

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

<https://doi.org/10.35381/e.k.v9i18.5229>

Representaciones Sociales y Retos Pedagógicos en la Enseñanza de la Historia de Colombia: Una Revisión Narrativa

Social Representations and Pedagogical Challenges in the Teaching of Colombian History: A Narrative Review

Carlos Fernando Carrascal-Rincón
carlosfernandocr27@gmail.com
Universidad pedagógica experimental Libertador, Rubio, Táchira
Venezuela
<https://orcid.org/0009-0004-9394-1949>

Recepción: 25 de marzo 2026
Revisado: 26 de abril 2026
Aprobación: 15 de mayo 2026
Publicado: 01 de julio 2026

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

RESUMEN

El propósito del artículo fue comprender las representaciones sociales como categoría clave para darle sentido a la enseñanza crítica de la historia de Colombia en el marco de los cambios legislativos. Metodológicamente es un estudio documental bibliográfico desarrollado desde el método de revisión narrativa. Los hallazgos muestran que la implementación de las leyes 115 (1994) y 1874 (2017) favorecieron el avance de la enseñanza de la historia de Colombia, pero también transportaron tensiones. Todavía persiste el desafío de superar un enfoque centrado en la transmisión y memorización de contenidos de aprendizaje, teniendo aquí asidero la Teoría de las Representaciones Sociales como enfoque pertinente para analizar los obstáculos y posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Se concluye que las representaciones sociales actúan como filtros precognitivos en este proceso, las cuales deben hacerse conscientes y ser objeto de reflexión a los fines de que favorezca el cambio pedagógico.

Palabras clave: Teoría de las Representaciones Sociales, representaciones sociales, enseñanza de la historia, historia de Colombia (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The purpose of this article was to understand social representations as a key category for making sense of the critical teaching of Colombian history within the context of legislative changes. Methodologically, this is a bibliographic documentary study conducted using the narrative review method. The findings show that the implementation of Laws 115 (1994) and 1874 (2017) promoted progress in the teaching of Colombian history, but also gave rise to tensions. The challenge of moving beyond an approach centered on the transmission and memorization of learning content persists; here, the Theory of Social Representations serves as a relevant framework for analyzing the obstacles and possibilities of teaching and learning history. It is concluded that social representations act as precognitive filters in this process; these must be brought to consciousness and become the subject of reflection in order to foster pedagogical change.

Keywords: Theory of Social Representations, social representations, history education, history of Colombia (UNESCO Thesaurus)

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo de la escuela primaria colombiana ha experimentado cambios significativos desde sus inicios, los mismos han considerado diversidad de factores no solo pedagógicos como los métodos y las estrategias, sino también sociales como la ética, lo étnico, la cultura y lo normativo. Estos aspectos que han permitido ver y contrastar su efectividad, uno de ellos es la enseñanza de la historia de Colombia como asignatura necesaria; dándole un carácter fundamental para la formación de un ciudadano crítico de la memoria colectiva, de sus raíces y de las enseñanzas transmitidas a partir de eventos relevantes y personajes (Ministerio de Educación 2019).

Hablar de la enseñanza de la historia de Colombia en la actualidad supone una revisión no solo de los hechos trascendentales ocurridos a lo largo del tiempo, sino también de cómo se ha dado su comprensión, su relevancia y el valor que representan para desarrollar el conocimiento histórico para pensar la realidad en el presente (Pagés-Blanch, 2009). Asimismo, implica abordar las reformas políticas en cuanto a los procesos educativos para la enseñanza pedagógica de dicha historia. Lo que ha de generar que los docentes reconsideren las estrategias utilizadas para el desarrollo de los contenidos históricos en la educación primaria y su conexión con la vida cotidiana del estudiante (Ibagón-Martín & Minte-Münzenmayer, 2019).

En el marco planteado, el presente análisis busca entender las dinámicas de las representaciones sociales con el fin de interpretarlas como los lentes que permiten hacer lectura de los fenómenos socio históricos, en este caso, y de sus huellas indelebles que marcan la realidad de una nación (Urbina-Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018). Se trata de comprender no solo los acontecimientos históricos en sí, sino su naturaleza, pertinencia y la importancia de lo que simbolizan y significan colectivamente en el ámbito de la formación de un ciudadano con memoria histórica y pensamiento crítico (Ibagón-Martín & Minte-Münzenmayer, 2019; Jodelete 2018).

En consideración a lo anterior, es pertinente resaltar que el mismo ente rector de la

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

educación en Colombia ha mostrado gran preocupación por los contenidos de historia, lo cuales se vieron desplazados, en parte, tras su integración diluida en el área global de las ciencias sociales y geografías a raíz de la ley 115 de 1994. Esta situación puso en evidencia la necesidad de crear estrategias que promuevan una enseñanza crítica de la historia como una disciplina integrada dentro de los lineamientos curriculares, lo que motivó modificaciones legislativas que culminaron en la promulgación de la Ley 1874 de 2017, cuyo propósito fundamental es reponer la obligatoriedad curricular de la enseñanza de la historia de Colombia en la educación básica y media, desde el pensamiento crítico y para la identidad nacional y la memoria histórica (Congreso de Colombia, 2017).

Partiendo de esta premisa, el Ministerio de Educación Nacional (2019) reconoce que la historia tiene un carácter formativo clave para la comprensión de la memoria histórica colectiva de los ciudadanos, que yace en los espacios físicos o en el ámbito simbólico. Por consiguiente, la articulación entre la didáctica de la historia y el desarrollo de la conciencia histórica, que se ha de dar en lugares nucleares como las instituciones educativas, garantiza que los eventos trascendentales de un país sean percibidos por el estudiante no como narraciones muertas ni datos que se deben aprender memorísticamente, sino como procesos dinámicos marcados por las dimensiones temporales fundamentales para el aprendizaje histórico. Los cuales se deben pensar críticamente, ya que revelan experiencias pasadas y significaciones en la realidad inmediata, además de proyectar expectativas a futuro (Bernal-Valdés & Pérez-Piñón, 2023; Revilla & Sánchez-Agustí, 2018).

En el marco de lo planteado, el desafío que presenta esta situación educativa en Colombia implica afrontar las barreras reales que tienen las escuelas y los docentes al aplicar en la práctica esta ley, lo cual, no solo representa un reto normativo sino también pedagógico y cultural. En este sentido, Rodríguez-Ávila & Acosta-Jiménez (2024), destacan una problemática central en relación con la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, las cuales están fuertemente determinadas por las exigencias de las

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

políticas educativas como prioridad en las formulaciones gubernamentales de turno. Asimismo, es preciso señalar que los contenidos de historia enseñados antes de la reforma legislativa posiblemente generaron una discontinuidad en el aprendizaje del estudiantado. Al descartar la historia como asignatura independiente en integrarla en ámbito de las Ciencias Sociales, se rompió la secuencia lógica y el hilo conductor de dicho aprendizaje. No obstante, para Arana-Hernández & Gutiérrez-Giraldo (2021), el problema no se soluciona solo con reestablecer legalmente la obligatoriedad de la historia, implica reflexionar y asumir por qué y para qué del conocimiento de la historia. Lo que quiere decir que se trata de tener un enfoque claro en terminos de propósitos y las finalidades de la enseñanza de esta disciplina a razón de la sociedad que se quiere formar, y qué acciones desarrollar para lograrlo. Por ello, se hace imprescindible acudir a la pedagogía crítica vinculada a figuras eminentes como Paulo Freire y Henry Giroux. Esta perspectiva sostiene que la educación es un acto inherentemente político-cultural que fomenta la conciencia crítica y el empoderamiento, donde el sujeto que enseña se ha apropiado de un nuevo lenguaje político y pedagógico, y el sujeto que aprende cuestiona el conocimiento sociohistórico aprendido y problematiza su realidad social para transformarla en lugar de aceptarla pasivamente (Martínez-Quinteros, Ocaña-Soria, & Parreño-Bosmediano, 2025; Giroux, 2013). No obstante, para comprender cómo los grupos sociales, incluyendo a los estudiantes, construyen y comparten significados e interpretaciones sobre la realidad histórica, se requiere de un sustrato teórico, a lo cual contribuye poderosamente la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). A partir de lo planteado, surge la motivación para explorar este tema considerando las siguientes interrogantes de investigación: ¿Qué desafíos pedagógicos se han suscitado en la enseñanza de la historia de Colombia con la implementación de los distintos marcos normativos? ¿Cómo la TRS se constituye en herramienta para la enseñanza de la historia de Colombia en el marco de la Ley 1874 de 2017? En este sentido, el presente análisis busca comprender las representaciones sociales como categoría clave para darle sentido

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

a la enseñanza crítica de la historia de Colombia en el marco de los cambios legislativos que se han concretado.

MÉTODO

El presente artículo se enmarca en un estudio de revisión documental orientado a examinar y comprender con rigor la información acumulada sobre las representaciones sociales para la enseñanza crítica de la Historia como objeto de estudio y, desde allí, consolidar una estructura teórica que responda al propósito central de dicho estudio, tributando al conocimiento construido (Peña-Vera, 2022; Palella y Martins, 2015).

Particularmente, se asumió un enfoque bibliográfico con base en el método de revisión narrativa, a partir de seleccionar, organizar, comprender e interpretar los datos de segundo orden devenidos de estudios anteriores. La recopilación de dichos datos se efectuó utilizando palabras clave como: “representaciones sociales”, “enseñanza de la historia”, “enseñanza crítica”, “conciencia histórica”, “memoria histórica”, “aprendizaje de la historia”, “Ley 1874”, además de las posibles combinaciones entre estos términos contextualizados al ámbito de la educación primaria de Colombia.

La delimitación de la muestra bibliográfica se rigió por criterios explícitos de inclusión y exclusión. Fueron incluidos los artículos científicos y documentos normativos redactados en español (o con traducción oficial accesible) que demostraron solidez metodológica y una vinculación directa con las categorías analíticas del artículo. Asimismo, se descartaron las publicaciones sin relación temática inmediata, aquellas con vacíos en la calidad de su diseño y las fuentes con restricciones de acceso en las bases de datos indexadas.

El tratamiento de los datos recopilados se articuló mediante el análisis de contenido teórico y reflexivo. Este proceso combinó la lectura minuciosa con la codificación semántica y el diseño de esquemas interpretativos, lo cual permitió la identificación de patrones temáticos y la selección de enunciados sujetos a interpretación teórica. En este marco, el proceso de revisión narrativa se ejecutó considerando los siguientes

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

procedimientos:

- Definición del tema y objetivo del estudio
- Descripción precisa de la metodología de revisión narrativa asumida
- Localización de la información mediante consulta de documentos a las bases de datos de acceso abierto como Scielo, Redalyc, Scopus y Dialnet.
- Selección de documentos a partir de los criterios de inclusión y exclusión definidos.
- Lectura metódica y selección de información relacionada directamente con los núcleos de análisis.
- Organización de la revisión considerando los núcleos de análisis.
- Elaboración de síntesis interpretativa a partir de los hallazgos
- Presentación de la revisión narrativa en formato artículo.

Para cerrar, se precisa que rigor investigativo se procuró mediante la coherencia interna entre el objetivo del estudio, los núcleos temáticos de análisis y las interpretaciones logradas, que a su vez se fundamentaron con citas textuales y/o parafraseadas como evidencias explícitas de la información consultada. Además, se buscó favorecer la credibilidad del estudio cuidando la ética investigativa mediante el uso apropiado de las referencias documentales y el resguardo de los derechos de autoría.

RESULTADOS

Sustento Normativo y Retos Pedagógicos en la Enseñanza de la Historia de Colombia

- **La Ley 115 de 1994: El reto de la enseñanza integrada de la Historia de Colombia.**

En la etapa primaria, el aprendizaje de la historia no se debe asumir como una apropiación pasiva de hechos, fechas, y personajes históricos. Por lo contrario, debe consolidarse como un proceso pedagógico orientado a que el estudiante comience a comprender el presente y a proyectar el futuro, en función de aprender a pensar críticamente el pasado.

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

En este marco, el saber histórico tiene una función formativa esencial. Como exponen Pagés-Blanch & Santisteban-Fernández (2018), sienta las bases para que los estudiantes desarrollen conciencia histórica y capacidad de reflexionar las evidencias históricas devenida de hechos, procesos o problema del pasado, sea a nivel local, regional o global. Favorece la capacidad para ubicarse en el presente y desarrollar su sentido de historicidad, resaltándose el rol que tienen las vivencias en la construcción de conocimientos históricos. Además, de enseñar a diferenciar entre hechos, interpretaciones y opiniones, y a tener capacidad de crítica ante la falta de argumentos coherentes.

A razón de lo expuesto, Hejeile-Gutiérrez (2022) declara que la historia es una herramienta poderosa para comprender los profundos problemas sociales que afectan a Colombia, los cuales tienen su umbral en las complejas tensiones y luchas pasadas. Sin embargo, en el escenario escolar colombiano, su enseñanza a perdido fuerza. En este sentido, al buscar superar su enseñanza fragmentada, se implementó la Ley 115 de 1994, promulgada por el Congreso de Colombia (1994). Esto constituyó el pilar de la transformación educativa colombiana a finales del siglo XX y sentó las bases para un sistema curricular centrado en la integración, generando que la Historia se articulara con otras disciplinas en un área de aprendizaje más amplia denominada Ciencias Sociales (López-Gaviria & Villa-Gómez, 2024).

Sin embargo, esta articulación, causó que la historia como disciplina científica se desdibujara en el currículo escolar perdiendo autonomía y espacio frente a contenidos relacionados con Geografía y Constitución política y democracia (Hejeile-Gutiérrez, 2022). Aunque, para autores como Guerrero (2011), como se cita en Aguilera-Morales (2017), esta disgregación disciplinar se mantuvo solapadamente a pesar de los esfuerzos de integración curricular; pues, la mencionada ley no logró cimentar una base epistemológica sólida para articular estas disciplinas en el área de Ciencias Sociales.

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

Además, desde la perspectiva de la didáctica de la historia y como enuncian López-Gaviria & Villa-Gómez (2024), esta anexión ha causado que su enseñanza se dé acríticamente y centrada románticamente en lo mítico, lo épico y lo heroico, y encubriendo las diversas realidades problemáticas por las que ha transitado Colombia en su configuración como nación. Tal situación, en las primeras etapas educativas, ha alejado la historia como disciplina de aprendizaje del contexto escolar y del estudiante, al igual que ha limitado por mucho tiempo las posibilidades de que los docentes generen enfoques y estrategias apropiadas para que dichos estudiantes construyan un pensamiento histórico riguroso y una capacidad crítica eficaz.

- La Ley 1874 de 2017: El reto del restablecimiento de la Enseñanza Independiente de la Historia de Colombia.

El manejo de la historia en el sistema curricular colombiano ha experimentado un cambio importante con el decreto de la Ley 1874 de 2017. Este marco normativo modificó el numeral 3 del artículo 14 de la Ley 115 de 1994 con la intención directa de fortalecer la enseñanza obligatoria de la Historia en la educación básica y media escolar como una política pública educativa, y dado su carácter de disciplina con identidad propia y lugar central dentro del área de Ciencias Sociales (Valencia-Castaño, 2023). Esta modificación de la Ley 115 fue una respuesta al debate nacional que inició la comunidad académica, histórica y las organizaciones educativas ante la gradual, pero alarmante pérdida social de la memoria histórica entre las nuevas generaciones, que se dio en las dos décadas de integración curricular.

Cabe destacar que el documento normativo focaliza la enseñanza de la historia, orientada al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica desde la reflexión crítica. Esto tienen como argumento central que dicha disciplina se constituye en herramienta fundamental para que el estudiante logre comprender el pasado y reflexione el presente a través del análisis de los procesos y acontecimientos históricos

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

del país. Esto, en palabras de Valencia-Castaño (2023) implica “fortalecer el pensamiento histórico en los estudiantes, promover la memoria histórica, y contribuir al fomento de una identidad diversa étnica y culturalmente” (p: s/n). Todo ello, a fin de coadyuvar a la construcción de una sociedad colombiana más democrática y pacífica en el marco de una cultura de reconciliación y paz.

A pesar de que la Ley 1874 estipula la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia desde una perspectiva crítica definida, su efectiva implementación plantea tensiones complejas y desafíos en la práctica institucional y de aula. Al respecto, Hejeile-Gutiérrez (2022), sostiene que existe una imperante necesidad de repensar la enseñanza de esta disciplina cohesionada a la construcción de los procesos de paz y la resignificación de la memoria colectiva, específicamente sobre el conflicto armado y la violencia política, como hechos traumáticos que han marcado el tejido social del país y que no se deben de repetir. Siendo así, la enseñanza de la historia reciente representa un ámbito por consolidarse en el escenario escolar.

Sumado a ello, esta la urgencia de crear puentes entre lo que se enseña en historia y la cotidianidad de los estudiantes. Por lo que es apremiante superar la casi nula presencia de la Historia regional y local en su abordaje real y práctico, considerando que ella se constituye en herramienta que posibilita entender los procesos sociales, económicos y políticos de las comunidades, a su vez que fortalece las identidades locales. Este enfoque, favorece el conocimiento de la historia por parte del estudiante en el marco de con su propio contexto y trama de vida (Hejeile-Gutiérrez, 2022).

Por último, como señalan Arana-Hernández & Gutiérrez-Giraldo (2021), sigue imperando la necesidad de superar la persistencia de prácticas de enseñanza tradicionales que se enmarcan en tratar contenidos sustantivos: fechas, datos, conceptos y acontecimientos, de manera reproductiva y memorística. En este sentido, un enfoque pertinente refiere a que los escenarios escolares se consoliden como espacios de investigación e

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

interpretación de las ideas, creencias y formas en que estudiantes y docentes interpretan el pasado y construyen colectivamente el conocimiento histórico.

En consecuencia, enseñar la historia de Colombia en la educación primaria implica una deliberación práctica y teórica de qué, por qué, para qué y cómo enseñar Historia. Pero, sobre todo, demanda transformar las aulas en ámbitos para problematizar la realidad presente, y donde el pensar históricamente sirva de sustrato para comprender críticamente lo que representan socialmente aspectos como la diversidad, la desigualdad y la construcción de identidades colectivas. Siempre reflexionando y proyectando las posibilidades de cimentar un conocimiento social y colectivo que coadyuve a la consolidación de un mejor futuro (Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, 2022).

Las Representaciones Sociales como enfoque determinante en la enseñanza de la Historia.

Instruir y aprender la Historia no está determinado únicamente de las normativas y regulaciones educativas, ni el currículo y las prácticas pedagógicas institucionalizadas. Este proceso también está influenciado por el docente y su propia cultura, conocimientos, esquemas cognitivos, valores, creencias y experiencias contextuales, además de su estilo de comunicación y formas de interacción. Todo esto es preponderante en la manera en que el estudiante interpreta el pasado, desarrolla consciencia histórica y desentraña su realidad social y sentido identitario, ya que es el propio docente, como guía del proceso de aprendizaje, el que media entre el estudiante y su entorno (Gómez-Vahos, Muriel-Muñoz, Londoño-Vásquez, 2019).

En este marco, la TRS, propuesta por Serge Moscovici en el año 1961 abordando la dimensión social de la cognición humana y desarrollada ampliamente en el ámbito educativo por Denise Jodelet, constituye un enfoque fundamental para entender cómo los elementos planteados inciden en la enseñanza de la historia, específicamente en la selección, explicación e interpretación de los contenidos aprendizaje, en el marco de

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

construir de forma crítica y compartida el conocimiento histórico desde el aula como espacio de aprendizaje.

En líneas generales, la TRS refiere a un fundamento sobre cómo se construye la realidad social arraigada al quehacer cotidiano que es compartido, inteligible, y comprensible (Calonge, 2002). En palabras de Aquino, Figueredo-Canosa, & Gazquez-Hernández (2025), alude al conocimiento social, a las teorías ingenuas y de sentido común que posee una persona y que se han elaborado por la dinámica social. Estas representaciones se componen de contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que organizan y operan significativamente no solo en lo personal para dar sentido, interpretar y orientar la conducta y la acción, sino también en la vida pública, las relaciones comunicativas y el consenso intergrupal de los grupos sociales particulares en los que interactúa (Navarro-Carrascal & Restrepo-Ochoa, 2013). Esto le da una connotación de realidad común y compartida.

Contextualizando lo planteado en el ámbito de la enseñanza escolar colombiana, las RS que los docentes, y los propios estudiantes de primaria, poseen sobre la historia de Colombia operan como un tamiz interpretativo mediante el cual eligen, descartan o abordan determinados contenidos históricos para su aprendizaje. Lo que quiere decir que la RS operan en la forma de llevar el proceso de aprendizaje a nivel individual y colectivo. Por eso, si un docente concibe la historia como una narración estática de los hechos históricos y objetos de aprendizaje memorísticos, su práctica pedagógica replicará modelos mecánicos y acrílicos. Por el contrario, si su enfoque educativo concibe la historia como un proceso dinámico que hay que representar y significar, sus estrategias favorecerán un aprendizaje enmarcado en construir conocimientos históricos propios, de esta manera el estudiante desarrolla un pensamiento histórico y lo utiliza para discurrir y comprender críticamente la realidad social (Sáiz-Serrano & Fuster-García, 2014). En consecuencia, comprender las RS como estructuras que condicionan la acción y la interpretación de la realidad educativa del docente (Roldán, 2025), resulta indispensable

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

para identificar los obstáculos que frenan el paso de una enseñanza tradicionalista a una didáctica crítica, problematizadora e inclusiva de la historia.

Ahora bien, para potenciar la enseñanza de la historia en la educación primaria teniendo como sustento la TRS es indispensable considerar los siguientes enfoques y estrategias clave:

- Iniciar el proceso didáctico y de aprendizaje considerando el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, explorando los sentidos y significados que han construido sobre personajes y acontecimientos históricos en la interacción. Esto requiere considerar un enfoque constructivista del aprendizaje, el cual enfatiza que cada sujeto percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos (Mancillas-Castillo, 2024). Por tanto, el desarrollo de nuevos conocimientos se construye sobre saberes y constructos preexistentes. Dichas representaciones previas se pueden indagar mediante lluvia de ideas, preguntas evocadoras, dibujos, mapas mentales y conversaciones.
- Enriquecer el aprendizaje de la historia articulando los aspectos históricos con el mundo del estudiante, y así prepararlo como ciudadano que participa activamente en la construcción de su futuro personal y social a través del desarrollo de su pensamiento histórico (Pagés, 2019). Esto implica asumir pedagógicamente una perspectiva sociocultural para desarrollar aprendizajes indagando y reflexionando críticamente las representaciones construidas en torno la historia familiar, de la escuela y/o la comunidad. Este enfoque propicia la construcción de aprendizajes históricos significativos, lo cual puede hacerse empleando técnicas como la entrevista, el testimonio oral, los relatos familiares y comunitarios, ya que permiten recuperar voces y experiencias, conectado el aprendizaje de la historia con la historia local.
- Transitar de la simple transmisión de información histórica hacia pensar

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

críticamente lo que representan. Esto sugiere, necesariamente, apropiarse de un pensamiento crítico adherido al razonamiento lógico y la reflexión cognitiva, como procesos que se muestra con habilidades como la interpretación, el análisis, la inferencia, la evaluación y la explicación, además de las actitudes valorativas (Chávez-Castillo, Sarango, Sandoval-Peña & Gallo-García, 2024).

Asimismo, demanda cuestionar y problematizar los hechos históricos que se abordan, relacionarlos con los problemas del presente y comparar las diferentes interpretaciones que se produzcan, favoreciendo el desarrollo de la conciencia sociohistórica. Para ello se pueden aplicar los debates, conversaciones guiadas y diálogos colectivos, la elaboración de líneas de tiempo, el análisis de imágenes, relatos, objetos y documentos, entre otras técnicas.

- Organizar y desarrollar sistemáticamente proyectos colaborativos y de investigación escolar sobre problemas históricos. Esto requiere asumir un enfoque investigativo que conlleve tanto al estudiante como al docente a ser investigadores, y a desarrollar metodologías como la indagación histórica, la historia oral, la historia de vida, la investigación acción, el aprendizaje basado en problemas con enfoque histórico y el propio método histórico, que al desplegarse en sus fases: heurística, crítica, hermenéutica y expositiva facilita la comprensión y análisis crítico de eventos pasados (Chávez-Castillo, Sarango, Sandoval-Peña & Gallo-García, 2024).
- Reconocer y transformar las representaciones sociales de los propios docentes que afectan el proceso de enseñanza de la historia, y a propósito de coadyuvar a la construcción de representaciones significativas por parte de los estudiantes (Aquino, Figueredo-Canosa, & Gazquez-Hernández, 2025). En este sentido, es necesario asumir un enfoque praxiológico que guíe el proceso pedagógico y didáctico para la enseñanza de la historia desde la autocrítica y la reflexión en y de la práctica docente. Este proceso praxiológico se pudo ejecutar mediante

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

círculos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, análisis sistemático de las experiencias didácticas, y del desarrollo de las planificaciones y los encuentros de aula, observación y retroalimentación entre pares docentes, elaboración de diarios reflexivos y relatos autoetnográficos profesionales.

Finalmente se puede decir que, en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la clave es confrontar reflexivamente las representaciones que tanto docentes como estudiantes ya poseen o han construido previamente y, desde allí, generar interpretaciones de la realidad más críticas y fundamentadas.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión narrativa realizada con el propósito de comprender las representaciones sociales como categoría clave para darle sentido a la enseñanza crítica de la historia de Colombia en el marco de los cambios legislativos que se han concretado, se deduce que la Ley 115 de 1994 favoreció la integración de la historia en el área de Ciencias Sociales; sin embargo, esto trajo consigo tensiones y desafíos relacionados con la pérdida de la autonomía disciplinar y la fragmentación de los contenidos de historia. La solución de esta problemática se abordó con la promulgación de Ley 1874 de 2017. De hecho, esta legislación representó un avance significativo al reconocer la enseñanza obligatoria de la historia desde una perspectiva crítica que favoreciera el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica, en el marco de contribuir a la construcción de una sociedad colombiana con identidad étnica y cultural diversa, y donde exista una realidad más democrática y pacífica dentro de una cultura de reconciliación y paz.

No obstante, su existencia por sí sola no asegura un cambio de las prácticas educativas,

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

porque todavía es imperioso repensar la enseñanza de la historia cohesionada a la construcción de los procesos de paz y la resignificación de la memoria colectiva, vincular lo que se enseña en historia y la cotidianidad que viven de los estudiantes. Pero, sobre todo, superar un enfoque centrado en la transmisión y memorización de los objetos de aprendizaje.

Es aquí donde la TRS se constituye en un enfoque teórico pertinente para analizar los obstáculos y posibilidades de la enseñanza de la historia, considerando que su principal contribución reside en revelar que las prácticas pedagógicas no dependen únicamente de las normas y del currículo, sino también de los conocimientos, valores, creencias, experiencias y formas de interacción de quienes participan en el proceso educativo y de aprendizaje.

Siendo así, las representaciones sociales en los docentes y estudiantes actúan como el filtro precognitivos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, las cuales deben hacerse conscientes y ser objeto de reflexión a los fines de que favorezca el cambio pedagógico y se pueden implementar con éxito metodologías que activen el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia histórica en las niñas y niños.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

AGRADECIMIENTO

A todos los agentes sociales involucrados en el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Aquino, S., Figueredo-Canosa, V., & Gazquez-Hernández, J. (2025). La teoría de las representaciones sociales como espejo de la educación. Una mirada hacia el sentido de la escuela en el contexto rural. *Revista Internacional de Investigación*

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

en Ciencias Sociales, 21(2), 261-276
<https://doi.org/10.18004/riics.2025.diciembre.261>

Arana-Hernández, D. & Gutiérrez-Giraldo, M. (2021). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación primaria en Colombia: de las políticas curriculares a las prácticas educativas. *Educación Em Revista*, 37, e77057. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77057>

Bernal-Valdés, L. & Pérez-Piñón, F. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>

Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 99-120. <https://acortar.link/BGUR6x>

Chávez-Castillo, R., Sarango, M., Sandoval-Peña, J. & Gallo-García, J. (2024). Método histórico y pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(especial), 229-238. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.792>

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. Colombia. <https://acortar.link/TLZWBy>

Congreso de Colombia. (2017). Ley 1874 de 2017: Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 50.459. <https://acortar.link/UUqDKe>

Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. <https://acortar.link/FLPh2s>

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, 17(1-2), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>

Gómez-Vahos, L., Muriel-Muñoz, L., & Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. Encuentros, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>

Hejeile-Gutiérrez, L. (2022). Enseñanza de la Historia en Colombia: Una Mirada desde las Investigaciones y Reflexiones Difundidas en Artículos de Revistas Académicas.

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

Revista de Ciencias Sociales (Cr), 2(176), 49-60.
<https://www.redalyc.org/journal/153/15373104004/html/>

Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2).
<https://doi.org/10.24215/18537863e041>

López-Gaviria, C. & Villa-Gómez, J. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora U.S.B.*, 24(2), 404-431.
<https://doi.org/10.21500/16578031.7045>

Martínez-Quinteros, A., Ocaña-Soria, J., & Parreño-Bosmediano, A. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2), e502085.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998>

Mancillas-Castillo, I. (2023). Modelos Educativos para la Enseñanza de Historia en Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 126-131.
<https://doi.org/10.37843/rtd.v16i2.385>

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Orientaciones curriculares para la enseñanza de la historia de Colombia en la educación básica y media.
<https://www.mineduacion.gov.com>

Navarro-Carrascal, O. & Restrepo-Ochoa, D. (2013). Representaciones Sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *Revista CES Psicología* 6(1).
<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a01.pdf>

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 17-52.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9137623>

Pagés-Blanch, J. & Santisteban-Fernández, A. (2018), La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, (17), 11-16. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>

Revilla, D. & Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

Carlos Fernando Carrascal-Rincón

Rodríguez-Ávila, S. & Acosta-Jiménez, W. (2024). Historia escolar, regulación curricular y opinión pública: diálogos ausentes. *Folios*, (59), 3-22. <https://doi.org/10.17227/folios.59-16141>

Roldán, M. (2025). Representaciones sociales sobre jóvenes de sectores populares. Activismos y disputas de sentidos. *Sociedade e Estado*, 40(2), e55547. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-20254002e55547>

Urbina-Cárdenas, J. & Ovalles-Rodríguez, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-517. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>

Valencia-Castaño, I. (2023). La Enseñanza de la Historia de Colombia: Un Enfoque en Memoria Histórica y Memoria Colectiva, en el Marco de las Políticas Públicas de Educación. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85033>