

Política curricular en la sombra: El rol de tres orientaciones no oficiales en la enseñanza de la Historia en Colombia

Óscar Armando Castro López^(*) y Gabriela Cubillos Devia^(**)

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/ukimmjhiu>

Resumen

Este artículo analiza la enseñanza de la Historia en Colombia, desde la consolidación de las Ciencias Sociales escolares en el siglo XX hasta las reformas educativas recientes. El trabajo se estructuró a partir de una revisión documental cualitativa sustentada en el análisis de contenido por categorías. Se destaca la importancia de la Historia como disciplina y se abordan las limitaciones y debates de los documentos curriculares actuales, evaluando críticamente tres orientaciones didácticas no oficiales publicadas en la última década. Asimismo, se resalta la necesidad de promover el pensamiento histórico en los educandos. Finalmente, este análisis sostiene que la enseñanza de la historia funciona como una herramienta fundamental para promover ciudadanías críticas, valorar la diversidad cultural y fomentar la democracia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Currículo de Ciencias Sociales; Pensamiento Histórico; Política Curricular; Educación en Colombia.

Shadow curriculum policy: The role of three unofficial guidelines in the teaching of History in Colombia

Abstract

This article analyzes the teaching of History in Colombia, from the consolidation of the school Social Sciences subject in the 20th century to recent educational reforms. The work was structured based on a qualitative documentary review supported by categorical content analysis. The importance of History as a discipline is highlighted, and the limitations and debates of current curricular documents are addressed, critically evaluating three unofficial didactic guidelines published in the last decade. Likewise, the need to promote Historical Thinking in students is emphasized. Finally, this analysis argues that the teaching of history functions as a fundamental tool to promote critical citizenship, value cultural diversity, and foster democracy.

Keywords: Teaching History; Social Sciences Curriculum; Historical Thinking; Curriculum Policy; Colombian Education.

^(*) Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, UD) y Archivista del Servicio Nacional de Aprendizaje. Magister en Estudios Sociales (Universidad Pedagógica Nacional), Doctor en Historia (Universidad Nacional de Colombia), Posdoctorado (Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Profesor Titular de Vinculación Especial (UD) y Docente de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación de Bogotá. Colombia. Email: oacastrol@udistrital.edu.co, oacastro@educacionbogota.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1222-7160>

^(**) Licenciada en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Investigadora Independiente. Colombia. Email: gabyscon99@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3455-0232>

Política curricular en la sombra: El rol de tres orientaciones no oficiales en la enseñanza de la Historia en Colombia

Introducción

El propósito de este trabajo es analizar en contexto tres textos orientadores sobre Ciencias Sociales escolares publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, partiendo de la conjetura de que dichos documentos lentamente hicieron una incorporación de las categorías propias de la enseñanza de la Historia, en tanto que este campo epistémico comenzó a posicionarse en el discurso educativo del país. El artículo también explora la funcionalidad de dichos textos articulados al *Pensamiento Histórico*.

Para el contexto, tales guías se publicaron durante las presidencias de Juan Manuel Santos e Iván Duque, a saber, los contratistas fueron Aguirre Asesores SAS, la Unión de Colegios Internacionales, UNCOLI y la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani; a la par, emergía en Colombia el campo epistemológico de la enseñanza de la Historia, el cual comenzó a cimentarse a fines de la década de los 2000 e inicios de 2010 y se fortaleció, con la publicación de las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, CAEHC (2022). Esto, en medio de críticas a las Ciencias Sociales escolares interdisciplinarias visibles en referentes técnicos oficiales como los *Lineamientos Curriculares: Ciencias Sociales* (MEN, 2002) y los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales* (MEN, 2006). Al escenario se suman los *Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales*, DBA (2016); estos últimos, es imperativo aclarar, no constituyeron un documento formal de política pública, pues nunca culminaron en una versión oficial del MEN, operando únicamente como un referente de circulación, pero con reconocimiento por parte de los docentes.

Y, si bien los mencionados referentes técnicos del MEN ya han sido examinados a profundidad por otros autores, ellos coexisten con otros documentos orientadores no oficiales de la última década, que, aunque llegaron a ciertas escuelas del país, poco fueron socializados y de los que no se ha realizado un estudio exhaustivo de su contenido. Para el caso, se pretende analizar a partir de las categorías emanadas de la enseñanza de la Historia, como el desarrollo del *Pensamiento Histórico*,¹ la *Didáctica de la Historia*² y la *Conciencia Histórica*,³ los límites y posibilidades que generan dichos textos.

Ahora bien, el andamiaje teórico del *Pensamiento Histórico* no debe limitarse unívocamente a los referentes anglosajones preminentes (como Wineburg o Seixas y Morton), sino que exige ser situado y problematizado en el contexto escolar colombiano. Verbigracia, desde la perspectiva de Ibagón y Minte (2019), el *Pensamiento Histórico* en la escuela se estructura a partir de contenidos meta-históricos de segundo orden, tales como la empatía, causalidad, pluriperspectividad y relevancia histórica. Estos conceptos son esenciales para refutar a una enseñanza convencional unidimensional y posibilitar a los educandos el cuestionar las narrativas históricas hegemónicas. Dicha cuestión encuentra su vínculo más estrecho con la noción de *Conciencia Histórica* dialogada por Pantoja et al. (2013), quien entiende al saber histórico no como la acumulación de datos, sino como el proceso cognitivo que conduce a una operación intelectual y dialéctica, que permite a los estudiantes comprender su pasado para orientar el presente y proyectar distintas alternativas de futuros a partir de su cotidianidad.

Empero, como indica Palacios et al. (2022), el entramado de este tipo de pensamiento no es natural y requiere ser enseñado manifiestamente, enfrentando hoy serias deficiencias procedimentales y metodológicas en los actuales *Lineamientos Curriculares*, así como en las evaluaciones oficiales colombianas, denominadas Pruebas Saber. Ante este vacío, las recomendaciones de la CAEHC

¹ Se entiende este concepto como el ejercicio mental de descentración antinatural, que conlleva a entender conceptos distantes y reconocer las alteridades correlacionales del pasado, esto parte de un ejercicio heurístico para indagar en las fuentes y leerlas de manera crítica (Wineburg, 2001).

² Se suscribe a la propuesta de Seixas y Morton (2013), que proponen una didáctica más allá de la memorización y que potencie habilidades en los estudiantes, encaminadas desarrollar la significación histórica, evidencia, continuidades, cambios, causas, consecuencias, perspectiva histórica y una dimensión ética.

³ Entendida como la facultad para orientarse en el tiempo con narrativas que vinculan el pasado, presente y futuro, como forma de dar sentido y guía a la experiencia de vida (Rüsen, 2004).

(2022) emergen como un esfuerzo académico por reivindicar pensamiento y conciencia histórica en el ámbito escolar. No obstante, el marco propuesto por la CAEHC resulta problemático en la práctica, pues aterriza en un sistema educativo altamente fragmentado donde las directrices oficiales terminan compitiendo con dinámicas escolares de sobrecarga docente que siguen diluyendo el pensar históricamente en las aulas.

Con este escenario, es preciso advertir que el *Pensamiento Histórico* no es un campo epistemológico pacífico, sino una perspectiva teórica y pedagógica que puja por un lugar en la enseñanza del país. Esta perspectiva libra una batalla en dos frentes: por un lado, contra la pervivencia de la historia tradicional de corte memorístico y enciclopédico; y por otro, contra la dilución de la especificidad de la Historia dentro de unas Ciencias Sociales escolares interdisciplinarias. En esta disputa por definir qué, cómo y para qué debe ser enseñado lo histórico, se enfrentan múltiples actores: el Estado, los organismos multilaterales, las agencias o fundaciones privadas que producen materiales educativos frecuentemente alineados con las lógicas del mercado, y los propios docentes e investigadores que reivindican su saber y autonomía pedagógica frente a estos poderes.

En este sentido, la existencia y circulación de las mencionadas guías no oficiales avaladas en conjunto por el Estado en cabeza del MEN, no puede ser un fenómeno neutral, sino que precisa a recabar por la emergencia de una *política curricular en la sombra*. Para entender esta idea, es necesario acudir a la sociología de las políticas educativas, en concreto a los postulados de Stephen Ball (2012) que habla sobre la gobernanza y los ciclos de las políticas educativas; él sostiene que las políticas públicas han dejado de ser un monopolio exclusivo del Estado para ahora producirse a través de redes globales y locales que incluyen a empresas educativas, organizaciones no gubernamentales, empresas consultoras u otro tipo de instituciones. En este escenario de gobernanza fragmentada, las políticas educativas no se implementan de forma vertical, sino que son puestas en el acto mediante formas de interpretación y trasposición en los colegios.

Además de lo anterior, desde los aportes de Basil Bernstein (1998) alrededor del discurso pedagógico, la implementación de estos documentos sombríos insta en los centros educativos códigos de conocimiento con principios supeditados al control y la subordinación; por medio de las reglas de clasificación conducentes a determinar qué contenidos se integran o se aíslan, y de enmarcamiento sobre cómo se transmiten y controlan los contenidos. Por tanto, estas orientaciones no oficiales podrían regular la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Así las cosas, una *política curricular en la sombra* funcionaría recontextualizando el conocimiento histórico desde la agencia de instituciones privadas hacia el currículo convencional de la escuela, llenando así posibles vacíos institucionales dejados por el Estado, dando paso a lógicas que terminan imponiendo límites de lo que es pensable y decible sobre la Historia en las aulas colombianas.

De acuerdo con ello, esto no pasa de ser una simple singularidad sobre el tema sino un síntoma en la política educativa, por lo que cabría preguntarse de por qué el MEN publica estos materiales sin revestir un carácter oficial, y, qué devela esto frente a una coherencia en la política curricular integral. Además, la existencia de estos textos elaborados por contratistas sugiere un modelo fragmentado donde el MEN externaliza la producción del contenido pedagógico. Esto crea un panorama en el que los documentos oficiales coexisten con otros materiales conexos con relativa circulación en las aulas. Ante este panorama, emana la hipótesis de que estos textos representan una forma de *política curricular en la sombra* y paralela, que muestra contradicciones y tensiones ideológicas del MEN en su aproximación a la enseñanza de la Historia, especialmente, en un contexto como el colombiano que demanda ciudadanías críticas.

Para este propósito, el presente trabajo se inscribe en la literatura del *Historical Thinking* y hace un estudio del caso colombiano donde hay una emergencia de este debate. En concordancia, lo que suceda con la inclusión del campo de pensamiento histórico podría influir en la formación y evaluación docente, de igual forma, con la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas, PEI. Así las cosas, este artículo es una contribución empírica y contextual que matiza los retos de pensar una educación histórica de un país aún en medio de un longevo conflicto, ausente de currículo oficial y sin una asignatura propia de Historia, de la mano de unas orientaciones curriculares que pueden ser discordantes entre sí.

Política curricular en la sombra: El rol de tres orientaciones no oficiales en la enseñanza de la Historia en Colombia

De esta manera, se evaluará primero la normativa establecida en Colombia que comienza con la asignatura de Historia en la educación básica y cómo se transforma hacia las Ciencias Sociales escolares para luego, entrever las críticas que esta postura recibirá para llegar al posicionamiento conceptual del *Pensamiento Histórico*. Después, se examinarán las orientaciones curriculares no oficiales y se determinará cuál es su posición de cara al *Pensamiento Histórico*, mediante un análisis textual de categorías preestablecidas y emergentes.

Para cerrar, se considerarán las posibles discusiones que suscitan estos documentos, así como las contribuciones significativas que, en últimas, realizan al campo de pensamiento histórico. De esta manera, este ejercicio se convierte en un imperativo académico para aquellos interesados por la enseñabilidad de la Historia.

La Historia enseñada: de la disciplina aislada a la asignatura de Ciencias Sociales

Durante buena parte del siglo XX, uno de los elementos centrales sobre la Historia enseñada en Colombia fue la formación de la identidad nacional a partir de un relato oficial, hegemónico y homogeneizador. Como señala Silva (2013), este relato oficial, que fue materializado por décadas en el sistema educativo en un texto como el *Compendio de la historia de Colombia* de Henao y Arrubla (1958), ocultó a diversas culturas, conflictos o memorias. Empero, para la segunda mitad del siglo, a la par de la nacionalización de la educación (Ley 43 de 1975), este andamiaje comenzó a ser duramente cuestionado debido a la lucha magisterial en el surgimiento del Movimiento Pedagógico y la consolidación de la corriente académica conocida como la Nueva Historia (Jaramillo Uribe et al., 1989).

En consonancia, el balance sobre la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en general, se convirtió en un campo de investigación y reflexión pedagógica indeleble. Esto ha sido abordado desde diferentes enfoques para analizar la producción, circulación y recepción de los discursos históricos en el ámbito educativo, destacándose las investigaciones de Jorge Orlando Melo, Oscar Saldarriaga, Alejandro Álvarez o Martha Cecilia Herrera, quienes han analizado fuentes primarias como textos escolares, planes curriculares y las representaciones sociales de los estudiantes (Silva, 2013).

A partir de este contexto se debe comprender la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX hasta inicios del XXI. Y es pertinente exponer que el surgimiento epistémico no obedece sólo a la expedición de normas o políticas estatales; por el contrario, dicha consolidación ha sido fruto de múltiples factores, como la formación de docentes, las propuestas didácticas, el movimiento magisterial y la misma investigación académica. El trabajo de autores como Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá (2012) ha permitido rastrear cómo se dieron estos cambios en la política pública colombiana al pasar de una historia de bronce en asignaturas hacia la integración curricular de las Ciencias Sociales. Este proceso estuvo trasgredido por debates intensos frente a los discursos escolares (Sánchez, 2013), demostrando que el currículo escolar no es un documento inmóvil, sino un escenario de frecuente roce por la hegemonía sobre el saber a transmitir (Arias, 2015). A esta línea de análisis se unen los aportes de investigadoras como Mireya González Lara (2012), indispensables para vislumbrar cómo las dinámicas de las escuelas y la sistematización de experiencias docentes moldearon a la Historia dentro del saber escolar.

En términos normativos, tales cambios hallaron su punto de inflexión con la promulgación del Decreto 1002 (MEN, 1984), con el cual la asignatura de Historia se integró dentro de una única asignatura denominada Ciencias Sociales. Esto puede interpretarse desde el presente bajo dos perspectivas: una, a partir de una formación integral para comprender los procesos sociohistóricos debido a la intersección con otras disciplinas; pero, por otro lado, tal integración curricular arriesgó una pérdida de profundidad disciplinar y difuminación de las categorías histórico-críticas de este saber escolar.

Verbigracia, al estudiar la asignatura de Historia dentro del área de Ciencias Sociales, se pueden incorporar elementos de Geografía, Economía, Sociología o Antropología para analizar fenómenos de larga, mediana y corta duración, desde diferentes ángulos y dimensiones. Esto puede favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, histórico y reflexivo de la realidad social y sus transformaciones. Dos, se toma el riesgo de perder el enfoque de lo específico al diluir el

conocimiento histórico entre otras (inter)disciplinariedades, pues pueden palidecer concepciones y relaciones espaciotemporales como la causalidad, la continuidad y el cambio. Cosa que dificulta adentrarse a los conceptos y métodos propios de cómo se enseña la Historia, así como el desarrollo de un pensamiento o conciencia histórica. Estas dos perspectivas han planteado un desafío constante para el currículo educativo colombiano en su búsqueda de un equilibrio entre la formación integral y la profundización disciplinar.

Tras dicha reforma, en 1989 el MEN publicó el documento de referencia *Marco General. Ciencias Sociales* (MEN, 1991); pero, a pesar de esto, investigadores como Absalón Jiménez (2021) o Javier Ibagón (2016a), apuntan que estas disciplinas integradas mantuvieron contextos a partir de la Historia y Geografía. Incluso, la secuencialidad cronológica propuesta para secundaria persiste hasta hoy en los imaginarios curriculares de las escuelas, los docentes y el qué enseñar, así: prehistoria y edad antigua se desarrollan en grado 6°, edad media y renacimiento en 7°, Conquista, Colonia, modernidad en 8°, siglo XIX, revolución industrial en 9°, siglo XX y temas contemporáneos en 10° y 11°.⁴

Luego, producto de la Constitución Política de 1991, se expidió la vigente Ley General de Educación 115 de 1994, norma que regula el funcionamiento del sistema educativo, excepto la educación superior; y contiene referencias directas sobre las Ciencias Sociales e Historia, pues indica que, (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 8-45):

- La asignatura de Ciencias Sociales es parte de las áreas fundamentales de la educación básica y media, deberán integrar el 80% del plan de estudios de los colegios.
- Se agrupan Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. Se aduce que estas disciplinas buscan una comprensión crítica de la realidad social, histórica y política.
- Los planes de estudio deben incorporar la historia regional y local, el patrimonio cultural y natural de las regiones; en promoción de la diversidad étnica, cultural y ambiental; en búsqueda de la identidad nacional, en ejercicio de la ciudadanía y el respeto por los Derechos Humanos.

Esto llevó a una política pública en la siguiente década, donde se encuentran referentes técnicos como: *Lineamientos Curriculares*,⁵ *Estándares de Competencias*⁶ y *DBA*.⁷ Tales documentos tomaron por punto de partida la interdisciplinariedad curricular. Fue así que, desde fines de los 2000 y los 2010, comenzó una serie de críticas a la formulación de estos documentos oficiales del MEN, dichos embates provinieron esencialmente del gremio de historiadores, lo cual llevó a la promulgación de la Ley 1874 de 2017, que en términos corrientes, modificó la Ley 115 de 1994 en cuanto a refundar una enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como disciplina integrada a las Ciencias Sociales, a través de la expedición de nuevos lineamientos curriculares que tendrían por objeto (Congreso de la República de Colombia, 2017, p. 1):

(...) la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana”. (...) “Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales. (...) Promover la formación de una memoria histórica.

Además, fruto de dicha Ley fue la conformación de la CAEHC, que tuvo por misión escribir unas recomendaciones que servirían de insumo para que el MEN expidiese luego unos nuevos *Lineamientos*. Y, si bien hoy se conoce el citado documento que contiene una perspectiva hacia la epistemología de la enseñanza de la Historia, unos enfoques en pensamiento histórico, así como una línea didáctica, de evaluación, y formación docente (CAEHC, 2022); a la fecha, el MEN

⁴ El sistema escolar colombiano oficialmente comprende tres grados de preescolar, cinco de primaria (1-5), cuatro de secundaria (6-9) y dos de media vocacional (10-11). Aunque en primaria existe la asignatura de Ciencias Sociales, el esquema presentado se reproduce en bachillerato.

⁵ Orienta la formación hacia la construcción curricular de ciudadanos críticos, se basa en un enfoque humanístico, dialéctico, secuencial y estructurado por ocho ejes problemáticos e interdisciplinarios (MEN, 2002).

⁶ Establece referentes comunes basados en un enfoque de competencias para desarrollar las capacidades de los estudiantes, además de comprender y transformar su realidad social. Se especifica por grados, ciclos y niveles de desempeño e indica, qué se esperaría que los estudiantes aprendan en cada eje problemático (MEN, 2006).

⁷ Señala los aprendizajes esenciales que deben adquirir los estudiantes en cada grado. Se basa en un enfoque de competencias para desarrollar las capacidades de los escolares (MEN, 2016). Es de resaltar que este referente sólo llegó a la fase de socialización y no alcanzó por completo su carácter oficial, puesto que al año siguiente se expidió la Ley 1874 de 2017; no obstante, en muchas instituciones se sigue tomando a los DBA como texto orientador.

(2026) retomó sólo parcialmente en los nuevos *Lineamientos*, documento aún por analizar en futuras investigaciones, dichas recomendaciones.

Igualmente, se expidió con la Directiva Ministerial 003 (2024), unas disposiciones para orientar desde los PEI, la enseñanza de la Historia haciendo un especial énfasis en la memoria y en el reconocimiento de la historia del conflicto armado. Estas intenciones normativas del gobierno de Gustavo Petro dejaron ver una intención por implementar la Ley 1874 de 2017, pero donde la Historia se redujo a la cuestión de la violencia. Por ello, es posible mencionar que el MEN tiene diáfanas miradas hacia la enseñanza de la Historia, el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica, en el actuar de su política educativa. Cabe señalar que en los anteriores gobiernos tampoco hubo una clara atención por incorporar estos temas a la agenda educativa.

El Pensamiento Histórico como campo en disputa

Existen antecedentes para pensar la enseñanza de la Historia, a través de hitos previos a la apertura de este campo. De mencionar los vastos contenidos sustantivos con la *Nueva Historia*, empresa que reunió a académicos en diferentes campos historiográficos. La obra constó de varios tomos segmentados cronológicamente que abarcaron desde la época precolombina hasta fines del siglo XX, con un enfoque multidisciplinario donde se propuso una visión renovada y crítica, la cual rompió con los esquemas y las visiones tradicionales, que reconoció la diversidad y la pluralidad de fuentes, interpretaciones y perspectivas históricas (Jaramillo Uribe, J. Et. Al, 1989).

Puede ubicarse, de igual forma, a Darío Betancourt (1993), que presentó una metodología basada en el nivel de la realidad, interpretación y crítica. Defendió una visión de la Historia como construcción social, reflejo de intereses e ideologías pertenecientes a los actores históricos, que debía ser analizada, comprendida y cuestionada por los estudiantes. Asimismo, está el documento de la Secretaría de Educación de Bogotá (2007), que presentó unas orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico; el texto hizo una explicación conceptual de sus fundamentos, describió las competencias y sus ejes; propuso unas disposiciones pedagógicas para diseñar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza - aprendizaje; concluyó al mostrar elementos didácticos para cada ciclo educativo.

A la par, en los años venideros comenzaron a surgir voces críticas al planteamiento de los *Lineamientos* y *Estándares*, entre estas puede citarse a docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Aponte, Rodríguez, y Acosta, 2022), quienes a partir de mesas convocadas por el MEN, cuestionaron el sistema de evaluación derivado de los estándares, considerando que era una limitante a la autonomía y creatividad de los docentes y estudiantes, además de imponer una visión homogénea y descontextualizada de las Ciencias Sociales. También es de mencionar a Sonia Castellanos (2021), que analizó las tensiones entre *Lineamientos*, *Estándares* y el currículo de Ciencias Sociales en algunas instituciones educativas de Bogotá. Identificó que los *Lineamientos* ofrecían una mayor flexibilidad y pertinencia que los *Estándares*, pero que, ambos documentos, tenían una escasa incidencia en el trabajo cotidiano de los docentes, quienes se enfrentaban a múltiples dificultades para desarrollar un currículo crítico y significativo.

Esta serie de diatribas, entre otras, allanó el camino para posicionar a varios académicos que iniciaron a gravitar el discurso hacia la enseñanza de la Historia, el *Pensamiento Histórico* y los elementos conceptuales subsecuentes; por ello, es de referirse a Nancy Palacios (2019) o Paula Pantoja Suárez (2012). Se destaca, asimismo, a Javier Ibáñez (2016b) y es de referenciar a Sandra Rodríguez (2012). Para el caso, al hacer una revisión en *Google Academic*, las publicaciones comienzan a encontrarse con frecuencia desde fines de la década de los 2000 y los años 2010; lo que indica la emergencia del campo epistémico y reflexivo, además de la relevancia que estos autores comienzan a tener sobre el tema. Ahora, con el contexto expuesto, es preciso abordar el contenido de los textos a tratar.

Hacia el análisis crítico de las guías no oficiales como política curricular en la sombra⁸

⁸ Colombia no posee un currículo oficial y extiende una libertad de cátedra consagrada en la Constitución Política, así como la posibilidad de una construcción autónoma para las escuelas de sus PEI, previsto en la Ley 115 de 1994. Los referentes técnicos oficiales fungen como líneas orientadoras, pero no obligatorias. Empero, el Estado sí realiza a lo largo del ciclo de formación en el

Al lado de los referentes técnicos ya citados, en el último decenio el MEN publicó unas guías para docentes y estudiantes de las que se deduce, tuvieron algún nivel de divulgación en escuelas del país, razón por la que se procede a examinar en qué medida tales textos fueron influenciados o no, por el campo del pensamiento histórico. El análisis documental cualitativo de los tres textos orientadores abordados se desarrolla a continuación de manera comparativa y crítica, evaluando cómo cada uno pone en acto (Ball et al., 2012) las categorías de *Pensamiento Histórico*. Si bien se aplica un escrutinio simétrico a los tres documentos para develar sus lógicas ideológicas subyacentes, la guía elaborada por la Fundación Merani recibe un tratamiento analítico más extenso en este apartado. Tal diferencia se justifica desde lo metodológico en que, distinto a las dos primeras guías cuyo abordaje es meramente a través de contenidos sustantivos, el documento de la Fundación Merani es el único que propone trabajar al lado de las dimensiones teóricas del *Pensamiento Histórico*. Por tanto, requiere un examen más detallado para demostrar cómo, incluso con mayor pericia sobre el marco conceptual, yace una *política curricular en la sombra* que termina sustrayendo la especificidad de la disciplina.

En primer lugar, al revisar *Secundaria Activa. Guías didácticas del docente* (MEN y Aguirre Asesores, 2012) se muestra un discurso pedagógico que instrumentaliza el saber histórico en correspondencia de unas competencias ciudadanas y eliminando el rigor disciplinar. Aunque el texto se suscribe al enfoque constructivista para poblaciones vulnerables, su propuesta para el fomento del *Pensamiento Histórico* es sólo enunciativo. La evidencia se encuentra en cómo toma fenómenos complejos contemporáneos, por ejemplo, la época de los noventa en Colombia, donde la actividad propuesta se reduce a dinámicas genéricas de participación para debatir los problemas nacionales (MEN y Aguirre Asesores, 2012, p. 49). Otro caso es la unidad sobre Imperialismo, donde los ejercicios giran alrededor de tensiones geopolíticas que se simplifican en la elaboración de carteleros (MEN y Aguirre Asesores, 2012, p. 24). Este direccionamiento procedimental se constata con el análisis semántico del documento (ver Gráfica 1);⁹ ya que la alta frecuencia visual de términos como "estudiante", "desarrollar" e "información", sobre categorías estrictamente procesuales historiográficas, refleja que el peso didáctico de la guía recae en la ejecución de la actividad y no en la deconstrucción del hecho leído. Visto desde los postulados de Bernstein (1998), la guía muestra un enmarcamiento curricular que predetermina la actividad, pero con un soporte epistemológico frágil, toda vez que las fuentes primarias se descontextualizan y se anula la pluriperspectividad. En estas actividades, la relevancia histórica se desfigura hacia un presentismo reducido a opiniones genéricas de los estudiantes.

Por su parte, *Aulas sin fronteras, Sociales. Guía del docente* (MEN y UNCOLI, 2020) representa una propuesta curricular encaminada a la estandarización por medio de un currículo convencional. El análisis crítico de este texto demuestra un listado enciclopédico de contenidos sustantivos inconexos, dispuestos mediante un orden estrictamente cronológico, que transitan entre las eras geológicas y civilizaciones antiguas en una misma unidad, pero carentes de toda red conceptual (MEN y UNCOLI, 2020, pp. 2-24). La anulación del *Pensamiento Histórico* en esta guía es ratificada por su distribución léxica (ver Gráfica 2).¹⁰ La preeminencia absoluta de palabras como "actividad", "clase", "guía" y "docente" constituye una evidencia semántica de que su materialización en el aula perpetúa lógicas de transmisión pasiva y prescripción rígida. El análisis demuestra una contradicción didáctica, aunque el texto promueve el pensamiento científico-social, su materialización áulica se manifiesta en lógicas de transmisión pasiva y unidireccionales,

sistema educativo, pruebas obligatorias estandarizadas que miden el desarrollo de competencias en los estudiantes, así como pruebas técnicas para el ascenso en el escalafón docente.

⁹ Secundaria Activa (2012). Nube conceptual. La gráfica muestra que predominan los términos "estudiante" y "Colombia" pues pretende centrar el análisis sobre el actor educativo al interior de su realidad nacional. Esta concepción intentaría ampliar la dimensión histórica del estudiante, además de situarlo a una visión política para comprender conceptos como "siglo", "economía" o "imperialismo", mientras que palabras como "desarrollar" e "información" se enfocarían hacia el fortalecimiento de la participación. Nube de palabras de elaboración propia analizada mediante el software ATLAS.ti v. 26, combinada con la portada de Secundaria activa. Ciencias Sociales, grado 9, por Ministerio de Educación Nacional y Aguirre Asesores, 2012.

¹⁰ Aulas Sin Fronteras (2020). Nube conceptual. Como se observa en la gráfica, la preponderancia de términos como "estudiante", "actividad" y "clase" refuerza un enfoque encaminado hacia la participación dentro del aula. Esto se complementa con conceptos como "sociales", "unidad" y "frontera", lo que sugiere una organización curricular por unidades didácticas orientadas específicamente a la asignatura de Ciencias Sociales, donde la "guía" y el "docente" estrechan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nube de palabras de elaboración propia analizada mediante el software ATLAS.ti v. 26, combinada con la portada de Aulas sin fronteras. Sociales 6 y 7, Unidad 1. Guía del docente, por Ministerio de Educación Nacional y Unión de Colegios Internacionales [UNCOLI], 2020.

Política curricular en la sombra: El rol de tres orientaciones no oficiales en la enseñanza de la Historia en Colombia

de docente a estudiante. Al estudiar la planeación de clases sugerida por la guía, se determinan rigurosamente tres momentos (antes, durante, después) los cuales giran en torno de la clase magistral, la proyección inconexa de vídeos y la escritura en cuadros de diálogo con respuesta única (MEN y UNCOLI, 2020, p. 1). En esta guía, el *Pensamiento Histórico* queda totalmente anulado; pues la excesiva carga procedimental y la falta de una interpretación dialógica de las actividades, impiden que los estudiantes comprendan a la historia como una construcción social en constante disputa.

Gráfica 1

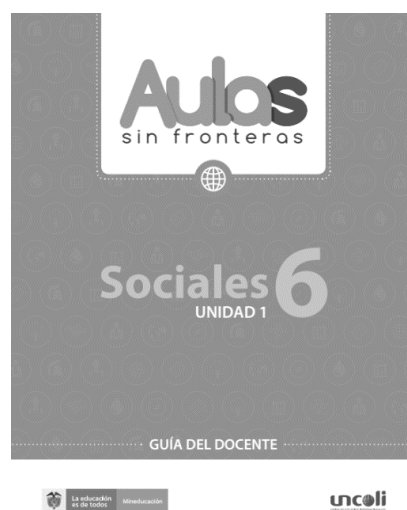
Secundaria Activa (2012). Nube conceptual



Nube de palabras de elaboración propia analizada mediante el software *ATLAS.ti* v. 26, combinada con la portada de *Secundaria activa. Ciencias Sociales, grado 9*, por Ministerio de Educación Nacional y Aguirre Asesores, 2012.

Gráfica 2

Aulas Sin Fronteras (2020). Nube conceptual



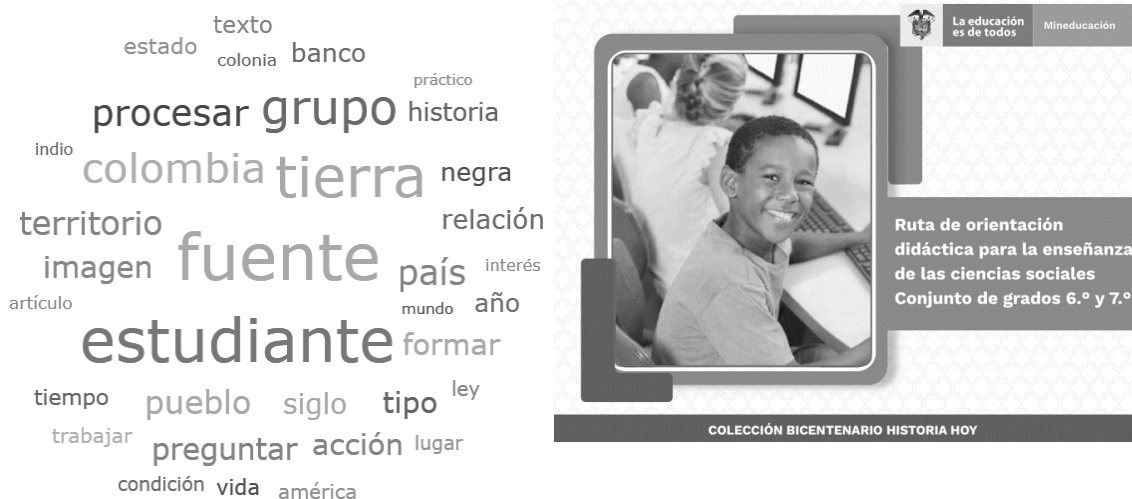
Nube de palabras de elaboración propia analizada mediante el software *ATLAS.ti* v.26, combinada con la portada de *Aulas sin fronteras. Sociales 6, Unidad 1. Guía del docente*, por Ministerio de Educación Nacional y Unión de Colegios Internacionales [UNCOLI], 2020.

Finalmente, la *Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (MEN y Merani, 2021) requiere un examen detallado al exhibir la propuesta curricular mejor construida.

A diferencia de las guías anteriores, este documento intenta superar la historia de contenidos sustantivos al plantear una progresión didáctica dividida en momentos de exploración, indagación y contextualización (MEN y Merani, 2021, p. 6). Incluye, además, ejercicios de planeación práctica para los grados sexto y séptimo (MEN y Merani, 2021, pp. 28-30). Esta valía metodológica se respalda con la representación semántica (ver Gráfica 3),¹¹ en donde términos como "fuente", "tierra" y "territorio" indican una intención explícita por la exploración documental y el reconocimiento del contexto.

Gráfica 3

Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales (2021). Nube conceptual.



Nube de palabras de elaboración propia analizada mediante el software *ATLAS.ti* v. 26, combinada con la portada de *Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Conjunto de grados 6º y 7º*, por Ministerio de Educación Nacional y Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2021.

Sin embargo, al aplicar una lectura crítica a este documento en su rol de *política curricular en la sombra*, se evidencia que termina recontextualizando el conocimiento histórico bajo las lógicas gerenciales y procedimentales de una agencia privada externa al currículo oficial. Aunque la guía fomenta habilidades de pensamiento, lo hace subsumiendo por completo el aparato epistemológico de la Historia dentro del bloque general de la *Pedagogía Conceptual* propia de la Fundación Merani. En lugar de formar en el rigor del método histórico, la guía filtra el pasado a través de técnicas de orden cognitivo genérico. En consecuencia, y tal como lo advierte la teoría de la gobernanza educativa sobre la puesta en acto de las políticas (Ball et al., 2012), esta externalización permite que el Estado traslade su responsabilidad curricular a posibles actores privados, quienes terminan imponiendo en la práctica los límites de lo que se dice, piensa y enseña sobre la historia en el ámbito áulico, difuminando el potencial emancipador de la disciplina a favor de un entrenamiento analítico estándar.

Aproximaciones a las categorías de Pensamiento Histórico

El diseño metodológico de esta investigación consistió en un análisis documental cualitativo, sustentado en la revisión de contenido por categorías. Se prescindió de enfoques metodológicos

¹¹ Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales (2021). Nube conceptual. Como se evidencia, el uso de conceptos como "estudiante" y "fuente", conducen a un análisis crítico de la información y de la indagación de fuentes. La alta frecuencia de palabras como "tierra", "territorio" y "Colombia", demuestran que el ejercicio áulico se enfoca en el reconocimiento del contexto nacional, integrando la "historia" y la identidad de los pueblos ("negra", "indio") como ejes para "procesar" nuevos conocimientos. Nube de palabras de elaboración propia analizada mediante el software *ATLAS.ti* v. 26, combinada con la portada de *Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Conjunto de grados 6º y 7º*, por Ministerio de Educación Nacional y Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2021.

puramente inductivos, ya que el estudio se estructuró a partir de un marco analítico deductivo. De este modo, se definieron tres categorías preestablecidas de análisis derivadas de la revisión teórica: *Pensamiento Histórico* (focalizada en marcadores procedimentales como el uso de fuentes, la perspectiva histórica y la causalidad), *Didáctica de la Historia* y *Conciencia Histórica*. El procedimiento de codificación y escrutinio de los documentos curriculares (no oficiales) se desarrolló de manera sistemática en dos fases. En una primera fase deductiva, se identificaron, extrajeron y contrastaron los segmentos textuales explícitos que correspondían a las categorías teóricas previamente definidas. En una segunda fase, de carácter inductivo, la revisión a profundidad permitió la identificación de subcategorías emergentes, tales como la fuerte presencia de una pedagogía tecnicista y la instrumentalización de discursos en torno a la paz, la democracia y la ciudadanía.

Para garantizar la sistematicidad del análisis y trascender el nivel meramente descriptivo, el proceso se apoyó en la construcción de representaciones visuales con nubes de palabras. Estas gráficas fueron elaboradas procesando el corpus textual de las guías mediante el software de análisis cualitativo, *ATLAS.ti* versión 26 (*ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH*, 2026), lo cual permitió mapear la distribución visual y la frecuencia de los términos más recurrentes. La herramienta de visualización operó como evidencia analítica que expuso empíricamente la prominencia semántica y el peso conceptual de ciertas intenciones ideológicas en el discurso de los documentos.

Todo este engranaje evidencia que, ante la inserción de estos textos orientadores, existiría un currículo entre las sombras en las instituciones donde se apliquen, a saber, que se desconoce el alcance real que ha tenido su socialización y que, en contraste con los referentes oficiales, habría una dificultad pragmática con su implementación. En tal sentido, este estudio empírico basado en la revisión crítica de los documentos señalados aporta a la discusión teórica al introducir el concepto de una *política curricular en la sombra* como herramienta para comprender una gobernanza educativa fragmentada. Al mismo tiempo, abre el debate contextual, ya que presenta un estudio de caso matizado sobre los desafíos de llevar a cabo una educación histórica crítica en una sociedad que aún gravita alrededor de las secuelas de un conflicto armado.

A partir de esto, los primeros hallazgos del análisis documental demuestran que el concepto específico de *Enseñanza de la Historia* es inexistente en los tres documentos evaluados. Esto deja en evidencia que la enseñabilidad de esta disciplina sigue difuminada y subsumida hacia las Ciencias Sociales escolares interdisciplinarias. Por ejemplo, aunque orientaciones como las de la Fundación Merani (MEN y Merani, 2021) enfatizan la importancia de una didáctica orientada a promover el pensamiento crítico, la formulación de preguntas y el análisis de fenómenos sociales; su aparato conceptual y procedimental recae estrictamente sobre la enseñanza de unas Ciencias Sociales escolares en bloque, limitando la especificidad epistemológica del saber histórico.

Expuesto lo anterior, en el documento de *Secundaria Activa* se hace un acercamiento al concepto de *Pensamiento Histórico* en asocio con ciudadanía, pero no hace referencia sobre su significado; verbigracia, comienza a plantear un estudio de caso respecto a los excombatientes, el desarme, desmovilización y reincorporación a la vida civil en el marco del conflicto armado. En tres párrafos presenta el contexto y el problema, menciona la fuente con un enlace de internet y luego, plantea la actividad a realizar: leer, hacer una mesa redonda para debatir los aciertos y desaciertos y plantear alternativas en la búsqueda de la paz (MEN y Aguirre Asesores, 2012, p. 45-49).

En otro apartado y con el mismo encabezado de “pensamiento histórico y ciudadanía”, y de título: “Cuatro mil opitas no pueden reclamar herencia del canal de Panamá”, plantea el contexto de una aparente fuente que trata sobre las relaciones de Estados Unidos y el canal interoceánico. Se invita de nuevo a los estudiantes a conformar una mesa redonda y contestar una pregunta en la que se pide ponerse en el lugar de los reclamantes colombianos de los terrenos aldeaños al canal; en suma, los estudiantes deberán ubicar en el mapa los elementos geográficos que permitieron la edificación del canal, en una cartelera escribirán los beneficios de esta titánica obra y organizarán una discusión sobre las cuestiones positivas y negativas de las relaciones con Estados Unidos en la década de 1930 (MEN y Aguirre Asesores, 2012, p. 31).

Esto demuestra una intención por utilizar la fuente primaria como recurso de aula, empero esta no se halla mediada y se desconoce quién la realizó o de dónde proviene, más allá de relacionar el enlace; en otro ámbito, es de notar que las actividades planteadas tienen un nivel de

significación para los estudiantes bastante básico, que no permite determinar de qué manera se desarrollan habilidades de pensamiento histórico o establecer elementos fácticos multicausales en la comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes, (ver gráfica 4).¹² En este sentido, queda apenas anunciada la noción de *Pensamiento Histórico* sin que se dé desarrollo y el ejercicio queda reducido a contenidos sustantivos sin conexión con la realidad escolar. Ahora bien, en lo que cierne al documento de *Aulas sin Fronteras*, hay un primer llamado al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico por medio del estudio del feudalismo, el cual se llevará a cabo en una clase magistral para identificar al feudo como organización social y se realizará una lectura, dibujos y una evaluación. A la par, existe la intención de fomentar competencias científico - sociales en los estudiantes (MEN y UNCOLI, 2020, p. 1).

Gráfica 4
Pensamiento histórico y ciudadanía

Pensamiento histórico y ciudadanía



La relación excombatientes - Estado en el marco del proceso de desarme, desmovilización y reintegración en Colombia.

Las políticas de desarme, desmovilización y inserción (DDR) están sustentadas en un discurso y una lógica de transición de un Estado en conflicto a un Estado pacífico. Idealmente un proceso de transición implica el fin del conflicto armado y la violencia política; en teoría, implica cambios en la macro-estructura de una sociedad. A su vez requiere satisfacer las demandas de las víctimas y establecer unas políticas relacionadas con el futuro y la inserción de excombatientes. Desde esa lógica, el deber ser del Estado, al fomentar un proceso de DDR, es abrir los espacios laborales, educativos y psicosociales que permitan a los desmovilizados reintegrarse a la vida civil. El fin último de la transición es construir una sociedad pacífica, libre de violencia, y prevenir el resurgimiento de conflictos armados (Rettberg, 2002. Rettberg, 2005. Pauwels, 2000. Koth, 2005. Kingma, 2001). Un aspecto esencial para la construcción de paz y la transición es la desmovilización y inserción de miembros de grupos armados al margen de la ley,

del éxito de esos procesos depende la sostenibilidad de sociedades post-bélicas.

Colombia es un país que por más de cuarenta años ha vivido inmerso en un conflicto armado en el cual han participado múltiples actores. Grupos guerrilleros, paramilitares y estatales han hecho parte de la historia reciente de este país. Desde los años ochenta se han intentado y desarrollado procesos de desarme y desmovilización de grupos insurgentes entre los que se destacan las desmovilizaciones masivas de grupos guerrilleros en los años noventa. Sin embargo la persistencia del conflicto armado llevó a que en el 2002, el Estado colombiano promulgará una política en pro del desarme, la desmovilización y la inserción de miembros de grupos armados al margen de la ley guerrilleros y paramilitares.

Tomado de: <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-284.html>

- Realizar la lectura del texto y organizar una mesa redonda en la cual se debatan, los aciertos y los desaciertos que se han tenido frente a la política de desarme, desmovilización y inserción (DDR).
- Plantear alternativas que lleven a todos los ciudadanos colombianos, a lograr los objetivos de paz e integración nacional.

Tomado de *Secundaria activa. Ciencias Sociales, grado 9* (p. 32), por Ministerio de Educación Nacional y Aguirre Asesores, 2012.

Seguidamente, varias temáticas se presentan bajo el mismo modelo, por ejemplo, la relación de mercantilismo y capitalismo que tiene por actividad la proyección de videos síntesis sobre el tema. Para la Revolución industrial se plantean lecturas de interpretación, completar columnas, cuestionario de preguntas y proyección de videos de síntesis; sólo se agrega en la planeación una clase magistral con uso del tablero. El esquema continúa en otros temas como en la colonización inglesa de Norteamérica, donde además se pide la toma de apuntes en los cuadernos y el docente resuelve las inquietudes. Con lo dicho, es de considerar, que la estructura de las temáticas es

¹² Gráfica 4: Pensamiento histórico y ciudadanía. El fragmento evidencia el abordaje procedimental propuesto por la guía para el fomento del pensamiento histórico y ciudadano, el cual tiende a reducirse a dinámicas o instrucciones genéricas. Tomado de *Secundaria activa. Ciencias Sociales, grado 9* (p. 32), por Ministerio de Educación Nacional y Aguirre Asesores, 2012.

Política curricular en la sombra: El rol de tres orientaciones no oficiales en la enseñanza de la Historia en Colombia

presentada en la guía del docente con un único formato y se indica el paso a paso a seguir para completar las actividades, (ver gráfica 5).¹³

Gráfica 5
Descripción de Actividad.

DURANTE			
ETAPA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	CONSEJOS	DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
Introducción	5 min: • Presente la agenda de la clase: a) <u>Objetivo de la clase:</u> • Identificar las principales características del mercantilismo y del capitalismo b) <u>Actividad:</u> • Proyección de videos y síntesis de información por medio de la toma de apuntes acerca de las características del capitalismo y del mercantilismo. • Pida a los estudiantes que desarrollen la activación.	• La agenda de la clase se hace teniendo en cuenta el objetivo propuesto y la fase del desarrollo del tema en el que se encuentra. • En esta clase se promoverá el desarrollo de competencias científico-sociales y de pensamiento histórico a través del reconocimiento de que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista.	 Clase magistral

Tomado de *Aulas sin fronteras. Sociales 6 y 7, Unidad 1. Guía del docente* (p. 3), por Ministerio de Educación Nacional y Unión de Colegios Internacionales [UNCOLI], 2020.

Cabe resaltar, además, el variopinto conjunto de temáticas de *Aulas sin Fronteras* en 6° y 7°, que transitan desde el origen de la tierra, las civilizaciones antiguas, el tráfico trasatlántico de esclavos, las épocas de Conquista y Colonia o el mundo euroamericano de los siglos XV y XVI; sin embargo, no hay alguna explicación de su contexto o correlación entre sí (MEN y UNCOLI, 2020). En consecuencia, se desconoce cuál es el criterio para la organización de estos contenidos más allá del orden cronológico; incluso, el docente también deberá tener a mano el texto de los estudiantes puesto que ahí están tanto las lecturas como cuadros o espacios que deberán completar los educandos en las actividades a realizar; a esto se puede preguntar: ¿de qué manera es posible evaluar, medir o siquiera diagnosticar el progreso en la adquisición de habilidades de pensamiento histórico? Es más, ¿cuáles son esas habilidades que se proponen? Al parecer, la idea del *Pensamiento Histórico* queda en el mero sentido enunciativo.

Como último componente, el documento de *Ruta de Orientación Didáctica* recalca el *Pensamiento Histórico* asociado con la temporalidad que se engloba junto al pensamiento geográfico (espacialidad) y el pensamiento social (medio social y cultura). También explica que la ruta se ubica en el marco de la Ley 1874 de 2017 y que tiene por propósito servir de guía para el desarrollo de las habilidades históricas, críticas, geográficas y sociales. Asimismo, el texto muestra su alineación con los *Estándares*, pues establece una relación con los componentes histórico-culturales, espacio-ambientales y ético-políticos; y, en el mismo sentido, expone los desempeños comprensivos para los estudiantes (MEN y Merani, 2021, p. 6-29). Posteriormente, el documento muestra una tabla respecto a la progresión del *Pensamiento Histórico* dispuesto para su implementación en los niveles de 6° y 7°, (ver gráfica 6).¹⁴

¹³ Gráfica 5: Descripción de Actividad. La matriz de planeación expone la estructura procedimental rígida impuesta para el desarrollo de las clases (momentos de Antes, Durante y Después) y la preeminencia de dinámicas de transmisión pasiva como la clase magistral. Tomado de *Aulas sin fronteras. Sociales 6 y 7, Unidad 1. Guía del docente* (p. 3), por Ministerio de Educación Nacional y Unión de Colegios Internacionales [UNCOLI], 2020.

¹⁴ Gráfica 6: Pensamiento histórico. La tabla ilustra la sofisticación de la progresión didáctica propuesta, la cual intenta operacionalizar aspectos como la temporalidad, aunque filtra el conocimiento histórico a través del modelo general de la pedagogía conceptual. Tomado de *Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Conjunto de grados 6° y 7°* (p. 15), por Ministerio de Educación Nacional y Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2021.

Gráfica 6
Pensamiento Histórico



Tomado de *Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Conjunto de grados 6° y 7°* (p. 15), por Ministerio de Educación Nacional y Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2021.

En este caso, el manejo del concepto de temporalidad en grado sexto induce a comprender y pensar históricamente, es decir, se incita a que el estudiante entienda, compare y distinga hechos y procesos históricos de diferentes épocas en la larga, mediana o corta duración. En tal sentido, hay una intención de abordar cronologías y análisis a partir de cambios, continuidades, simultaneidades, permanencias o rupturas, a través de preguntas del ¿cuándo? ¿en qué época? ¿qué orden? ¿quiénes participaron?, etcétera; de hecho, se resaltan las acciones humanas como parte del pasado, el presente y su proyección de futuro (MEN y Merani, 2021, p. 11).

Del mismo modo, se encamina el *Pensamiento Histórico*, mediante la organización cronológica de la cotidianidad en observancia de los cambios tecnológicos en distintos lugares o el impacto de las actividades humanas con el desarrollo económico, por lo que se busca que los estudiantes puedan identificar las transiciones sociales en el tiempo histórico, así poder situar, por ejemplo, los sistemas de uso del tiempo de las culturas con el fin de organizar los hechos. Dicha cuestión permitirá a los estudiantes comparar líneas de tiempo, acercarse a narraciones testimoniales sobre legados del pasado, con el propósito de identificar hitos de relevancia; y, de esta manera, se conseguirá comprender cuestiones del pasado ancladas en el presente, bien sea en la cultura, la cotidianidad o la lengua (MEN y Merani, 2021).

Según lo expuesto, la propuesta es pertinente pues enuncia que los estudiantes pueden conseguir explicar los cambios y continuidades, las rupturas y permanencias, analizar las relaciones de pasado, presente y futuro. Además de esto, se observa una secuencialidad toda vez que, en el grado séptimo, también se aboga por una distinción de la periodicidad en el tiempo histórico a través del desarrollo de habilidades de pensamiento histórico entre lo simultáneo y lo disruptivo, para así determinar puntos de referencia que caractericen procesos y fenómenos sociales entre sí, en un abordaje desde el tiempo personal, social, cronológico e histórico; lo cual conduce hacia la comprensión de dimensiones temporales complejas. En síntesis, es factible decir que el texto incorpora concepciones causales y factuales propios del *Pensamiento Histórico*, invitando así al estudio de fuentes a través del examen de la corta, mediana y larga duración temporal (MEN y Merani, 2021).

Para cerrar, la guía presenta un mecanismo evaluativo a tres niveles: integral, formativo y dialógico, que a su vez permite la autoevaluación (actitudinal), coevaluación (actitudinal) y la heteroevaluación (procedimental - cognitiva). Luego, plantea ejercicios prácticos que esbozan una ruta que explora los saberes adquiridos, procede a contextualizar, indagar, contrastar el problema y buscar las fuentes de información; así como el proceso de interpretación que lleva al análisis de tales fuentes, para finalmente, ofrecer una proyectiva ciudadana que incida en la realidad del estudiante y que genere elementos para la resolución de problemas (MEN y Merani, 2021).

Conclusiones

El presente artículo analizó en contexto cómo se aborda la enseñanza de la Historia a través de tres orientaciones curriculares no oficiales emitidas para el último decenio en Colombia. Este ejercicio partió de reconocer la pertinencia de la disciplina histórica en la escuela como un instrumento clave para la formación ciudadana y el fortalecimiento democrático. Al revisar la normatividad del país es evidente que la enseñanza de la Historia ha transitado por sucintas tensiones epistemológicas desde su dilución dentro de las Ciencias Sociales escolares, escenario que sirve para comprender la aparición de estos documentos orientadores no oficiales y la difuminación en estos, de la enseñabilidad de lo histórico.

Los hallazgos derivados del análisis documental exponen unas tensiones existentes entre el currículo prescrito y las exigencias del campo del pensamiento histórico; puesto que, de acuerdo con la literatura del *Historical Thinking*, pensar históricamente exige un equilibrio entre el dominio de contenidos de primer orden, los sustantivos, y el desarrollo de conceptos de segundo orden o meta-históricos, como la empatía, causalidad, pluriperspectividad o relevancia histórica. No obstante, la evidencia textual extraída de tales orientaciones demuestra que esta ponderación es aún incipiente y precaria en el diseño de las propuestas pedagógicas.

Para los casos concretos de *Secundaria Activa* y *Aulas sin fronteras*, el análisis constató la preeminencia de un enfoque procedimental, enciclopédico y de contenidos de primer orden. En estos documentos, las habilidades de pensamiento histórico son marginales frente a lógicas de transmisión pasiva y cronológicas. La carencia de ejercicios orientados al análisis crítico de fuentes y la ausencia de un enfoque que fomente la pluriperspectividad, es decir, el reconocimiento de múltiples voces y actores del mismo suceso, limitan la posibilidad de que los estudiantes comprendan el proceso histórico como una construcción social en disputa, reduciéndola a un listado de temas inconexos.

Por su parte, si bien la *Ruta de orientación didáctica* de la Fundación Merani presenta un modelo metodológicamente mejor elaborado al incorporar enfoques desde la indagación y temporalidad compleja, el análisis de sus categorías evidencia que el saber histórico termina siendo instrumental, pues las habilidades de pensamiento histórico son subordinadas al formato la *Pedagogía Conceptual*, diluyendo la especificidad epistemológica del método histórico en favor de un procedimiento analítico aplicable en cualquier ciencia social.

A partir de estas evidencias, se concluye que la publicación de estas orientaciones no oficiales refleja dinámicas de una gobernanza educativa fragmentada, reforzando así una *política curricular en la sombra* (Ball et al., 2012). Sin necesidad de adentrarse a especular sobre posibles posturas ideológicas de las entidades contratadas frente a la enseñanza de la disciplina, los datos textuales confirman que el Estado ha externalizado para el caso la construcción de un andamiaje conceptual sobre el saber histórico, dejando aquí la tarea a agentes privados. Este fenómeno también instaaura una serie de pautas que indirectamente buscan regular la actividad docente y su libertad de cátedra, e imponen discursivamente un currículo en la sombra, paralelo y fragmentado, en contravía del amparo que brinda la autonomía institucional (Bernstein, 1998).

En consonancia con lo anterior, adquieren una vital relevancia los debates contemporáneos aunados por la CAEHC; y, tal como lo promueven sus recomendaciones, el fomento del *Pensamiento Histórico* debe articularse en el ámbito áulico para formar sujetos capaces de interrelacionar críticamente el pasado, presente y futuro. El análisis de las tres guías demuestra que este propósito requerirá superar la difusa interdisciplinariedad escolar de las Ciencias Sociales que prima aún en los materiales de apoyo, devolviéndole a la enseñabilidad de la Historia su estatus epistémico a través del trabajo riguroso que construya los conceptos de segundo orden.

Finalmente, resulta indispensable matizar estas conclusiones y delimitar el alcance empírico del presente estudio, pues al tratarse de un análisis de contenido de índole documental, se debe evitar la categórica afirmación de que lo hallado en estos textos es reflejo de la realidad absoluta de las dinámicas escolares; ya que como lo advierte la sociología de las políticas educativas, los textos no se implementan de manera vertical y objetiva. Antes bien, la realidad de los salones de clase rara vez corresponden exactamente a lo prescrito en currículos oficiales o paralelos, pues los docentes fungen como sujetos activos que reinterpretan, traducen y ponen en acto las directrices según sus contextos específicos (Ball et al., 2012). Así las cosas, este trabajo abre una línea de investigación futura ineludible, el indagar etnográficamente cómo el magisterio colombiano recibe, adapta o resiste estos materiales en la cotidianidad escolar para construir, desde allí, una consecuente educación histórica crítica.

Fuentes

Fuentes normativas

Congreso de la República de Colombia. (1975). *Ley 43 de 1975. Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente vienen prestando los departamentos, el Distrito Especial de Bogotá los municipios, las intendencias y comisarías; y se distribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Departamento Administrativo de la Función Pública.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.

Congreso de la República de Colombia. (2017). *Ley 1874 de 2017. Por medio de la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Departamento Administrativo de la Función Pública.

Ministerio de Educación Nacional. (1984). *Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Directiva Ministerial No. 003. Orientaciones para la Enseñanza de la Historia como Disciplina Integrada a las Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.

Fuentes de referentes técnicos

Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Recomendaciones para el diseño y actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales bajo el enfoque de enseñanza de la historia en la educación básica y media*. Cartagena de Indias: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares: Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales para la Educación Inicial, Básica y Media. Actualización para la transformación curricular*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (1991). *Marco General. Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico*. Bogotá: Bogotá Sin Indiferencia.

Fuentes orientadoras no oficiales

Ministerio de Educación Nacional y Aguirre Asesores SAS. (2012). *Secundaria activa. Guías didácticas del docente, grado 9*. Bogotá: Julián Hernández taller de diseño.

Ministerio de Educación Nacional y Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. (2021). *Ruta de orientación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Conjunto de grados 6° y 7°*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional y Unión de Colegios Internacionales. (2020). *Aulas sin fronteras. Sociales 6 y 7, Unidad 1. Guía del docente*. Bogotá: Equipo gráfico GITEI.

Software

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2026). *ATLAS.ti (Versión 26)* [Software de computadora]. <https://atlasti.com>

Bibliografía

Acevedo, A., y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la Historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221–244. DOI <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>

Política curricular en la sombra: El rol de tres orientaciones no oficiales en la enseñanza de la Historia en Colombia

- Aponte, J., Rodríguez, S., y Acosta, W. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, (57), 81–96. Recuperado de: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/13981>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134–146. DOI <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Betancourt Echeverry, D. (1993). *La enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castellanos, S. (2021). *El desarrollo curricular y las prácticas pedagógicas en el área de ciencias sociales: aportes de estudios de caso*. Repositorio institucional: Pedagogía, Ciencia, Espiritualidad. Bogotá: Universidad Santo Tomás. 254–262. DOI <http://dx.doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02417>
- González Lara, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis Pedagógica*, 12(13), 56–73. DOI <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73>
- Henao, J. y Arrubla, G. (1958). *Compendio de la historia de Colombia*. Bogotá: Librería Voluntad.
- Ibagón, Martín, N. J. (2016a). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas Y Hablas*, (11), 37–46. Recuperado de: <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/6>
- Ibagón Martín, N. J. (2016b). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121–133. DOI <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.06>
- Ibagón Martín, N. J., y Minte Münzenmayer, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, (31), 107–131. DOI <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.7>
- Jaramillo Uribe, J. et al. (1989). *NHC Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Jiménez Becerra, A. (2021). De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984 - 2020. *Revista Paideia Surcolombiana*, 26, 201–223. DOI <https://doi.org/10.25054/01240307.2760>
- Palacios Mena, N. (2019). El aprendizaje de la historia escolar. Un estudio sobre la conciencia histórica en estudiantes de seis colegios de Bogotá – Colombia. En: M. Barroso, A. Dias, y N. de Alba (editores). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales*. Lisboa: Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Palacios Mena, N., Corredor Vallejo, D., y Díaz Marín, J. (2022). El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia. *Notas de Política en Educación*, (6), 1–8. Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2022/Nota-de-politica-6.pdf>
- Pantoja Suárez, P. T. (2012). Tejer, construir y aprender del pasado: relaciones entre la construcción de la conciencia histórica y la formación del profesorado. *Praxis Pedagógica*, 12(13), 74–89. DOI <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.74-89>
- Pantoja Suárez, P. T., Loaiza Zuluaga, Y. E., y Posada López, R. P. (2013). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 136–157. Recuperado de: <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4958>
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana De Educación*, (62), 165–188. DOI <https://doi.org/10.17227/01203916.1633>
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En: P. Seixas (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Revista Uni-pluri/versidad*, 13, 69–80. DOI <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16975>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Silva, O. (2013). Balance historiográfico sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. En: *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación Pedagogía y Didáctica: Problemas Contemporáneos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Recibido: 23/09/2025
Evaluado: 23/04/2026
Versión final: 20/05/2026