacional sino que su recurrencia la ha convertido en conducta social. Una de las imperfecciones de la democracia colombiana es que convive con la violencia, “es parte integral del modelo que tenemos en el país”.

Como es bien sabido el Informe del padre Francisco De Roux ha generado muchas críticas porque su relato se fundamenta en un enfoque reduccionista, que coloca el énfasis en los crímenes y atrocidades de una de las partes involucradas en el conflicto y presenta una visión parcializada sobre el mismo pues reconoce como verdad sólo a una parte de ella ya que apenas escuchó a una parte de las víctimas. El extenso documento adolece de vacíos e inconsistencias y omite o silencia aspectos importantes del conflicto en su génesis o en su evolución Sin embargo, el Informe de la Comisión Asesora del MEN acoge el relato del sacerdote jesuita como la verdad histórica definitiva que debe ser enseñada en escuelas y colegios, a pesar de que el propio De Roux reconoce en entrevista en *El Espectador* que le faltaron testimonios importantes de empresarios, militares y de académicos y, consciente de eso, manifiesta: “lo que entregamos no es una verdad acabada; es un documento con verdades muy serias que ponemos en discusión para que se enriquezcan, se complementen, o se corrijan si hay otras interpretaciones que expliquen mejor”.<sup>15</sup> Sin embargo, el denominado Informe de la Verdad ya

---

<sup>14</sup> También asisten como invitados permanentes la Asociación Nacional de Escuelas Normales – Asonen, los Colectivos de Mujeres, la Comisión IV del Espacio Nacional de Consulta Previa de Pueblos Negros, Afrocolombianos, Raizales y Palenqueros, la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras, y a los liderazgos indígenas que se dispusieron para la interlocución en diferentes momentos específicos.

<sup>15</sup> *El Espectador*, 10 de septiembre de 2022.

se está divulgando en escuelas y colegios, sin que haya advertencia alguna sobre la veracidad y confiabilidad del mismo.

Así como en la Comisión de la Verdad casi todos sus integrantes compartían una misma línea de pensamiento, en la Comisión para la Enseñanza de la Historia existía una mayoría abrumadora que privilegiaba una interpretación de la historia como la concibe una de las corrientes de pensamiento que estudia esa disciplina. Más adelante me referiré a este sesgo conceptual. A finales de febrero de 2022 el Informe de la Comisión estaba prácticamente concluido y se encontraba en su etapa de revisión final, pues el vencimiento del plazo para entregarlo al Ministerio de Educación Nacional era inminente.

La Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia fue creada por la ley 1874 de 2017, y reglamentada mediante el decreto 1660 de septiembre 12 de 2019. En este último se estableció que el Informe de dicha comisión debía ser elaborado en un plazo máximo de dos años contados a partir de la instalación de la Comisión, hecho que ocurrió en diciembre de 2019, por lo tanto la Comisión debía culminar su trabajo en diciembre de 2021, pero por razones de la pandemia se concedió un corto período adicional. El Informe de la Comisión titulado: *La Enseñanza de la Historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*, se entregó a la Ministra de Educación a finales del mes de abril de 2022 y su circulación se restringió a los miembros de la Comisión. Aún cuando las recomendaciones que allí se hacen deberían interpretarse como propuestas susceptibles de refinamientos mi convicción es que se quedarán como definitivas.

Ahora bien, es un hecho bastante conocido que los estudiantes de educación básica y media, en su mayoría, desconocen la historia de su país, circunstancia que les impide participar como actores conscientes de una historia de la que ellos también hacen parte y deben contribuir a forjar. Lamentablemente, desde 1984, cuando en los planes de estudios se eliminaron las *asignaturas* y se reemplazaron por *áreas*, la historia de Colombia se refundió en el dilatado campo de las ciencias sociales y empezó a perder identidad e importancia. No sobra advertir que para enseñar la relación que existe entre los acontecimientos históricos y los que se originan en otras disciplinas de la ciencia no se necesita fusionar esas disciplinas y hacer de ellas un batiburrillo que dificulta ver las interconexiones de los diferentes saberes. Más aún, hay relaciones que no

son tan evidentes pero que deben ser conocidas si se aspira a mejorar la calidad de la enseñanza en general y de la historia en particular. Así, por ejemplo, muchos maestros desconocen la relación que hay entre el análisis crítico en cualquier ciencia y el análisis matemático elemental que se inicia con la aritmética analítica. Aunque se trata de operaciones con números y símbolos, es allí donde se empieza a discernir y pensar racionalmente. También la dialéctica y la lógica constituyen herramientas fundamentales; la primera, porque es una técnica de razonamiento para saber argumentar mediante preguntas y respuestas que nos van aproximando a la verdad, y la segunda porque estudia la corrección o incorrección de los razonamientos implicados en la construcción del conocimiento. A pesar de lo que esas disciplinas pueden aportar en la construcción del conocimiento, hoy no se enseña dialéctica y la filosofía se mira con desdén y se considera como una ciencia del saber especulativo que no tiene utilidad práctica. Es una concepción errónea porque estas dos disciplinas tienen aplicación en la conversación diaria y son indispensables en el pensamiento crítico. Si esas bases no están debidamente establecidas difícilmente podrá el estudiante realizar con eficacia el proceso mental de separar o distinguir lo verdadero de lo falso. Esta falencia en el sistema educativo colombiano explica por qué muchos alumnos al finalizar su educación básica o media obtienen resultados deplorables en las pruebas donde se mide la competencia en resolución de problemas y en comprensión de textos.

Un aspecto en el que se insiste de manera reiterada en el extenso documento de la Comisión Asesora, es el del pensamiento crítico que se debe estimular por todos los medios. A este respecto vale la pena señalar que si algunas instituciones han promovido el pensamiento crítico en la construcción de la historia de nuestro país han sido las Academias de Historia, pero no para imponer una ideología, ni una teoría sobre la historia o sobre la memoria histórica. En ese contexto, la Academia Antioqueña de Historia ha sido un laboratorio de investigaciones históricas donde han tenido cabida todas las corrientes y formas de pensamiento. Los trabajos presentados y las obras publicadas por la Academia, así como los foros y eventos organizados por sus directivos evidencian una pluralidad de opiniones y de las más diversas formas de pensar.

La palabra crítica, entendida como la acción de discernir, tiene un ancestro etimológico en el verbo griego *krinein* (cortar, separar, decidir)

o, mejor aún, formarse un juicio para decidir. De esa raíz proviene la palabra criba, el instrumento usado para cernir o separar la cáscara del grano de cereal de las partículas finas. El pensamiento crítico es la criba que debe utilizar el ser racional para distinguir lo ficticio de lo real; los prejuicios del juicio bien fundado; las creencias y supersticiones de las hipótesis comprobadas empíricamente.

Ahora bien, una conclusión ampliamente aceptada es que el desempeño profesional del maestro es un factor determinante del logro de la calidad de la educación. Pueden perfeccionarse los planes de estudio, mejorarse los textos escolares, construirse espaciosas edificaciones, pero sin docentes competentes no se podrá lograr el perfeccionamiento de la educación.<sup>16</sup> Por lo tanto, si se evidencia una deficiencia de conocimiento crítico en los alumnos, lo más probable es que esa falencia también esté en sus preceptores, muchos de los cuales no tienen una adecuada preparación en la disciplina que enseñan ni en la pedagogía del pensamiento crítico. Sobre este aspecto de la idoneidad de los educadores, ya sea para la enseñanza en general o para las ciencias sociales en particular, el Informe no contiene un análisis sobre las causas que están detrás de la deficiente calidad que se observa en la educación ni de la estrategia que debería adoptarse para remediarla. Únicamente se analizan las pruebas periódicas mediante las cuales se evalúan las competencias básicas de los estudiantes y se concluye que se deben replantear las pruebas de Estado que realiza el ICFES, porque las preguntas no guardan pertinencia con la realidad en que están inmersos los educandos y porque no evidencian las capacidades y habilidades del pensamiento histórico. Sin embargo, falta un análisis crítico sobre las diferentes evaluaciones que se les practican a los docentes y directivos docentes. Además de la prueba para el ingreso al servicio educativo estatal que realiza la Comisión del Servicio Civil, el Decreto-Ley 1278 de 2002 establece tres tipos de evaluaciones: la del período de prueba, la de desempeño laboral y la de competencias.

Un aspecto que ha debido analizarse a profundidad es por qué si los docentes pasan por todo este sistema de evaluaciones, sus conocimientos y métodos pedagógicos no se reflejan en la calidad de la educación, a juzgar por los deficientes resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas de Estado o en las internacionales como la llamada PISA

---

<sup>16</sup> Manual de la evaluación de competencias. MEN, 2015.

*(Programme for International Student Assessment)*, realizada por Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Una conclusión lógica es que los estudiantes no están recibiendo una adecuada preparación para contestar correctamente el tipo de preguntas que les hacen. En esas pruebas no sólo se evalúa el conocimiento sobre conceptos o datos, sino también cómo emplearlos para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana y para comprender textos y adoptar posturas críticas sobre los mismos. Esta falencia no se resuelve si no se va al meollo de lo que está impidiendo un avance notable en la calidad de la educación en Colombia. Nuestra opinión es que los resultados tienen mucho que ver con la deficiente idoneidad de los maestros, y es por allí por donde se debe empezar. Si esa situación no se encara, la recomendación que hace el Informe de fomentar el pensamiento histórico basado en un análisis crítico se pueda quedar en la categoría de un objetivo loable pero de difícil realización en las condiciones en que se desenvuelve hoy la enseñanza en Colombia. Esta no es una hipótesis arbitraria, pues en algunos países que empezaron a fomentar el pensamiento crítico en la historia mucho antes que Colombia y con un sistema educativo de mejor calidad que el nuestro se ha comprobado experimentalmente la dificultad que hemos anotado.

El profesor Nilson Ibagón, que redactó la parte del Informe de la Comisión Asesora, realizó en compañía del profesor Andrea Minte Münzenmayer una investigación que tuvo como objetivo principal comprender cómo se fomenta a través de la enseñanza de la historia el pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media chilenos. Se utilizaron tres fuentes de información: los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, los textos escolares y la práctica docente, que los investigadores observaron durante dos meses en aulas de clase. La conclusión enfática de los investigadores es que existe un abismo entre los objetivos ministeriales plasmados en documentos curriculares y el quehacer del docente en el aula. Se evidenció una falta de congruencia entre el discurso ministerial y los textos escolares; la mayoría de los textos **no** promueve las habilidades cognitivas de orden superior. La mayoría de profesores observados en sus clases no posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, las clases son expositivas y no se otorga espacio para debates que promuevan el análisis, la interpretación, la inferencia y la

emisión de juicios.<sup>17</sup> Hubiera sido importante realizar un estudio similar para el caso colombiano y hacer las recomendaciones pertinentes en ese contexto.

## **LA ENCUESTA DIAGNÓSTICA**

La Comisión realizó durante el período de pandemia una encuesta que estuvo dirigida a seis grupos poblacionales (padres o acudientes, directivos docentes, historiadores, magisterio que enseña historia, estudiantes de básica primaria, de básica secundaria y de educación media). La encuesta debió realizarse de manera virtual porque se realizó en pleno período de pandemia durante los años 2020 y 2021 y contiene información útil para la toma de decisiones, sin embargo, se advierten inconsistencias y diferencias apreciables en las respuestas de los diferentes grupos indagados. La Comisión también examinó documentos oficiales y normativos de la política educativa, bibliografía especializada y 87 Planes Territoriales de Formación Docente de las 96 Secretarías de Educación.

En la encuesta diagnóstica se preguntó a los cuidadores de los estudiantes: padres, madres, familiares o cualquier otro acudiente, si consideran que los docentes son idóneos. Los resultados fueron estos: siempre 39%; casi siempre 39%, medianamente 14%; pocas veces 8%; y no son idóneos en un 0%. La Comisión interpreta que, según las respuestas, más del 90% de los encuestados considera que los docentes son idóneos, y destaca que ningún cuidador, madre o padre de familia, considera que exista algún docente que no sea idóneo. Esta conclusión suscita muchas dudas por la forma como están hechas las preguntas que se prestan a interpretaciones erróneas. En efecto, ¿qué significado cuantitativo tienen expresiones como: casi siempre, ¿medianamente idóneos o pocas veces idóneos? Concluir que el 90% de los docentes son idóneos no es consistente con el deplorable desempeño de los alumnos en las diferentes pruebas nacionales o internacionales. El propio informe

---

<sup>17</sup> Minte-Münzenmayer, Andrea e Ibagón-Martín, Nelson Javier, “Pensamiento crítico ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?”, en *Entramado*, julio-diciembre 2017, Vol. 13, No.2, pp. 186-198.  
<http://dx.doi.org/10.1804/entramado.2017v13n2.26228>

de la Comisión dice en otra parte: *Se reconoce que en la formación docente hay falencias en cuanto a los modos en que los docentes en ejercicio aprendieron la historia, principalmente en el ámbito de la escuela y, en menor medida, en la secundaria*". Estos maestros no pueden ser maestros idóneos a pesar de que los padres y acudientes digan que no hay uno solo que no sea idóneo. Más aún, cuando se les pregunta a los directivos docentes como valoran el desempeño de los educadores que enseñan historia, un 19.4% de los 1309 lo considera excelente, un 56.6% bueno, pero un 22% lo valora apenas como aceptable y un 2.1% como malo. Es decir, casi el 25% de los directivos advierte una significativa deficiencia en el desempeño de los docentes que ellos evalúan anualmente.

Al preguntárseles a los directivos docentes sobre el desempeño de sus instituciones educativas en las áreas de ciudadanía y ciencias sociales un 76% lo consideró bajo o medio, mientras sólo un 20% valora ese desempeño como alto, lo que indica una notable deficiencia en esas áreas, un hecho por cierto bastante conocido por la opinión pública colombiana. Sobre los recursos y herramientas que se utilizan en el proceso educativo un 93% de los estudiantes de básica primaria y un 89% de los de básica secundaria respondieron que se utiliza el cuaderno tanto en clase como para las tareas, lo que indica que se sigue privilegiando el método escritural que no estimula la autonomía ni la creatividad, pues coloca el énfasis en lo prescriptivo a partir de los textos escolares, exactamente como acontece en Chile.

En cuanto a formación profesional, sólo un porcentaje bajo de quienes enseñan ciencias sociales tienen licenciatura, y el porcentaje es aún más bajo cuando se trata de maestrías o doctorados. Para estos casos el Informe recomienda al Ministerio de Educación Nacional que estructure y financie programas diseñados para lograr niveles más avanzados de profesionalización de docentes. Somos conscientes de que los títulos por sí solos no garantizan que el educador sea un buen docente, pero la prueba de que existe una deficiencia tanto en conocimiento disciplinar como en la didáctica es el hecho de que durante los últimos treinta años sólo, excepcionalmente, se ha logrado enseñar la relación transversal que existe entre los acontecimientos históricos y el conocimiento que se origina en otras disciplinas de las ciencias sociales. Es decir, no se ha cumplido el objetivo de la interdisciplinariedad que es fundamental en la construcción del conocimiento, a pesar de que se ha venido proponiendo

desde la primera reforma curricular en 1984. Esta situación evidencia un déficit de competencia en el profesorado que enseña ciencias sociales, un asunto que merece atención prioritaria en todos los niveles de gobierno.

La encuesta revela que un 5.7% de los 330.000 docentes están adscritos a las ciencias sociales y de este porcentaje sólo unos pocos tienen formación en la disciplina de la historia. Los adscritos a matemáticas constituyen un 7.25% del total de docentes y los de ciencias naturales representan un 7.23%. Sin embargo, el mayor porcentaje de estas dos áreas respecto del correspondiente a ciencias sociales no se debe considerar como problema ya que dichas áreas son un soporte fundamental para la interpretación crítica de los acontecimientos históricos. De los 18.797 docentes adscritos a ciencias sociales 534 son pertenecientes a los pueblos negros, afrocolombianos y palenqueros, 264 etnoeducadores son indígenas y 31 etnoeducadores son raizales. Es decir, los etnoeducadores indígenas representan el 1,4% de los docentes de ciencias sociales, mientras que los etnoeducadores de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros son el 3,0%, porcentajes que **no** reflejan las características étnicas del país. Del total de docentes que enseñan historia en las aulas, 7.182 tienen formación de licenciados o profesionales no licenciados; 3.326 tienen maestrías (17.7%) y 83 (0.4%) tienen doctorados.

Respecto a la evaluación de los docentes, hoy en día se considera satisfactorio el nivel de competencias específicas y de desempeño laboral cuando se logra un puntaje de 60 puntos sobre 100, que nos parece bajo, pues debería ser de 75 sobre 100. El mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país exige esfuerzos mayores para darle una respuesta adecuada a la crisis que afronta el sistema de educación pública en Colombia. Algunos aspectos del Decreto-Ley 1278 deberían ser revisados. A guisa de ejemplo, no es conveniente lo que establece el artículo 36, según el cual el docente que en la evaluación de desempeño anual obtenga una calificación inferior a 60 puntos durante dos (2) años consecutivos, será excluido del escalafón y retirado del servicio. Esta norma es demasiado laxa porque durante dos años ese docente sigue enseñando y los alumnos sufren las consecuencias de un mal profesor.

Pasemos ahora a analizar el Informe de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia. Nos referiremos primero a los fundamentos legales de dicha comisión y luego

a los aspectos conceptuales del Informe final que se ha socializado a través de medios digitales.

## LOS FUNDAMENTOS LEGALES

Para saber cómo surgió la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia es preciso retrotraernos a la ley 115 de 1994 o **Ley General de Educación**, que es el marco regulatorio del servicio público de la educación en Colombia. Esta ley fue modificada parcialmente por la ley 1874 de 2017, que en su artículo 1º. establece: “*La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, con los siguientes objetivos:*

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana;*
- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial;*
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.*

La Academia Colombiana de Historia ha venido aplicando estos principios en el proceso de sus investigaciones históricas, incluso antes de que fueran establecidos por una ley. Sin embargo, las discrepancias con la Comisión Asesora en relación con estos objetivos surgen por la forma como se plantea el pensamiento crítico y la forma como se construye la memoria histórica, asuntos que analizaremos más adelante.

El texto final de la ley 1874 aprobado por el Congreso modificó la propuesta original de la senadora Vivian Morales, que contemplaba la enseñanza de la Historia como una disciplina con entidad propia, tal como acontece en Estados Unidos y en Europa. Pero entre los cambios introducidos por la ley 1874 hay uno que merece un comentario especial, porque tiene sabor a “mico” legislativo, que se ha prestado para una interpretación amañada sobre la enseñanza de la historia de Colombia,

pues la reduce a la historia del último conflicto armado, fenómeno que todavía continúa y de manera muy sangrienta, aunque se vendió internacionalmente la idea de que ya se había puesto fin al fenómeno violento de los últimos 60 años, una afirmación que la trágica realidad nacional contradice diariamente. El injerto que se introdujo en el artículo 5 de la referida ley, reza así:

*“Adiciónese un párrafo al artículo 30 de la Ley 115 de 1994: Objetivos específicos de la educación media académica:*

***Parágrafo. Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales, a que se refiere el literal h) del artículo 22, pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera.***

Lo primero que se debe precisar es que la forma en que se redactó el párrafo alteró el significado prístino del literal h) del artículo 22 de la ley 115, pues allí no se dice que el estudio de la historia esté **integrado a** las Ciencias Sociales, como se da por sentado en la parte inicial del párrafo, sino que esté **apoyado por** otras ciencias sociales, expresión que tiene un significado distinto. El literal h) al que alude el injerto como referencia, dice así:

*h) 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.*

Otro aspecto que requiere precisión es el relacionado con la interpretación que se le ha dado a la parte inicial del párrafo, pues el texto legal ordena que los estudios históricos de Colombia “*pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas **de conflicto y paz** que ha vivido la sociedad colombiana...*”, es decir, de todos los conflictos que han ocurrido en nuestro país. Sin embargo, una interpretación forzada convierte la preposición **de** en la contracción **del**,<sup>18</sup> y entonces **las dinámicas de conflicto** se reducen a **las dinámicas del conflicto**. Con esa trasmutación morfológica y semántica se dice que es la ley la que

---

<sup>18</sup> **Del** es una contracción de la preposición **de** y el artículo **el**.

ordena poner el énfasis en “el conflicto armado”, que en el lenguaje corriente se interpreta como el fenómeno de violencia que ha sufrido el país en los últimos sesenta años. Además, si se tiene en cuenta la autonomía de la que gozan las instituciones educativas y la influencia que FECODE ejerce sobre la mayoría de los docentes afiliados a ese sindicato, la enseñanza de la historia de Colombia devendrá en la narrativa del llamado conflicto armado. Esa debió ser la intención de quienes propusieron que se invitara a delegados de la Comisión de la Verdad como invitados permanentes de la Comisión Asesora. Sin embargo, debemos dejar claro que deben estudiarse las raíces y el desarrollo de lo que se conoce como “conflicto armado”, pero no como el único que ha ocurrido en un país que desde la independencia hasta hoy ha estado en guerra intestinas que han polarizado a la opinión pública, circunstancia que ha impedido materializar un genuino acuerdo sobre lo fundamental.

La ley 1874 en su artículo 6º. creó la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la Enseñanza de la Historia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que deben orientar el diseño curricular de todos los planteles de educación básica y media del país. Y el decreto 1660 de 2019, reglamentó la composición y funcionamiento de dicha Comisión, que fue conformada así:

1. Un (1) representante de las academias de Historia reconocidas en el país.
2. Un (1) representante de las asociaciones que agrupen historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país.
3. Un (1) representante de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia.
4. Un (1) representante de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades.
5. Un (1) representante de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, escogido a través de las organizaciones de maestros.

6. Un (1) representante del Ministerio de Educación Nacional, designado por el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media.

Debemos reconocer que la Comisión está integrada por personas que tienen una buena formación académica y, particularmente, en la disciplina de la historia. Las diferencias ideológicas o conceptuales que uno pueda tener en relación con el Informe de dicha Comisión no son óbice para reconocer la competencia profesional de quienes la conforman. Por lo tanto, el análisis del Informe que ella elaboró debe hacerse con rigor intelectual, y para ello se deben distinguir los aspectos legales que constituyen un mandato que sólo puede ser controvertido por la vía legislativa o judicial, de los aspectos conceptuales o de vacíos en el diagnóstico y en las recomendaciones que sí pueden ser cuestionados con razones fundamentadas.

En el Informe de la Comisión Asesora las recomendaciones se desagregan en seis tópicos, o grandes temas, que se ponen de relieve para que sean tenidos en cuenta en el proceso de rediseño y actualización de los lineamientos curriculares de enseñanza de las ciencias sociales. Esos tópicos son: 1) los propósitos de la enseñanza de la historia; 2) los enfoques en perspectiva histórica para la enseñanza de la historia; 3) las didácticas para la enseñanza de la historia; 4) la evaluación y la enseñanza de la historia; 5) las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia; y 6) la formación de docentes que enseñan historia.

También por mandato de la ley los establecimientos de educación básica y media deben adecuar sus proyectos educativos institucionales (PEI) para ponerlos en consonancia con los lineamientos curriculares que surjan de las recomendaciones del Informe de la Comisión Asesora, una vez tengan el visto bueno del Ministerio de Educación Nacional. Igualmente, el ICFES deberá ajustar las pruebas de Estado a los lineamientos curriculares adoptados por el MEN a partir de las recomendaciones hechas por la Comisión.

## **LO CONCEPTUAL**

El Informe de Recomendaciones contiene mucha elaboración teórica incluso en los apartados de recomendaciones, por eso estas quedan bastante diluidas sobre todo si se tiene en cuenta que se refieren a seis

tópicos diferentes y en cada uno de ellos las recomendaciones están dirigidas a cuatro actores diferentes: al Estado colombiano en cabeza del MEN; a las instituciones que forman docentes; al magisterio que enseña historia y a la sociedad colombiana. A lo largo de todo el documento se insiste en tres categorías de la epistemología histórica: pensamiento histórico, conciencia histórica y cultura histórica, sobre los cuales no hay un consenso científico sino diferentes interpretaciones que dan lugar a diferentes líneas de pensamiento. Los redactores del Informe, aunque no lo dicen explícitamente, adoptan la línea del historiador alemán Jörn Rüsen, que fue precisamente quien introdujo esas categorías. El propio Informe reconoce las dificultades que surgen cuando se trata de definir una cualquiera de ellas, y al respecto señala: **“definir como categoría el pensamiento histórico es una labor compleja, debido, por un lado, a la diversidad de propuestas y modelos que hacen uso del término, y por otro, a la convergencia parcial que tiene con otras categorías como razonamiento histórico, conciencia histórica, etc”**.

A partir de los años sesenta del siglo XX un grupo de historiadores alemanes, entre los que se cuentan el propio Rüsen, Jürgen Kocka, Reinhart Koselleck y los hermanos Hans y Wolfgang Mommsen, pusieron un gran énfasis en la función social de la historia, es decir la historia aplicada a la sociedad, y la llamaron “historia social crítica”. Esa concepción tenía antecedentes en Friederich Nietzsche que proclamaba una historia al servicio de la vida;<sup>19</sup> y también en Karl Lamprecht que abogaba por una historia cultural amplia, entendida como la reconstrucción del cambio de la conducta humana a través del tiempo.<sup>20</sup>

La teoría de Rüsen es una teoría de creación de sentido histórico en el que la memoria histórica es el componente fundamental de la conciencia histórica, y ambas se movilizan para conformar una cultura histórica. La memoria histórica ilumina la forma en que los seres humanos conviven

---

<sup>19</sup> Herbert Frei, Nietzsche: la memoria, la historia: la *Segunda intempestiva* entre la crítica al historicismo y la negación de la filosofía de la historia, *Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México*. Cuicuilco, vol.22, No.64 México sept - dic. 2015.

<sup>20</sup> Vera Weiler, “La versión psicogenética de la historia cultural. A propósito de los cien años del Instituto Cultural y Universal de Leipzig”. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*. Vol. 37, No. 1, pp.127-167, Bogotá, 2010.

con su pasado y lo mantienen vivo para utilizarlo como una orientación cultural del tiempo presente. Para Rüssen la historia es una forma elaborada de memoria, pues va más allá del horizonte vital del individuo, uniendo pedazos del pasado que se recuerdan en una unidad temporal que permite una interpretación de los cambios que se han dado en el tiempo.<sup>21</sup>

Pero Rüssen, como sus colegas de generación, estaban muy impactados por los horrores del nazismo y, particularmente del holocausto, por eso le tomaron un gran interés a la historia y la convirtieron en una narrativa sobre la historia contemporánea. Un enfoque similar adopta la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia cuando reduce la historia nacional al pasado reciente y, para ese efecto, hace suyo el Informe de la Comisión de la Verdad dándole el carácter de verdad completa y acabada sobre el último conflicto armado. Más aún, recomienda que se haga pedagogía de dicho conflicto en el aula y silencia a los demás conflictos que han ocurrido en el transcurso de la historia nacional. Dice textualmente el Informe, en su página 40:

*La promoción de la memoria histórica para la reconciliación y la paz, como uno de los mandatos de la ley 1874 de 2017, implica **la comprensión de los fenómenos de violencia enmarcados en el conflicto interno colombiano de nuestra historia reciente**. En este sentido, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición ha trabajado en el esclarecimiento de la verdad sobre la complejidad del conflicto, ... y de las responsabilidades individuales y colectivas, con el fin de favorecer la convivencia en los territorios y sentar las bases para la no repetición (Comisión de la Verdad, 2018) ... **También deben incorporarse a las prácticas de la enseñanza de la historia para una paz estable y duradera, los materiales y aportes** sustantivos al conocimiento de la historia y de la memoria del conflicto **realizados por el Centro Nacional de***

---

<sup>21</sup> Lucía Cataño Balseiro, “Jörn Rüssen y la conciencia histórica”, *Historia y sociedad*, No. 21, Julio- Diciembre 2011, Medellín. También Jörn Rüssen, “How to Make Sense of the Past - Salient Issues of Metahistory”, en *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, Vol. 3, No 1, 2007, p. 169.

**Memoria Histórica, (CNMH),<sup>22</sup> ... y otros materiales, como se mencionará en la parte de las recomendaciones.**

Como se puede apreciar el Informe de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia acoge como verdad definitiva el Informe de la llamada Comisión de la Verdad, con lo cual incurre en una contradicción, ya que el propio Informe recomienda alejarse de “modelos de reproducción acrítica de información”. Aquí vale la pena citar al profesor Herbert Butterfield en su libro *La Interpretación Whig de la Historia*, refiriéndose a aquellos que estudian el pasado a partir del presente. Dice el historiador que fue catedrático de Cambridge: “El estudio del pasado con un ojo puesto, por decirlo así, en el presente, es la fuente de todos los pecados y sofismas en historia...Es la esencia de lo que designamos por ahistórico”. Y agrega, de manera enfática, que interpretar la historia de esa manera tiene dos problemas: 1) Lleva al historiador a estudiar el pasado por el presente, lo cual conlleva una historia compendiada o reducida, que incluye solo aquellos acontecimientos que el historiador considera relevantes para explicar el presente; 2) Al emprender el estudio histórico tomando como referente sus propios valores, el historiador whig resuelve con demasiada facilidad quiénes son los buenos y los villanos de la historia, lo cual nos divorcia del pasado, pues evita que podamos realmente comprender por qué la gente del pasado actuó de la manera en que lo hizo.<sup>23</sup>

El Informe de la Comisión tampoco guarda coherencia al citar a Dominick Lacapra, para quien “la historia siempre está en tránsito, ... sus definiciones y fronteras jamás están determinadas completamente ni adquieren una identidad indiscutible que no permita su modificación de

---

<sup>22</sup> Como se sabe el CNMH es el encargado de preservar la memoria del conflicto armado y fue creado por la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011. Es decir, versa sobre el mismo tema sobre el que se enfoca la Comisión de la Verdad.

<sup>23</sup> H. Butterfield, *Interpretación Whig de la Historia. Relaciones Internacionales*, No. 20, pp. 129–149. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/5134>. Consultado el 24 de octubre de 2022 a las 2:24 pm.

acuerdo a los diferentes momentos históricos”.<sup>24</sup> Sin embargo, la Comisión Asesora, en contradicción de lo que afirma, considera al Informe de la Comisión de la Verdad como el “fin de nuestra historia colombiana”, en el sentido de que ya toda la verdad ha sido esclarecida por el padre De Roux.

Esta postura de una verdad unívoca y definitiva tampoco es congruente con las enseñanzas de Rüssen, el historiador que trazó la línea de pensamiento a los redactores del Informe, aunque sus ideas y conceptos se citan a través de historiadores de segunda o tercera mano, casi todos del siglo XXI. En efecto, para el maestro alemán las fuentes de la memoria colectiva son multifacéticas, de tal manera que la interpretación única no tiene cabida en un mundo pluralista, donde la variedad de versiones le hacen contrapeso a versiones que pretenden ser únicas y globales. En lugar de reducir la enseñanza de la historia a una sola versión a la manera de una crónica roja, se debe estimular a los estudiantes para que consulten diferentes fuentes y versiones sobre las raíces profundas de la violencia irracional que ha ensangrentado a nuestra nación y, sobre todo, cómo y por qué el narcotráfico ha sido un factor común de todas las formas de violencias por actores de diferentes ideologías y con diferentes intereses. Además, ha fortalecido militar y económicamente a todos los grupos que actúan al margen de la ley.

La violencia en Colombia no ha sido únicamente un fenómeno de los últimos sesenta años. No se puede silenciar un trecho considerable de nuestra historia, porque así no es posible realizar un buen diagnóstico del problema que se trata de afrontar. Es necesario poner en contexto el pasado completo, de tal manera que se puedan ver los factores políticos sociales, económicos y psicológicos que se han venido perpetuando tanto como la violencia misma. Las violaciones a los derechos humanos y al derecho de gentes han signado la historia de Colombia y los actores de todos los pelambres siempre esgrimen razones para justificar su proceder, aunque no sean convincentes ni pasen el test de la racionalidad. Desde antes de constituirse la república y con unos breves períodos de

---

<sup>24</sup> Dominick Lacapra, *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Fondo de Cultura Económica, México, 2006.

pausa hemos estado en confrontaciones fratricidas que todavía persisten sin que podamos encontrar el camino de la paz que anhelamos.

Un rápido recorrido por la historia nacional nos permite constatar la dolorosa realidad. Uno de los primeros eventos de confrontación fratricida fue la guerra entre Cartagena y Mompo en 1812; enseguida la guerra entre centralistas y federalistas; después las sangrientas guerras civiles del siglo XIX; luego siguieron las violencias partidistas de los años treinta, cuarenta y cincuenta del siglo XX; la secuencia continuó con las guerrillas de los años sesenta que desafiaban al Estado estimulados por el triunfo de la Revolución cubana; a finales de ese decenio se hizo evidente la “bonanza marimbera” con un aumento de la demanda norteamericana por la hoja del cáñamo índigo con un recrudecimiento de la violencia, especialmente en el Caribe colombiano; unos años más tarde surgió el paramilitarismo en contubernio con narcotraficantes en los años ochenta; en los primeros años de ese decenio se desató la violencia de los que se autodenominaron Extraditables, que tuvo su bautismo de sangre con el asesinato de Rodrigo Lara en 1984; y a finales de los años ochenta comenzó otro pavoroso turbión de crímenes que cobró la vida a más de 4.000 integrantes de la Unión Patriótica y de cuatro candidatos presidenciales en simultaneidad con un terrorismo urbano con bombas de alto poder explosivo que causaron destrucción, muertes y pánico generalizado en la ciudadanía; y por último el surgimiento de grupos criminales que no tienen un objetivo político definido, que usan siglas propias del hampa y ejercen control en ciertas zonas donde desarrollan actividades ilegales muy lucrativas.

Un aspecto en el que se insiste mucho en el documento es que *“la historia no es un contenido ya hecho que se va a buscar a algún lugar, más precisamente al pasado, es decir no se “descubre”, sino que es una construcción que los historiadores realizan desde el presente y a partir de preocupaciones actuales que surgen en el seno de la propia sociedad...”*. Este mensaje, sin embargo, lanzado sin un *caveat*, sin una advertencia a alumnos que no han sido formados para un pensamiento crítico, puede hacer más daño que beneficio en la enseñanza de la historia. En efecto, lo que allí está planteado es un asunto que ha dado lugar a uno de los debates más intensos sobre la naturaleza del conocimiento histórico, sobre qué es un hecho histórico y cómo se selecciona el hecho histórico, sobre su interpretación y qué debe tener primacía, si el hecho mismo o la reflexión que sobre él hace el historiador.

Se debe tener mucho cuidado con la aplicación de la tesis según el cual la historia la construye el historiador, especialmente cuando se utilizan los testimonios como la fuente principal para construir una historia cultural, como parece ser el mensaje de la Comisión cuando afirma: *El sujeto, a quien ya no lo convocan las grandes explicaciones se re-sitúa dentro de una mirada más particular: en su identidad, en las memorias como fuentes para construir una historia cultural. Se busca que los estudiantes sean productores activos del conocimiento del pasado, que es una gran diferencia entre conocer la historia y pensar históricamente.* Es cierto que una cosa es conocer la historia y otra bien diferente es pensar históricamente, pero ese pensamiento no se puede basar exclusivamente en testimonios que, como todos los de origen humano, no están exentos de pasiones políticas, religiosas o de intereses económicos.

En el siglo XIX, en plena época victoriana, cuando Inglaterra ejercía el control del mundo basado en el dominio de los mares y los pensadores ingleses tenían una visión optimista de todo lo que analizaban prevaleció el fetichismo decimonónico de los hechos. La historia consistía en “la compilación de la mayor cantidad posible de datos irrefutables y objetivos”. Pero los hechos no hablan por sí solos, hablan a través del historiador que casi siempre apela a los documentos. El fetichismo de los hechos venía complementado y justificado por el fetichismo de los documentos ante los cuales el historiador debía postrarse reverente como si se tratara de objetos sagrados. “Si los documentos lo dicen, será verdad”. Sin embargo, se debe tener presente que los documentos han sido redactados por personas con convicciones políticas o religiosas, tocadas de los prejuicios sociales de su época y comprometidas con intereses del Estado para el que trabajan. Por supuesto, los datos, los documentos y los testimonios de los contemporáneos son valiosos para la tarea del investigador histórico, pero no se les puede considerar la verdad revelada a la que hay que rendirle culto sin un análisis crítico. La tarea primordial del historiador no es recoger datos o citar documentos sino valorarlos, interpretarlos críticamente. En esa tarea el historiador debe llegar incluso a entender el pensamiento de los contemporáneos que redactaron los documentos.

Después de la Segunda Guerra Mundial las cosas ya no se veían con el optimismo decimonónico y el mundo era más propenso a una filosofía de la historia que se proponía quitarle prestigio a los hechos. Robin

Collingwood fue uno de los primeros en mostrar un quiebre y sostuvo que sólo podemos comprender el pasado con los ojos del presente. El historiador es el hacedor de la historia. San Agustín vio la historia como la podía ver un cristiano primitivo; Gibbon como un inglés del siglo XVIII y Mommsen como un alemán del siglo XIX. Los hechos no hablan por sí solos ni nos llegan en un estado puro; cuando el copista los redacta o cuando un historiador los interpreta ya nos llegan con una refracción, como cuando una onda pasa de un medio a otro sea líquido o gaseoso. Por eso cuando un libro de historia llega a nuestras manos, lo primero es mirar quien lo escribió y después su contenido. Esta reflexión cobra mucha vigencia respecto al llamado Informe de la Verdad. Frente a la violencia continuada de Colombia no basta con auto flagelarnos y preguntarnos por qué hemos dejado que esto acontezca. La mera crónica roja no cambia comportamientos; la historia sola no dice todo, es fundamental apoyarse en la interdisciplinariedad y buscar las causas de nuestra idiosincrasia violenta en la sociología, la psicología y la economía, porque los factores que la explican son múltiples. A este aspecto no se le da mucha trascendencia en el Informe de la Comisión Asesora.

Frente a las dos visiones de la teoría de la historia: el historiador inglés Edward Carr adopta una postura que se aleja de los dos extremos, considerados por él como insostenibles: la de la primacía de los hechos sobre la interpretación y otra igualmente nociva según la cual la historia es el producto subjetivo de la mente del historiador y, por lo tanto, que no existe una verdad histórica objetiva, ni una interpretación objetiva porque la historia tiene infinitud de significados. La concepción de que la historia es lo que el historiador construye, puede llevar a descartar toda historia objetiva y a concluir que construir historia es como armar un rompecabezas con el que se puede construir la figura que al intérprete le apetezca. Eso no sería historia, sería más bien una novela tejida a partir de hechos que seguramente son reales.<sup>25</sup>

Por otra parte, aunque el historiador tiende a contemplar el pasado con ojos de su época y estudia los hechos del pasado para tener una mejor comprensión de los desafíos que afronta en el presente, eso no puede llevarlo a pensar que la interpretación se puede adecuar a cualquier capricho de ahora, o que los hechos no son nada y la interpretación es

---

<sup>25</sup> Edward Carr, *Qué es la historia?* Editorial Seix Barral, Barcelona, 1981, pp. 35-40.

todo. Una concepción de esa naturaleza puede llevar al intérprete a las conclusiones más extravagantes.

Frente a las posturas extremas de quienes ponen el centro de gravedad de la historia en el pasado y los que lo ubican en el presente, Edward Carr coloca a los hechos y al historiador en una situación de reciprocidad, sin darle primacía a uno u otro concepto, pues ambos se necesitan: los hechos sin significado son entes vacíos que carecen de sustancia; y el historiador sin los hecho carece de raíces, y sin raíces la interpretación es una entelequia. Lo que le incumbe al historiador es reflexionar críticamente sobre la información recopilada de los hechos. Eso sí, tiene que intentar que no le falte ninguno de los hechos o datos que sean relevantes en una u otra forma para el análisis del tema que le ocupa. Esta reflexión nos lleva a formular algunos interrogantes que no fueron planteados explícitamente en el Informe de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia: ¿están nuestros alumnos preparados para hacer la tarea de recolectar la información pertinente sobre el caso histórico que investigan? ¿están los alumnos de educación media capacitados para hacer un análisis crítico de la historia si muestran un desempeño tan deficiente en comprensión de lectura? ¿están nuestros maestros, capacitados para enseñar pensamiento crítico? ¿qué causas están detrás del *apartheid* educativo que se advierte entre la educación pública y la privada? ¿Cuál ha sido el papel de FECODE durante sus sesenta y cuatro años de existencia y cuál ha sido su incidencia en la calidad de la educación en Colombia? Estas preguntas y otras relacionadas con estos interrogantes se deberían haber formulado en la encuesta que se realizó durante 2020 y 2021 y habrían sido muy útiles para tomar medidas encaminadas a mejorar apreciablemente la enseñanza de la historia. En los capítulos de recomendaciones a diferentes estamentos hizo falta uno que debió ser titulado: **Recomendaciones a la Federación Nacional de Educadores**, pues ha sido un actor en el proceso educativo de nuestro país. Las huelgas y parálisis en un servicio público tan esencial como es la educación, han tenido efectos sobre la calidad que se pretende mejorar, pero sobre este aspecto el Informe guarda silencio.

Una de las recomendaciones del Informe de la Comisión Asesora tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica de la nación colombiana, y en relación con este asunto se plantea el respeto a la cultura de los grupos étnicos que contribuyeron a nuestro mestizaje. También se recomienda que se les dé a esos grupos excluidos más

visibilidad como actores de la historia nacional y constructores de nuestra nacionalidad. La Academia Colombiana de Historia no sólo comparte ese criterio, sino que ha sido la institución que más ha promovido, durante los últimos sesenta años, investigaciones relacionadas con grupos étnicos que fueron tradicionalmente marginados, pero no sólo del relato histórico sino de los beneficios sociales y económicos que una sociedad democrática debe garantizar a todos sus ciudadanos. Afortunadamente, el marginamiento en la investigación histórica se ha ido corrigiendo a partir de los esfuerzos pioneros de Juan Friede, ucraniano de nacimiento pero colombiano por nacionalidad y miembro de esta Academia. Su obra *El indio en lucha por la tierra* (1944) empezó a darles a los aborígenes un protagonismo en las páginas de nuestra historia que no habían tenido hasta entonces. Siguió luego las investigaciones de Jaime Jaramillo Uribe y sus numerosos alumnos que han realizado una abundante investigación sobre la historia social de Colombia, en las que los esclavos y los afrodescendientes han entrado en la escena de la narrativa histórica de nuestra nación.

Otro avance importante se produjo en el ámbito político, con la apertura democrática a las minorías étnicas, aspecto en el que Colombia ha avanzado quizá más que cualquier otro país de América Latina, y sobre eso las evidencias no eximen de la necesidad de tener que aportar pruebas. En el propósito de construir una identidad nacional basada en nuestra diversidad étnica y cultural, el gran impulso provino de la Constitución Política de 1991, que consagró como principio constitucional el reconocimiento de dicha diversidad y el deber del Estado de protegerla (art. 70.). Y el artículo 100. de la Carta establece que las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en su territorio y que la enseñanza que se imparta en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. También se consagró en el artículo 246 que “las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la república”.

A partir de esta base constitucional los pueblos indígenas del país empezaron a diseñar sus procesos de autogobierno y a construir su propio marco normativo en diferentes áreas de la acción comunitaria como la salud y la educación. Esta última fue regulada a través del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), encaminado a lograr la pervivencia de

las culturas indígenas a través de una educación propia e intercultural, para los 115 pueblos indígenas reconocidos legalmente. Quizá por eso algunas organizaciones indígenas manifestaron, a través de los voceros del CONTCEPI, la **Comisión Nacional del Trabajo y Conservación para los pueblos Indígenas**, que ellos no se sentían representados en la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia. El proyecto educativo que estas comunidades reclaman es uno que respete sus tradiciones, su cosmovisión, sus usos y costumbres y su territorio, incluida la naturaleza, la economía y una autonomía administrativa en el ámbito de la educación. Sin embargo, los conceptos de jurisdicción territorial y autonomía no deben ir más allá de lo que establece la Constitución Política porque sí se rebasa la letra y el espíritu de la Carta se puede llegar a la formación de repúblicas independientes. El objetivo fundamental es preservar sus saberes ancestrales, pero en coordinación con la política educativa nacional. Por eso se nombran etnoeducadores bilingües. La soberanía nacional no se puede fragmentar y autonomía administrativa no significa soberanía.

En relación con los afrodescendientes el Informe recomienda darle importancia a la enseñanza de la historia de África, de lo que llaman la diáspora africana y de la esclavitud de los afrodescendientes, así como de sus resistencias para comprender los problemas sociales e interculturales del presente. Esa enseñanza debe estar en consonancia con los objetivos curriculares que deben ser rediseñados para que los estudiantes conozcan hechos que no deben repetirse con ningún grupo étnico. **Las investigaciones que han realizado varios miembros de esta Academia antioqueña han contribuido a visibilizar el aporte de afrodescendientes no sólo en el proceso independentista sino en la construcción de nuestra nación.** Es cierto que hubo un período durante el cual se silenciaron las valiosas contribuciones de los esclavos y afrodescendientes, pero la orientación de la narrativa histórica se ha venido modificando y en ese cambio de tendencia la Academia Colombiana de Historia ha sido un actor importante. En los últimos decenios se ha despertado un interés investigativo sobre temas relacionados con los afrodescendientes, como debe ser, pues la sangre africana es uno de los tres componentes principales de nuestro mestizaje, elemento fundamental de nuestra identidad nacional; además, muchas manifestaciones de la cultura africana hacen parte de nuestra forma y prácticas de vida. **Compartimos la recomendación de tener un conocimiento más amplio de la cultura africana, pero no nos**

**parece adecuado que se estigmatice el estudio de la cultura que nos llegó de Europa porque ese es otro componente de nuestra identidad que no se puede borrar.** España ha estado aquí durante cinco siglos y sigue estando en la lengua que hablamos, en muchas de nuestras instituciones y en el culto cristiano que profesa la mayoría de la población colombiana.

**El Informe de la Comisión Asesora recomienda también darle importancia a la historia regional y local con sus problemáticas particulares,** un anhelo que quedó evidenciado en la encuesta realizada durante los años 2020 y 2021, donde un porcentaje apreciable de los encuestados manifestaban que se debía estudiar más de su propia historia local. En ese objetivo, las Academias de Historia han estado muy activas promoviendo y organizando foros para visibilizar hechos históricos significativos que han estado silenciados en la enseñanza tradicional que se ha venido impartiendo en las escuelas y colegios de Colombia. Muchas de las investigaciones realizadas por académicos han sido publicadas en libros y boletines que lamentablemente no llegan a las instituciones educativas y por eso se desconoce el valioso esfuerzo investigativo que nuestra institución ha hecho sobre la historia que se ha construido desde las regiones.