

**MEMORIA HISTÓRICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO:
ALCANCE DE LA LEY 1874/2017
Y SUS RETOS EN EL CURRÍCULO COLOMBIANO**

Yadira Andrea Acosta Basto¹
andreaacosta1703@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0213-764X>

**Doctorando en Educación
Instituto Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela**

Francia Jasneth Guapacha Peláez²
frangua116@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4933-5066>

**Doctorando en Educación
Instituto Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela**

Diego Alexander Ramírez Pérez³
diegoramirez1609@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5290-5354>
**Doctorando en Educación
Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela**

Recibido: 08/01/2026

Revisado: 12/02/2026

Aprobado: 16/03/2026

RESUMEN

Mediante la promulgación de la Ley 1874 en 2017, Colombia reinstaló como obligación pedagógica la instrucción histórica nacional dentro de su estructura de ciencias sociales escolares, buscando fortalecer la construcción identitaria diversa, estimular capacidades analíticas entre estudiantes y cultivar conciencia colectiva sobre el pasado orientada

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

² Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

³ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

hacia procesos de paz territorial. No obstante, la materialización efectiva de este mandato normativo confronta obstáculos sustanciales en el quehacer pedagógico cotidiano, especialmente derivados de la amalgama curricular que fusiona disciplinas históricas, geográficas y cívicas bajo un paraguas conceptual amplio que difumina las particularidades epistemológicas y metodológicas de cada campo del saber. Este artículo de difusión analiza el alcance efectivo de la normativa en el contexto educativo colombiano, examinando las tensiones entre el mandato legal y la realidad escolar, las dificultades en la intensidad horaria, la formación docente insuficiente y la necesidad de materiales pedagógicos contextualizados. A través del análisis documental de la normativa vigente, recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia y estudios académicos recientes, se identifican hallazgos sobre las brechas entre lo prescrito y lo implementado. Se concluye que para lograr efectividad en la aplicación de la Ley 1874/2017 se requiere: reconocimiento curricular específico de la historia sin diluirse en ciencias sociales, incremento en intensidad horaria, formación docente especializada y diseño de lineamientos que articulen memoria histórica con pensamiento crítico para la construcción de ciudadanía democrática y paz territorial.

Palabras clave: historia de Colombia, memoria histórica, pensamiento crítico, currículo educativo, Ley 1874 de 2017.

HISTORICAL MEMORY AND CRITICAL THINKING: SCOPE OF LAW 1874/2017 AND ITS CHALLENGES IN THE COLOMBIAN CURRICULUM

ABSTRACT

The 2017 legislative framework through Law 1874 reinstated Colombian historical education as a compulsory curricular component within social sciences guidelines, aiming to strengthen diverse national identity formation, foster analytical capabilities among learners, and cultivate collective consciousness regarding past events toward territorial peace processes. Nevertheless, materializing this normative mandate encounters substantial obstacles in daily pedagogical practice, particularly stemming from curricular amalgamation that merges historical, geographical, and civic disciplines under a broad conceptual umbrella that blurs the epistemological and methodological particularities inherent to each knowledge domain. This dissemination article analyzes the effective scope of the regulation in the Colombian educational context, examining the tensions between the legal mandate and school reality, difficulties in time allocation, insufficient teacher training, and the need for contextualized pedagogical materials. Through documentary analysis of current regulations, recommendations from the Advisory

Commission for the Teaching of Colombian History, and recent academic studies, findings are identified regarding the gaps between what is prescribed and what is implemented. It is concluded that to achieve effectiveness in the application of Law 1874/2017 requires: specific curricular recognition of history without being diluted in social sciences, increased time allocation, specialized teacher training, and design of guidelines that articulate historical memory with critical thinking for the construction of democratic citizenship and territorial peace.

Keywords: Colombian history, historical memory, critical thinking, educational curriculum, Law 1874 of 2017.

INTRODUCCIÓN

¿Es posible construir memoria histórica y pensamiento crítico en las aulas colombianas cuando la historia se encuentra diluida en un área curricular denominada "ciencias sociales" que debe atender simultáneamente geografía, constitución política, economía, cátedras transversales y múltiples proyectos institucionales? Esta pregunta, lejos de ser retórica, sintetiza uno de los dilemas centrales que enfrenta la educación colombiana tras la promulgación de la Ley 1874 de 2017, normativa que buscó restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de ciencias sociales (Arias, 2015). Como señalan Giraldo y Hernández (2021), la tensión entre la especificidad disciplinar de la historia y su integración en ciencias sociales representa uno de los principales obstáculos para el desarrollo efectivo de pensamiento histórico en contextos escolares.

El surgimiento de la normativa 1874/2017 responde a circunstancias históricas específicas: tras múltiples décadas atravesadas por confrontaciones armadas internas y

durante la fase de implementación del acuerdo negociado en La Habana durante 2016, la nación colombiana enfrentaba el imperativo de edificar condiciones sostenibles para la convivencia pacífica. En este escenario, la instrucción histórica adquirió relevancia estratégica como herramienta pedagógica para desentrañar los orígenes multicausales de las violencias, valorar la multiplicidad étnica y cultural constitutiva del país, y cultivar en las nuevas generaciones competencias reflexivas que impidan la reproducción de patrones destructivos heredados (Ley 1874, 2017). Sin embargo, entre la intención legislativa y la realidad escolar existe una distancia considerable que amerita reflexión y análisis.

El sistema educativo colombiano atraviesa por una paradoja: mientras la ley establece que la historia debe enseñarse de manera obligatoria en todos los grados de la educación básica y media, en la práctica curricular esta disciplina se encuentra subsumida en un área más amplia denominada "ciencias sociales", donde comparte espacio con geografía, constitución política y democracia (Giraldo & Hernández, 2021). Esta integración, que en teoría buscaría la interdisciplinariedad, en la práctica ha generado confusión sobre qué enseñar, cuánto tiempo dedicar a cada componente disciplinar y cómo evaluar los aprendizajes específicos de historia. El resultado ha sido, en muchos casos, un debilitamiento de la especificidad epistémica de la historia como campo de conocimiento y una dificultad para desarrollar sistemáticamente el pensamiento histórico en los estudiantes.

El organismo asesor especializado en pedagogía histórica colombiana (CAEHC), constituido mediante disposición de la normativa 1874/2017, desarrolló durante el período 2019-2022 una evaluación comprehensiva sobre las condiciones existentes para la instrucción del pasado nacional en instituciones escolares. Los resultados obtenidos evidencian problemáticas sustanciales: aproximadamente siete de cada diez educadores manifiestan insatisfacción respecto a la pertinencia curricular vigente frente a requerimientos contextuales del país; la asignación temporal destinada al campo de ciencias sociales que engloba contenidos históricos, geográficos y políticos alcanza apenas entre tres y cuatro períodos semanales, representando una fracción menor comparada con disciplinas como matemáticas, lenguaje o ciencias naturales; adicionalmente se identifica carencia notable en preparación especializada del profesorado para implementar aproximaciones pedagógicas contemporáneas que articulen memoria colectiva, razonamiento crítico y estrategias didácticas participativas (CAEHC, 2022).

Este artículo de difusión tiene como propósito central analizar el alcance efectivo de la Ley 1874/2017 en el currículo colombiano, identificando las brechas entre lo prescrito normativamente y lo implementado en las aulas, con especial énfasis en cómo la agrupación curricular de historia, geografía y constitución política bajo el rótulo de "ciencias sociales" diluye la especificidad de la enseñanza histórica y dificulta el logro de los objetivos de memoria histórica y pensamiento crítico planteados en la ley.

Para desarrollar este análisis, el artículo se estructura en torno a varias preguntas orientadoras: ¿Cuál es el contexto y la evolución normativa que llevó a la promulgación de la Ley 1874/2017? ¿Qué implicaciones curriculares tiene el mandato de integrar la historia como "disciplina integrada" en las ciencias sociales? ¿Cuáles son los dispositivos pedagógicos necesarios para desarrollar memoria histórica y pensamiento crítico en la enseñanza de la historia? ¿Qué tensiones y oportunidades existen en la implementación de la ley? ¿Qué recomendaciones pueden formularse para mejorar la efectividad de la normativa?

La relevancia de estas preguntas trasciende lo meramente académico o curricular. Colombia vive un momento histórico crucial en la construcción de paz territorial, en la implementación de la justicia transicional derivada del Acuerdo de Paz, y en la necesidad de fortalecer su democracia y tejido social. En este contexto, la enseñanza de la historia no puede seguir siendo un asunto marginal en el currículo escolar, ni puede continuar diluyéndose en áreas más amplias que terminan por difuminar su especificidad. Como señaló la Comisión de la Verdad en sus reflexiones sobre el sector educativo, la enseñanza de la historia en Colombia no ha estado suficientemente orientada a interpelar a las comunidades educativas para que comprendan, sientan y cuestionen el pasado reciente, violento y excluyente del país (CAEHC, 2022).

El presente texto se dirige a múltiples audiencias: a los tomadores de decisiones en política educativa (Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación departamentales y municipales); a los directivos y docentes de instituciones educativas

que tienen la responsabilidad de diseñar y ejecutar planes de estudio; a las facultades de educación y programas de formación docente que preparan a las nuevas generaciones de maestros; y a la comunidad académica interesada en la didáctica de las ciencias sociales y la historia. También busca llegar a organizaciones sociales, víctimas del conflicto armado, investigadores de memoria histórica y, en general, a todos los ciudadanos interesados en comprender cómo la educación puede contribuir a la construcción de paz y democracia en Colombia.

Metodológicamente, este artículo se fundamenta en el análisis documental de fuentes primarias (Ley 1874/2017, Decreto 1660/2019, Ley 115/1994, lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional) y fuentes secundarias (recomendaciones de la CAEHC, investigaciones académicas publicadas en revistas indexadas, trabajos de grado y tesis sobre enseñanza de la historia y memoria histórica en Colombia). Se realizó también una revisión de la literatura académica producida entre 2017 y 2025 sobre la implementación de la Ley 1874/2017, revelando tres temas comunes que giran en torno a la historia reciente y el conflicto armado, las preocupaciones didácticas y los recursos de enseñanza, y las posibilidades de la historia regional y local.

Este artículo no busca darnos recetas fáciles o respuestas sencillas a cuestiones difíciles. Lejos de esto, es una contribución reflexiva a un análisis crítico y proactivo de cómo realizar la tarea de la Ley 1874/2017 de manera responsable, ya que enseñar historia es una profesión disputada en la que chocan muchos intereses políticos,

académicos, pedagógicos y sociales. El objetivo principal es establecer que la historia tiene un papel constructivo que desempeñar en la formación de la memoria histórica y el pensamiento crítico, un reconocimiento curricular particular no colapsa la historia en un macro área de ciencias sociales, sino que es epistemológicamente, metodológicamente y didácticamente específica sin recurrir a la fragmentación disciplinaria del conocimiento.

A continuación, el lector descubrirá los antecedentes y el desarrollo normativo en torno a la implementación de la Ley 1874/2017, así como los antecedentes históricos sobre las políticas educativas colombianas en la enseñanza de la historia que han estado vigentes desde mediados del siglo XX. Posteriormente, se examinarán las implicaciones curriculares de la ley en los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y media), identificando las tensiones entre el mandato de "disciplina integrada" y la realidad de un área de ciencias sociales saturada de contenidos y proyectos transversales. En tercer lugar, se discutirán los dispositivos pedagógicos necesarios para desarrollar memoria histórica y pensamiento crítico, poniendo énfasis en enfoques contemporáneos como historia y memoria, historia de las mujeres y género, historia de pueblos étnicos, e historia regional y local. Finalmente, se presentarán conclusiones y recomendaciones orientadas a mejorar la efectividad de la implementación de la Ley 1874/2017.

El recorrido que proponemos no es neutral: parte del convencimiento de que la enseñanza de la historia debe estar al servicio de la construcción de ciudadanía democrática, del reconocimiento de la diversidad, de la comprensión crítica de las causas del conflicto armado y de la construcción de una cultura de paz. Esto implica superar

modelos memorísticos centrados en fechas, batallas y héroes, para avanzar hacia enfoques que desarrollen pensamiento histórico, que conecten el pasado con el presente y el futuro, y que permitan a los estudiantes posicionarse como agentes históricos capaces de transformar sus realidades. Invitamos al lector a acompañarnos en esta reflexión sobre uno de los desafíos educativos más importantes que enfrenta Colombia en el siglo XXI.

DESARROLLO TEMÁTICO

CONTEXTO Y EVOLUCIÓN NORMATIVA

DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA

Para conocer tanto el alcance como la dificultad de la Ley 1874 de 2017, esta regulación necesita situarse dentro de la perspectiva histórica de las políticas colombianas respecto a la educación en historia. La historia como disciplina escolar en Colombia, históricamente está sujeta a múltiples marcos epistemológicos, pedagógicos y políticos que reflejan tensiones sociales, debates sobre la construcción de la identidad nacional y disputas sobre la función de la educación en la formación de ciudadanos.

La enseñanza de la historia en Colombia permaneció durante gran parte del siglo XX dominada por un enfoque positivista y nacionalista. La regulación 2388 (1948), una ley trascendental aprobada durante un período marcado por violentas confrontaciones

bipartidistas, enfatizó la transmisión de narrativas históricas nacionalistas como parte del proceso de historia nacional y que dominar la disciplina, honrar a las figuras que sentaron las bases y reverenciar los símbolos patrióticos eran instrumentos indispensables para fortalecer la unidad colectiva y mejorar el sentido cívico de la población (República de Colombia, 1948). Este decreto impuso el requisito para los estudiantes de estudiar un curso de historia de Colombia por un tiempo mínimo de dos años en la escuela primaria y dos años en la escuela secundaria, con responsabilidades para los programas y textos respecto a la enseñanza histórica de la escuela de la Academia Colombiana de Historia.

Este modelo pedagógico, que Ross (2020) denomina "social studies as citizenship transmission", concebía la historia como un conjunto de hechos objetivos que hablaban por sí mismos y que debían ser memorizados por los estudiantes para inculcar valores patrióticos y nacionalistas. La escuela se limitaba a reproducir el conocimiento producido por los historiadores, el cual se contaba "como si fuera una verdad incuestionable y que, como tal, exigía del estudiante no tanto su comprensión sino su memorización" (Rodríguez & Garzón, 2004, p. 24). Esta concepción promovía una memoria oficial homogeneizante que invisibilizaba la diversidad étnica, regional y cultural del país, así como los conflictos sociales y políticos que han marcado la historia colombiana (Acevedo & Samacá, 2012). Wallerstein (1999) advierte sobre los riesgos de estos enfoques disciplinares fragmentados que impiden la comprensión compleja de los procesos sociales.

Hacia la década de 1970, bajo la influencia de historiadores colombianos formados en la escuela de los Annales francesa y la escuela marxista inglesa, surgió una corriente denominada "Nueva Historia de Colombia" que cuestionó los enfoques tradicionales y propuso aproximaciones más críticas y analíticas al estudio del pasado (Sánchez, 2013). Los académicos de esta corriente fueron invitados a participar en la construcción de los marcos generales de los programas curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales, generando confrontaciones entre quienes defendían una historia tradicional centrada en héroes y batallas, y quienes proponían una historia social que visibilizara a los sectores populares y los conflictos estructurales.

La transformación curricular más trascendental respecto a la instrucción histórica se materializó durante 1984 mediante el Decreto 1002, instrumento normativo que instituyó oficialmente la convergencia disciplinar bajo la denominación de ciencias integradas, abarcando tanto ámbitos naturales como sociales. Esta reestructuración implicó que campos académicos previamente autónomos como historia y geografía se fusionaran bajo la denominación común de ciencias sociales. La finalidad explícita consistía en armonizar desarrollos recientes del conocimiento especializado con la capacidad estudiantil para interpretar realidades nacionales contemporáneas (Acevedo & Samacá, 2012, p. 237), adoptando perspectivas interpretativas y analíticas sobre fenómenos sociales que cuestionaban visiones disciplinares aisladas del saber.

Esta integración suscitó rechazo entre académicos defensores de la especificidad disciplinar, pero se consolidó con la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Esta última estableció como finalidad central de la enseñanza obligatoria la formación de ciudadanos, y definió el área de ciencias sociales como área obligatoria y fundamental, integrada por "Historia, Geografía, Constitución política y democracia" (Art. 23). Pese a que la ley apostó por ciencias sociales integradas, en la práctica "se continuó dando mayor peso a la historia y en menor medida a la geografía, sin que se evidenciara una noción integral de la enseñanza de las Ciencias sociales" (República de Colombia, 2002, p. 11), debido a que la mayoría de los docentes habían sido formados con un enfoque disciplinar.

En 2002, el Ministerio de Educación Nacional publicó los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales, caracterizados por la flexibilidad e integración del conocimiento social a través de ocho ejes generadores que buscaban promover la formación de ciudadanos críticos, democráticos y solidarios (República de Colombia, 2002). Estos lineamientos, fundamentados en la teoría del modo 2 de producción de conocimiento de Gibbons y en las ciencias sociales abiertas de Wallerstein (1999), pretendían que los estudiantes comprendieran la realidad social trascendiendo las fronteras disciplinares. Como analiza Sánchez (2013), estos lineamientos representaron un intento por superar la fragmentación disciplinar tradicional, aunque su implementación efectiva enfrentó múltiples obstáculos en la práctica educativa. Los ejes generadores incluían temas como la defensa de la condición humana y su diversidad, los derechos

humanos y la democracia, el desarrollo sostenible, las construcciones culturales y las organizaciones políticas (República de Colombia, 2002).

Sin embargo, la publicación posterior de los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- (2016) generó tensiones con los principios de autonomía institucional defendidos en los lineamientos. Orozco (2004) critica estas reformas señalando que están alimentadas por ideologías neoconservadoras que apuntalan el proyecto neoliberal, buscando el control político del saber para homogeneizar la educación según esquemas extranjeros. Estos documentos, orientados a mejorar los resultados en evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, restringieron la autonomía e innovación docente que los lineamientos habían promovido.

En este contexto de debates y tensiones sobre qué, cómo y para qué enseñar ciencias sociales e historia, surgió la preocupación de historiadores y académicos sobre el "desconocimiento de la historia por parte de las nuevas generaciones" (Giraldo & Hernández, 2021). Esta preocupación, sumada al contexto del proceso de paz con las FARC-EP y la necesidad de abordar pedagógicamente la memoria del conflicto armado, condujo a la promulgación de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017.

La Ley 1874/2017 estableció el objetivo de "restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada dentro de los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y secundaria" (Art. 1) y tiene como objetivo promover tres propósitos muy específicos: a) crear una identidad nacional

que reconozca la diversidad étnica cultural; b) fomentar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales; y c) promover la construcción de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz. La ley modificó varios artículos de la Ley 115/1994, incorporando en la educación primaria "la iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación" (Art. 2), y en secundaria "el estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales" (Art. 3).

Un aspecto crucial de la Ley 1874/2017 es la creación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), órgano consultivo compuesto por representantes de academias de historia, asociaciones de historiadores, facultades de educación y docentes de ciencias sociales en ejercicio. La CAEHC tuvo el mandato de revisar y ajustar los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada, para que cada establecimiento educativo organizara sus procesos de evaluación en el marco de la autonomía institucional (Art. 6, parágrafo 2).

Entre 2019 y 2022, la CAEHC realizó un diagnóstico exhaustivo mediante encuestas a más de 18,000 actores educativos (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia), talleres regionales y conversatorios. Los resultados evidenciaron problemáticas estructurales: confusión sobre cómo integrar la historia en ciencias sociales, insuficiente intensidad horaria, deficiente formación docente especializada, falta

de materiales pedagógicos contextualizados, temor de los docentes para abordar temas sensibles como la violencia política, y desconexión entre lo que se enseña y lo que se evalúa en las Pruebas Saber (CAEHC, 2022).

El CAEHC terminó el trabajo con una lista detallada de recomendaciones en abril de 2022: "La enseñanza de la historia de Colombia: ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y pacífica". Este documento sugiere que el pensamiento histórico debe ser el eje principal de la enseñanza de la historia y se enmarca en enfoques de perspectiva histórica que incluyen, pero no se limitan a: historia y memoria (especialmente del conflicto armado), historia de las mujeres y perspectivas de género, historia de los pueblos indígenas, historia de África y las Américas negras, afrocolombianos, raizales y palenqueras, historia del pueblo romaní, e historia local y regional. Además, la CAEHC propuso la creación de un Plan Decenal para la Implementación de la Ley 1874/2017, que garantice recursos, formación docente y acompañamiento institucional sostenido.

Es importante señalar que la Ley 1874/2017 no elimina la integración de la historia en ciencias sociales, sino que busca "restablecer" su centralidad como "disciplina integrada". Esta expresión, aparentemente contradictoria, refleja la tensión entre quienes defienden la autonomía disciplinar de la historia y quienes sostienen la pertinencia de una aproximación interdisciplinar a los fenómenos sociales. Como bien señala el trabajo de Sánchez (2013), "la noción de ciencias sociales integradas es incipiente en nuestro

contexto y ha funcionado más como discurso que como realidad", pues persisten tensiones entre la interdisciplinariedad y la disciplinarización del conocimiento social.

Esta evolución normativa muestra que la enseñanza de la historia en Colombia ha sido objeto de múltiples reformas que reflejan las tensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas de cada época. El paso de una historia nacionalista y memorística a una integrada en ciencias sociales, y ahora el intento de "restablecerla" manteniendo la integración, evidencia que no existe consenso sobre el lugar, los propósitos y las metodologías de la enseñanza histórica. La Ley 1874/2017 representa una oportunidad para repensar estos aspectos, pero su implementación efectiva enfrenta desafíos estructurales que analizaremos en los siguientes apartados.

IMPLICACIONES CURRICULARES DE LA LEY 1874/2017 POR NIVELES EDUCATIVOS

La implementación efectiva de la Ley 1874/2017 requiere comprender sus implicaciones específicas en cada nivel educativo (primaria, secundaria y media), así como las tensiones que genera la integración de la historia en el área de ciencias sociales. Este apartado analiza cómo la organización curricular actual dificulta el logro de los objetivos de memoria histórica y pensamiento crítico planteados por la ley.

EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: INICIACIÓN EN EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La Ley 1874/2017 incorporó en los objetivos de la educación básica primaria "la iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación" (Art. 2). Este mandato implica que desde los primeros grados los estudiantes deben comenzar a desarrollar habilidades de pensamiento histórico, entendidas "desde una perspectiva embrionaria que responde a las formas específicas en las que niños y niñas utilizan la temporalidad, entre otros criterios de comprensión y cuestionamiento del mundo" (CAEHC, 2022). Investigaciones como las de Gómez (2018) sobre la enseñanza de la memoria desde básica primaria evidencian que es posible cultivar estas capacidades desde edades tempranas cuando se implementan estrategias pedagógicas apropiadas al desarrollo cognitivo infantil.

No obstante, las condiciones operativas en el nivel de educación elemental revelan dificultades considerables. Predominantemente, las instituciones escolares asignan a un único educador la responsabilidad integral sobre múltiples campos del saber en los grados iniciales correspondientes a 1° hasta 5°, situación que obstaculiza el desarrollo de experticia requerida para implementar aproximaciones pedagógicas especializadas en la enseñanza del pasado. Conforme a evaluaciones diagnósticas realizadas por la CAEHC, una fracción minoritaria del cuerpo docente de primaria posee

preparación específica en didáctica histórica, siendo mayoritarias las formaciones generalistas en pedagogía infantil o licenciaturas en educación básica primaria.

En segundo lugar, la intensidad horaria destinada a ciencias sociales (que incluye historia, geografía y constitución política) en primaria oscila entre 2 y 3 horas semanales, significativamente menor que áreas como matemáticas (5-6 horas) o lenguaje (5 horas). Esta disparidad refleja las prioridades de las políticas educativas orientadas a mejorar resultados en pruebas estandarizadas que, paradójicamente, evalúan principalmente competencias matemáticas y comunicativas, relegando las competencias científico-sociales a un segundo plano (Giraldo & Hernández, 2021).

En tercer lugar, los contenidos de ciencias sociales en primaria, definidos en los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, abordan de manera simultánea y a menudo desarticulada conceptos históricos (tiempo, cambio, continuidad), geográficos (espacio, territorio, paisaje), políticos (organización social, normas, derechos) y económicos (trabajo, recursos, intercambio). Esta saturación de contenidos, sumada al escaso tiempo disponible, genera confusión sobre qué priorizar y dificulta el desarrollo sistemático de habilidades específicas de pensamiento histórico como la comprensión de la causalidad, la empatía histórica o el análisis de fuentes.

Investigaciones como la de Rodríguez (2013) sobre el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de primaria evidencian que cuando se implementan proyectos de aula focalizados en historia, los niños logran establecer relaciones entre pasado y presente, comprender que los hechos históricos tienen múltiples interpretaciones y

desarrollar conciencia sobre su propio papel como agentes históricos. Sin embargo, estas experiencias pedagógicas exitosas son excepcionales y dependen de la iniciativa individual de docentes comprometidos, más que de una política institucional sistemática.

La CAEHC recomienda para la educación primaria que los docentes incorporen "narraciones históricas, líneas de tiempo, trabajo con fuentes (especialmente visuales y orales), visitas a museos y lugares de memoria, y vinculación con la historia familiar y local como puentes para comprender procesos históricos más amplios" (CAEHC, 2022). Estas estrategias didácticas permiten iniciar a los niños en el pensamiento histórico desde actividades acordes a su desarrollo cognitivo, pero requieren formación docente especializada y tiempo curricular suficiente, ambos aspectos deficitarios en la actualidad.

EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA:

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En la educación básica secundaria (grados 6° a 9°), la Ley 1874/2017 establece que debe realizarse "el estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial" (Art. 3). Este nivel educativo es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico, pues los estudiantes adolescentes están en una etapa de desarrollo cognitivo que les permite

establecer relaciones causales complejas, analizar múltiples perspectivas y formular juicios fundamentados.

Sin embargo, la implementación en secundaria enfrenta problemáticas similares y algunas específicas. La asignación temporal destinada al campo de ciencias sociales fluctúa entre tres y cuatro períodos semanales, representando una ventana temporal limitada para desarrollar comprensivamente contenidos históricos nacionales atravesando sus diversas etapas cronológicas desde períodos precolombinos hasta acontecimientos recientes, complementando además con perspectivas latinoamericanas y globales, mientras simultáneamente se abordan contenidos geográficos, educación cívica y numerosas temáticas transversales incorporadas al área curricular tales como reconocimiento afrocolombiano, perspectivas de género, pedagogía para la convivencia pacífica y competencias ciudadanas, entre otras dimensiones formativas.

La situación se agrava porque muchas instituciones educativas, en ejercicio de su autonomía, distribuyen la carga académica del área de ciencias sociales asignándole a un mismo docente responsabilidades en historia, geografía, economía, política, filosofía y ética, "de manera que al distribuir la carga académica anualmente pareciese que existe una paridad con las otras áreas básicas, poniendo así en seria desventaja a la enseñanza de la historia como campo de formación" (CAEHC, 2022). Esta práctica, además de sobrecargar al docente, dificulta la especialización y el desarrollo de competencias didácticas específicas para cada campo disciplinar.

Un hallazgo preocupante de la encuesta realizada por la CAEHC es que las ciencias sociales se ubican en el penúltimo lugar de preferencia de los estudiantes de secundaria, solo superando a educación religiosa y ciencias naturales. Los estudiantes atribuyen esta baja preferencia principalmente a que "los temas no les resultan interesantes o relevantes para sus vidas" (59.7% de las respuestas) y a "las formas como son impartidos en el aula" (23.1%), lo que evidencia problemas tanto de pertinencia curricular como de estrategias didácticas (CAEHC, 2022). Esta problemática se vincula con lo señalado por Moreno-Vera (2018) respecto a la necesidad de incorporar temas controversiales y metodologías activas que promuevan el pensamiento crítico y la participación estudiantil en la construcción de conocimiento histórico.

Investigaciones recientes sobre enseñanza de la historia en secundaria identifican tres enfoques principales en las experiencias pedagógicas documentadas: el abordaje de la historia reciente (especialmente el conflicto armado y la construcción de paz), la incorporación de recursos didácticos innovadores (TIC, videojuegos, audiovisuales, literatura), y la vinculación con la historia regional y local (Giraldo & Hernández, 2021). Estas experiencias, cuando son implementadas de manera sistemática y con acompañamiento docente adecuado, demuestran que es posible desarrollar pensamiento crítico en secundaria, siempre que se superen enfoques memorísticos centrados en fechas y personajes para avanzar hacia metodologías que promuevan el análisis de fuentes, el debate argumentado y la conexión del pasado con problemáticas del presente.

Un desafío particular en secundaria es el abordaje de la historia reciente y del conflicto armado colombiano. Como señalan Arias y Herrera (2018), existe "tibieza y ambigüedad con la que las políticas educativas han asumido el tratamiento de temas como el conflicto armado y la violencia política", situación que se refleja en los Estándares Básicos de Competencias y los lineamientos curriculares, donde estos temas "con escasa dificultad se enuncian o se reducen a sucesos aislados". Varios docentes encuestados por la CAEHC manifestaron "temor para tocar temas sobre la violencia en el país, debido a posibles afectaciones posteriores", lo que genera un "silencio curricular" que contribuye a la normalización del conflicto y perpetúa imaginarios que legitiman las violencias (CAEHC, 2022).

EDUCACIÓN MEDIA:

ÉNFASIS EN MEMORIA HISTÓRICA Y RECONCILIACIÓN

En la educación media (grados 10° y 11°), la Ley 1874/2017 establece que "los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera" (Art. 5, párrafo). Este mandato posiciona a la educación media como el nivel donde debe consolidarse la comprensión crítica del pasado reciente del país y su vinculación con la construcción de futuro.

La intensidad horaria en media para ciencias sociales oscila entre 4 y 5 horas semanales, incluyendo en muchos casos las asignaturas de filosofía, ciencias políticas y económicas, que según la Ley 115/1994 (Art. 31) son áreas distintas a ciencias sociales pero que en la práctica institucional se agrupan bajo la responsabilidad de los mismos docentes. Esta agrupación, aunque puede facilitar aproximaciones interdisciplinarias, en la práctica genera confusión sobre los propósitos específicos de cada campo y diluye el tiempo efectivo para la enseñanza de la historia.

Un aspecto problemático es que los estudiantes de media están próximos a presentar las Pruebas Saber 11°, que son determinantes para el acceso a la educación superior. Estas pruebas evalúan competencias en ciencias sociales y ciudadanas de manera integrada, con énfasis en competencias ciudadanas (convivencia, participación, pensamiento sistémico) más que en conocimientos históricos específicos. Esta orientación de las pruebas estandarizadas "ha terminado por reducir el tiempo que los docentes del área de ciencias sociales le dedican a la enseñanza de la historia de Colombia" (CAEHC, 2022), pues las instituciones presionan para que los docentes preparen a los estudiantes en los temas y competencias que serán evaluados, relegando contenidos históricos considerados menos "útiles" para los resultados en las pruebas. Orozco (2004) advierte críticamente sobre cómo estos mecanismos de evaluación estandarizada responden a lógicas de control curricular que homogeneizan la enseñanza y restringen la autonomía docente.

El mandato de trabajar memoria histórica en la media presenta desafíos particulares. La memoria histórica, entendida como "la construcción social del recuerdo sobre el pasado traumático con propósitos de reconocimiento de las víctimas, esclarecimiento de la verdad, reparación y garantías de no repetición" (Valencia, 2023), requiere aproximaciones pedagógicas sensibles que eviten tanto la banalización del horror como la retraumatización de estudiantes que pueden haber vivido directa o indirectamente situaciones de violencia. Flórez y Valencia (2018) proponen herramientas específicas para implementar pedagogías de la memoria y la paz que articulen memoria histórica con oralidad en contextos escolares, mientras que Monroy et al. (2021) documentan experiencias pedagógicas exitosas para la construcción de paz en escuelas rurales afectadas por el conflicto armado.

Experiencias pedagógicas documentadas por investigadores como Gómez (2018), Flórez y Valencia (2018), y Monroy et al. (2021) muestran que cuando se implementan estrategias como el trabajo con testimonios de víctimas, el análisis de informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, las visitas a lugares de memoria, la construcción de archivos orales comunitarios y el uso de expresiones artísticas (teatro, literatura, cine), los estudiantes logran desarrollar empatía histórica, comprensión de la complejidad del conflicto y compromiso con la construcción de paz. Sin embargo, estas experiencias requieren formación docente especializada, materiales pedagógicos adecuados y, crucialmente, tiempo curricular suficiente para desarrollarlas con la profundidad que ameritan.

LA TENSION ENTRE "DISCIPLINA INTEGRADA" Y ESPECIFICIDAD DE LA HISTORIA

Un nudo crítico que atraviesa todos los niveles educativos es la tensión entre el mandato de la Ley 1874/2017 de enseñar la historia como "disciplina integrada" en ciencias sociales y la necesidad de reconocer la especificidad epistemológica, metodológica y didáctica de la historia. Como señala el trabajo doctoral de Sánchez (2013), analizado en el proyecto "Trabajo de Grado 1", "la noción de ciencias sociales integradas es incipiente en nuestro contexto y ha funcionado más como discurso que como realidad", pues persisten tensiones entre interdisciplinariedad y disciplinarización.

La integración de historia, geografía y constitución política en un área macro de ciencias sociales, si bien puede facilitar aproximaciones interdisciplinarias a problemas sociales complejos, en la práctica ha generado confusión sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo. Cada una de estas disciplinas tiene su propio objeto de estudio (el tiempo histórico, el espacio geográfico, la organización política), sus métodos de investigación (trabajo con fuentes documentales, análisis espacial, estudio de instituciones) y sus didácticas específicas (pensamiento histórico, pensamiento geográfico, educación política).

Cuando estas especificidades se diluyen en un área genérica de "ciencias sociales" que debe además atender múltiples cátedras transversales (afrocolombianidad, estudios de género, educación vial, emprendimiento, competencias financieras, etc.), el

resultado es una saturación de contenidos y una imposibilidad práctica de desarrollar sistemáticamente habilidades de pensamiento histórico. Como expresaron docentes en los talleres regionales de la CAEHC, se requiere "organizar el PEI, el currículo y los contenidos de las áreas con libertad y sin la presión por cumplir con mediciones descontextualizadas", así como reconocer que "se le da poca importancia a la enseñanza de la historia en relación con otras disciplinas; se relega la historia. Incluso, la conexión con las ciencias sociales hace difusa la especificidad de la historia" (CAEHC, 2022).

La CAEHC propone que para hacer efectivo el mandato de la Ley 1874/2017 es necesario que el Ministerio de Educación Nacional aclare a las instituciones educativas que deben "desagregar claramente las horas que dedican a ciencias sociales y dentro de ellas las que ocupa la historia en cada uno de los niveles", garantizando una intensidad horaria mínima específica para historia que permita el desarrollo sistemático de pensamiento histórico. Esto no implica fragmentar nuevamente el conocimiento social, sino reconocer que, dentro del área integrada de ciencias sociales, cada componente disciplinar requiere tiempos, metodologías y evaluaciones específicas.

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA MEMORIA HISTÓRICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

El logro de los objetivos de la Ley 1874/2017 - formar identidad nacional diversa, desarrollar pensamiento crítico y promover memoria histórica - requiere dispositivos pedagógicos específicos que superen modelos tradicionales memorísticos. Este apartado analiza enfoques contemporáneos para la enseñanza de la historia que la CAEHC denomina "enfoques en perspectiva histórica": historia y memoria, historia de mujeres y género, historia de pueblos étnicos, e historia regional y local.

PENSAMIENTO HISTÓRICO COMO EJE ARTICULADOR

El pensamiento histórico es el concepto central que articula las recomendaciones de la CAEHC y debe ser el objetivo prioritario de la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos. Como señalan Mejía y Mejía (2015), "el pensamiento histórico debe incluir entre sus categorías el pensamiento crítico, porque las relaciones que entre ellos se dan, se constituyen en mecanismos para hacer lecturas comprensivas del pasado, del presente y del futuro".

Cultivar capacidades de razonamiento histórico en educandos requiere promover competencias específicas que incluyen: reconocer la naturaleza interpretativa del saber sobre el pasado en contraposición a concepciones absolutistas del conocimiento;

examinar documentación primaria y secundaria aplicando criterios metodológicos rigurosos; identificar nexos causales junto con dinámicas de transformación y permanencia atravesando distintas temporalidades; aprehender la multidimensionalidad de fenómenos sociales considerando multiplicidad de factores, actores y resultados no lineales; ejercitar comprensión empática contextualizada evitando anacronismos; y asumirse como sujetos históricos con capacidad de agencia para modificar realidades presentes y configurar horizontes futuros alternativos (Ibagón & Minte, 2019).

Este enfoque del pensamiento histórico supone "una transformación epistemológica en relación con qué se entiende por historia y cómo debe enseñarse" (Reyes et al., 2024). Implica pasar de una historia centrada en fechas y personajes memorizable pasivamente, a una historia que se construye activamente mediante la interrogación de fuentes, el análisis de evidencias y la formulación de interpretaciones argumentadas. Como señalan Mejía y Mejía (2015), establecer relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico resulta fundamental para que los estudiantes desarrollen capacidades de lectura comprensiva del pasado, presente y futuro. Ibagón y Minte (2019) complementan esta perspectiva definiendo el pensamiento histórico como un conjunto complejo de habilidades que trascienden la simple memorización factual. Como señala Moreno-Vera (2018), el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia requiere trabajar "temas controversiales" que no tienen respuestas únicas, promoviendo en los estudiantes la capacidad de analizar múltiples perspectivas, identificar sesgos ideológicos y formular posiciones propias fundamentadas.

HISTORIA Y MEMORIA: PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO ARMADO

Uno de los mandatos más explícitos de la Ley 1874/2017 es promover "la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz" (Art. 1, literal c), con énfasis particular en "la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana" (Art. 5). Este mandato requiere aproximaciones pedagógicas específicas que articulen historia académica con memorias colectivas de las víctimas y comunidades afectadas por el conflicto armado.

La CAEHC establece que trabajar memoria histórica en el aula implica: comprender los fenómenos de violencia enmarcados en el conflicto interno colombiano desde una perspectiva de larga duración; reconocer la dignidad de las víctimas y las responsabilidades individuales y colectivas; analizar los informes de verdad y justicia producidos por instancias como el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Comisión de la Verdad; y promover compromisos con la no repetición y la construcción de paz territorial (CAEHC, 2022).

No obstante, la implementación pedagógica de contenidos relacionados con las confrontaciones armadas enfrenta obstáculos considerables. Inicialmente, se identifica el fenómeno que Padilla y Bermúdez (2016) conceptualizan como ausencia curricular deliberada, manifestándose en documentos normativos oficiales como Estándares y DBA mediante alusiones imprecisas o superficiales sobre las violencias, mientras que materiales didácticos escolares exhiben limitaciones significativas que restringen su

efectividad como recursos educativos en contextos de construcción de paz (p. 244). Estos materiales frecuentemente favorecen narrativas institucionales que omiten el reconocimiento equilibrado de responsabilidades correspondientes a diversos actores involucrados en las dinámicas conflictivas.

En segundo lugar, muchos docentes manifiestan temor para abordar estos temas en el aula, "debido a posibles afectaciones posteriores" (CAEHC, 2022), especialmente en regiones donde el conflicto armado sigue activo o donde existen tensiones sociales y políticas relacionadas con el proceso de paz. Este temor es comprensible dado que algunos docentes han sido víctimas de amenazas o hostigamientos por tratar en el aula temas considerados "sensibles" o "politizados".

En tercer lugar, existe el riesgo de que la pedagogía de la memoria se reduzca a "folklore" o a la exhibición de testimonios de horror sin mediación pedagógica adecuada, lo que puede generar revictimización o, por el contrario, insensibilización ante la violencia. Como señalan Flórez y Valencia (2018), la pedagogía de la memoria requiere "herramientas conceptuales y metodológicas que permitan a los estudiantes comprender la complejidad del conflicto, desarrollar empatía histórica con las víctimas y comprometerse activamente con la construcción de paz", evitando tanto la banalización como la espectacularización del sufrimiento.

Experiencias pedagógicas exitosas documentadas en la literatura académica incluyen: el trabajo con la Caja de Herramientas "Un viaje por la memoria histórica" del Centro Nacional de Memoria Histórica; el análisis comparado de diferentes versiones

sobre eventos del conflicto (versión oficial, versión de víctimas, versión de académicos); la construcción de archivos orales con testimonios de personas mayores de la comunidad; las visitas pedagógicas a lugares de memoria; el uso de expresiones artísticas (literatura, cine, teatro, artes plásticas) para comprender y procesar emotivamente la violencia; y la articulación con procesos de memoria comunitaria y organizaciones de víctimas (Monroy et al., 2021). Arias y Herrera (2018) documentan cómo estas aproximaciones pedagógicas permiten abordar la violencia política y el conflicto armado desde perspectivas críticas que cuestionan los silencios curriculares tradicionales. Padilla y Bermúdez (2016) complementan estas estrategias proponiendo metodologías para normalizar el conflicto como objeto de estudio mientras se desnaturaliza la violencia como práctica social.

Es fundamental que la pedagogía de la memoria no se limite a visibilizar el horror, sino que también rescate "las acciones de resiliencia, resistencia, fortalecimiento del tejido social y reconciliación que se han dado en los distintos territorios a lo largo de la historia, así como las transformaciones favorables de los conflictos y la abundante y persistente historia de intentos y luchas por la paz" (CAEHC, 2022). Este enfoque evita el fatalismo de concebir a Colombia como condenada eternamente a la violencia, y permite a los estudiantes posicionarse como agentes históricos capaces de contribuir a la construcción de paz.

2.3.3 HISTORIA DE LAS MUJERES Y PERSPECTIVAS DE GÉNERO

La CAEHC propone adicionalmente incorporar enfoques centrados en trayectorias femeninas históricas y aproximaciones desde perspectivas de género, orientados hacia la visibilización de contribuciones femeninas en procesos históricos, el cuestionamiento de narrativas predominantemente masculinas en la historiografía tradicional, y la comprensión sobre cómo construcciones de género han moldeado dinámicas históricas. Esta aproximación trasciende la simple inclusión de figuras femeninas en relatos preexistentes, demandando reconfiguración de marcos analíticos historiográficos para aprehender cómo categorías de género intersectadas con clase social, pertenencia étnica y orientación sexual estructuran experiencias colectivas e individuales.

En la historia colombiana, las mujeres han sido sistemáticamente invisibilizadas o representadas únicamente en roles tradicionales (madres, esposas, cuidadoras), mientras que sus aportes en procesos de independencia, luchas sociales, construcción de paz, producción cultural y transformación económica han sido marginados de los relatos dominantes. La CAEHC propone incorporar en la enseñanza de la historia: biografías de mujeres relevantes en diferentes campos y períodos; análisis de las luchas por derechos de las mujeres (sufragio, educación, trabajo, derechos reproductivos); comprensión de las violencias de género como fenómeno histórico; y reconocimiento del papel de las mujeres en la construcción de paz y la resistencia al conflicto armado.

Este enfoque de género debe articularse además con el reconocimiento de las diversidades sexuales y de género, comprendiendo históricamente cómo se han construido las normas sobre sexualidad, cómo han sido perseguidas las disidencias, y cómo los movimientos LGBTIQ+ han luchado por reconocimiento y derechos. Como señala la CAEHC, esto implica "reivindicar el enfoque de género, orientación e identidades sexuales diversas" como dimensión transversal de la enseñanza de la historia.

2.3.4 HISTORIA DE PUEBLOS ÉTNICOS: PLURIVERSALIDAD EPISTÉMICA

La Ley 1874/2017 establece entre sus objetivos "contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana" (Art. 1, literal a). Este mandato requiere superar narrativas homogeneizantes que invisibilizaron o folklorizaron a los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales, palenqueros y Rrom, para avanzar hacia enfoques que reconozcan la pluriversalidad epistémica y cultural de Colombia.

Para los pueblos indígenas, la CAEHC propone: dejar de lado visiones que los presentan únicamente como "pasado" (pre-colombino) para reconocerlos como parte fundamental del presente; visibilizar sus lugares de la memoria, sitios arqueológicos y vestigios culturales; rescatar la oralidad como registro vivo de los territorios y guardiana de la sabiduría ancestral; respetar sus creencias, lugares sagrados y territorios; y

reconocer sus luchas históricas de resistencia y resiliencia. Esto implica descolonizar el currículum, cuestionando la centralidad del conocimiento eurocéntrico y abriendo espacio a epistemologías indígenas.

Para los pueblos afrocolombianos, raizales y palenqueros, la CAEHC enfatiza la necesidad de superar el "silencio" histórico sobre África y la diáspora africana, incorporando: historia de África como continente diverso y dinámico (no reducido a esclavitud); comprensión de la esclavización como sistema económico y político (no como condición "natural"); visibilización de las resistencias y luchas por la libertad (palenques, cimarronaje, abolicionismo); aportes afrodescendientes a la cultura, economía y política colombiana; y análisis del racismo estructural como fenómeno histórico que persiste en el presente.

La CAEHC recomienda para estos enfoques étnicos trabajar con mapas, archivos, museos y testimonios orales; invitar a sabedores y líderes comunitarios al aula; realizar salidas pedagógicas a territorios étnicos; y, fundamentalmente, que las instituciones de formación docente incluyan estos contenidos en sus programas, pues "no se puede pedir al magisterio que enseñe historia de África o de pueblos indígenas si no se realiza una oferta de formación con la rigurosidad necesaria" (CAEHC, 2022).

2.3.5 HISTORIA REGIONAL Y LOCAL: TERRITORIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Un último enfoque fundamental es la historia regional y local, que busca "darle mayor sentido a los contextos, realidades y problemas de los estudiantes y de las comunidades educativas" (CAEHC, 2022). Este enfoque parte del reconocimiento de que Colombia es un país profundamente diverso regionalmente, y que los procesos históricos nacionales se han vivido de manera diferenciada en cada territorio.

Los enfoques territorializados sobre el pasado regional y comunitario facilitan establecer conexiones entre saberes históricos formales y las vivencias cotidianas de educandos junto con sus núcleos familiares y comunitarios. Investigaciones empíricas como el trabajo desarrollado por Rodríguez (2018) respecto a cátedras localizadas evidencian que al abordar pedagógicamente acontecimientos históricos municipales, barriales o veredales, se incrementan significativamente los niveles de motivación y compromiso estudiantil, dado que reconocen el pasado como dimensión próxima y pertinente vinculada directamente con sus realidades cotidianas en contraposición a abstracciones temporales distantes.

Este enfoque implica: investigar la historia de la localidad (fundación, transformaciones económicas, conflictos sociales, personajes relevantes); construir archivos orales con testimonios de personas mayores de la comunidad; realizar recorridos patrimoniales identificando lugares históricos significativos; analizar cómo

procesos históricos nacionales (independencia, guerras civiles, violencia política, reformas económicas) se vivieron específicamente en la región; y articular la historia local con procesos regionales, nacionales e internacionales. Rodríguez (2018) demuestra cómo la cátedra local constituye una estrategia efectiva para formar identidad histórica y cultural territorializada, mientras que Loaiza y Pantoja (2021) analizan cómo los tejidos de Clío construidos en regiones transforman el espacio a través del tiempo, evidenciando la importancia de relacionar escalas espaciales y temporales diversas en la enseñanza histórica.

La CAEHC enfatiza que la historia regional no debe ser folklorista ni localista, sino que debe "articularse con la historia nacional, latinoamericana y mundial", comprendiendo las relaciones entre diferentes escalas espaciales y temporales. Como señalan Loaiza y Pantoja (2021), "los currículos y lineamientos para la enseñanza de la historia requieren ser pensados en función de las localidades, regiones y territorios en relación con la historia nacional, latinoamericana, transatlántica y global", superando tanto el nacionalismo metodológico como el localismo descontextualizado.

EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Finalmente, un aspecto crucial para la efectividad de estos dispositivos pedagógicos es cómo se evalúa el aprendizaje de la historia. La CAEHC propone superar modelos de evaluación centrados en la memorización de datos (fechas, personajes,

acontecimientos) para avanzar hacia evaluaciones que valoren el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico: capacidad de analizar fuentes, establecer relaciones causales, formular interpretaciones argumentadas, desarrollar empatía histórica y posicionarse como agentes históricos.

Esto implica diversificar los instrumentos de evaluación: análisis de fuentes documentales, elaboración de ensayos argumentativos, debates sobre temas controversiales, proyectos de investigación histórica escolar, construcción de líneas de tiempo complejas, producción de narrativas históricas en diferentes formatos (escritos, audiovisuales, artísticos), y portafolios que evidencien procesos de aprendizaje. Como plantea Moreno-Vera (2018), la evaluación del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia requiere instrumentos que valoren la capacidad de analizar múltiples perspectivas sobre temas controvertidos. Reyes et al. (2024) complementan esta perspectiva proponiendo que la evaluación del pensamiento histórico debe considerar dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales de manera integrada.

Un desafío particular es que las Pruebas Saber de ciencias sociales actualmente evalúan principalmente competencias ciudadanas y pensamiento sistémico, más que pensamiento histórico específico. La CAEHC recomienda que el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) revise y ajuste estas pruebas para incluir ítems que evalúen pensamiento histórico, señalización histórica y comprensión de procesos temporales complejos, de manera coherente con el mandato de la Ley 1874/2017.

TENSIONES Y OPORTUNIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 1874/2017

La implementación efectiva de la Ley 1874/2017 enfrenta múltiples tensiones estructurales que deben ser reconocidas y abordadas mediante políticas educativas integrales. Sin embargo, también abre oportunidades para transformar la enseñanza de la historia en Colombia. Este apartado analiza ambas dimensiones.

TENSIÓN 1: AUTONOMÍA INSTITUCIONAL VS. MANDATO NACIONAL

Una primera contradicción estructural emerge entre la potestad institucional establecida mediante la Ley 115/1994 que faculta a establecimientos educativos para diseñar autónomamente sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y estructuras curriculares, frente al imperativo nacional instituido por la Ley 1874/2017 que ordena la instrucción obligatoria del pasado colombiano atravesando todos los niveles escolares. Ciertos directivos institucionales interpretan que dicha autonomía les confiere discrecionalidad para determinar el peso relativo asignado a contenidos históricos dentro del campo de ciencias sociales, situación que ocasionalmente deriva en relegamiento de esta dimensión formativa frente a otras prioridades organizacionales.

La CAEHC aclara que la autonomía institucional no puede ejercerse contra el mandato de enseñanza obligatoria de la historia establecido en la ley. El Ministerio de

Educación Nacional debe comunicar claramente a las instituciones que deben adecuar sus PEI "para el cumplimiento de lo preceptuado en esta ley, en relación con la enseñanza de la historia de Colombia como disciplina integrada" (Art. 7, párrafo), especificando intensidades horarias mínimas, perfiles docentes requeridos y formas de evaluación apropiadas.

TENSIÓN 2:

FORMACIÓN DOCENTE GENERALISTA VS. ESPECIALIZACIÓN DISCIPLINAR

Una segunda contradicción sustancial atañe a la preparación profesional del cuerpo docente. Predominantemente, quienes obtienen títulos de licenciatura en ciencias sociales han transitado por programas de formación con orientaciones generalistas que abarcan múltiples disciplinas incluyendo historia, geografía, sociología, economía y ciencia política, exhibiendo limitaciones en la profundización didáctica específica correspondiente a cada dominio disciplinar. Conforme a información sistematizada por la CAEHC, dentro del universo de 18,725 educadores responsables de instrucción histórica en Colombia, únicamente una fracción minoritaria posee credenciales de formación posgradual especializada en historiografía o pedagogía histórica.

Esta situación genera que muchos docentes reproduzcan modelos de enseñanza memorística con los que ellos mismos fueron formados, sin conocer enfoques

contemporáneos de pensamiento histórico, trabajo con fuentes, pedagogía de la memoria o historia controversial. La CAEHC documenta que los docentes identifican como una de sus principales dificultades "la falta formación en lo disciplinar y en pensamiento crítico" (CAEHC, 2022).

Para superar esta tensión, la CAEHC propone: crear programas de licenciatura específicos en historia (actualmente solo existe uno en el país); ofrecer especializaciones y maestrías en didáctica de la historia con becas para docentes en ejercicio; diseñar planes territoriales de formación docente focalizados en historia (actualmente estos planes priorizan otros temas como competencias ciudadanas o TIC); y crear redes de maestros que enseñan historia para intercambio de experiencias y construcción colectiva de saber pedagógico.

Un aspecto crítico es que los 100 docentes que solo cuentan con título de bachiller, técnico, tecnólogo o normalista, junto con los 7,182 docentes licenciados o profesionales no licenciados que actualmente enseñan historia, tengan "acceso a becas condonables que les facilite cualificarse, distribuidas con equidad en las regiones, para que en los próximos diez años alcancen al menos la formación de maestría" (CAEHC, 2022). Esta meta ambiciosa requiere voluntad política y recursos significativos, pero es indispensable para la calidad de la enseñanza histórica.

TENSIÓN 3:

INTENSIDAD HORARIA INSUFICIENTE VS. SATURACIÓN DE CONTENIDOS

Una tercera tensión es la contradicción entre la intensidad horaria limitada para ciencias sociales (3-4 horas semanales en promedio) y la saturación de contenidos y responsabilidades asignadas al área. Los docentes deben abordar simultáneamente: historia nacional, latinoamericana y mundial en múltiples períodos; geografía física y humana; constitución política y democracia; economía; cátedra de afrocolombianidad; cátedra de estudios de género; educación para la paz; competencias ciudadanas; educación vial; educación financiera; proyectos transversales institucionales; y preparación para las Pruebas Saber.

Esta saturación genera lo que un docente entrevistado por la CAEHC describe como "la angustia de correr todo el año intentando cumplir con todo y al final no profundizar en nada". La CAEHC es contundente al señalar que "sin un adecuado tiempo curricular no habrá calidad en la enseñanza de la historia, así se construyan las mejores recomendaciones y los mejores lineamientos curriculares" (CAEHC, 2022).

Para resolver esta tensión, se propone: incrementar la intensidad horaria mínima para ciencias sociales alcanzando paridad con matemáticas y lenguaje; desagregar claramente dentro del área cuántas horas corresponden específicamente a historia; asignar tiempos curriculares diferenciados para las cátedras transversales sin que recaigan sobre el tiempo de historia; y priorizar en el currículo aquellos contenidos y

habilidades verdaderamente fundamentales, evitando la extensión enciclopédica que impide la profundización.

TENSIÓN 4: MATERIALES PEDAGÓGICOS ESTANDARIZADOS VS. CONTEXTUALIZACIÓN REGIONAL

Una cuarta tensión se relaciona con los materiales pedagógicos. Los materiales didácticos producidos comercialmente, que constituyen recursos predominantes en numerosas instituciones escolares, ofrecen narrativas historiográficas homogeneizadas con centralidad nacional y limitada articulación con especificidades territoriales regionales o comunitarias. Adicionalmente, conforme señalan Padilla y Bermúdez (2016), estos recursos tienden a privilegiar interpretaciones institucionales sobre acontecimientos pretéritos, especialmente respecto a temáticas sensibles como confrontaciones armadas, omitiendo la incorporación de perspectivas plurales o testimonios provenientes de poblaciones victimizadas.

Por otra parte, los docentes manifiestan que existe "ausencia o deficiencia del material bibliográfico en las bibliotecas de las instituciones de educación básica y media, aunado a la falta de herramientas audiovisuales y de apoyo para salidas pedagógicas" (CAEHC, 2022). Esta carencia de materiales diversos y contextualizados limita las posibilidades de desarrollar pensamiento histórico, pues este requiere trabajar con múltiples fuentes, perspectivas y formatos.

La CAEHC propone que el Ministerio de Educación Nacional, en articulación con el Ministerio de Cultura, el Centro Nacional de Memoria Histórica, la Comisión de la Verdad, archivos regionales y universidades, produzca y distribuya "materiales pedagógicos contextualizados, con enfoque de derechos humanos, memoria histórica y perspectiva de género, que incluyan fuentes primarias, testimonios, documentos históricos, recursos audiovisuales y guías didácticas para el trabajo docente" (CAEHC, 2022). Estos materiales deben estar disponibles en formato digital y físico, considerando las limitaciones de conectividad de muchas regiones del país.

TENSIÓN 5: EVALUACIÓN ESTANDARIZADA VS. DIVERSIDAD DE APRENDIZAJES

Una quinta tensión surge de la contradicción entre las Pruebas Saber estandarizadas que todos los estudiantes deben presentar, y el reconocimiento de que los aprendizajes históricos son diversos, contextualizados y no siempre cuantificables mediante ítems de selección múltiple. Como expresaron docentes en los talleres de la CAEHC, existe "necesidad de reordenar el currículo y la forma como se enseña, guardando coherencia con lo evaluado en las Pruebas Saber", pues actualmente "las Pruebas Saber miden de la misma manera a todas las regiones y versan sobre temas que no concuerdan con lo enseñado" (CAEHC, 2022).

Esta tensión se agudiza porque las instituciones son clasificadas y comparadas según sus resultados en las Pruebas Saber, lo que genera presión para "enseñar para la prueba" en lugar de desarrollar pensamiento histórico profundo. La CAEHC recomienda que el ICFES revise las Pruebas Saber de ciencias sociales para incluir evaluación de pensamiento histórico, y que el Ministerio de Educación Nacional promueva formas de evaluación institucional que valoren no solo resultados cuantitativos en pruebas estandarizadas, sino también procesos cualitativos de desarrollo de pensamiento crítico, proyectos de investigación escolar y aportes a la construcción de paz territorial.

OPORTUNIDAD 1:

CONTEXTO DE PAZ Y JUSTICIA TRANSICIONAL

A pesar de las contradicciones señaladas, la materialización de la normativa 1874/2017 acontece durante una coyuntura histórica que configura posibilidades excepcionales. El pacto negociado durante 2016 junto con la operacionalización del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, estructura institucional que engloba la Comisión de la Verdad, la Jurisdicción Especial para la Paz y la Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas, han propiciado condiciones sociales propicias para incorporar pedagógicamente acontecimientos recientes de violencia política en espacios formativos.

Los informes producidos por estas instancias, particularmente el Informe Final de la Comisión de la Verdad "Hay Futuro si hay Verdad" (2022), constituyen recursos pedagógicos invaluable para comprender las causas, dinámicas y consecuencias del conflicto armado. La CAEHC recomienda que estos materiales, producidos con rigor investigativo y testimonial, sean incorporados sistemáticamente en la enseñanza de la historia, adaptándolos pedagógicamente para diferentes niveles educativos.

Además, múltiples organizaciones sociales, víctimas, museos de memoria, archivos comunitarios y entidades culturales están desarrollando procesos de memoria histórica territorial que pueden articularse con la educación formal. Como señalan Monroy et al. (2021), cuando las instituciones educativas se vinculan con estos procesos comunitarios de memoria, se generan aprendizajes significativos que conectan la historia con la vida de los estudiantes y sus comunidades.

OPORTUNIDAD 2: RENOVACIÓN GENERACIONAL DEL MAGISTERIO

Una segunda posibilidad estratégica se vincula con el recambio generacional del cuerpo docente. Durante los años venideros, una proporción considerable de educadores alcanzará el retiro laboral, situación que facilitará la incorporación de nuevos profesionales preparados en aproximaciones pedagógicas contemporáneas sobre razonamiento histórico, estrategias didácticas participativas y enfoques educativos centrados en memoria colectiva. La CAEHC recomienda que futuras convocatorias para

vinculación docente incorporen perfiles especializados para la instrucción histórica con exigencias explícitas de formación disciplinar y didáctica en este ámbito, trascendiendo convocatorias genéricas orientadas al campo amplio de ciencias sociales.

Esta renovación generacional debe ir acompañada de la creación de programas de licenciatura en historia y de fortalecimiento de las licenciaturas en ciencias sociales existentes, incorporando en sus planes de estudio mayor formación en historia (incluyendo historia de Colombia, historia de América Latina, historia de África), en didácticas específicas del pensamiento histórico, y en pedagogía de la memoria y la paz.

OPORTUNIDAD 3: REVOLUCIÓN DIGITAL Y RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Una tercera oportunidad la ofrece la revolución digital y la disponibilidad de recursos educativos abiertos en línea. Aunque persisten brechas de conectividad, cada vez más instituciones educativas cuentan con acceso a internet, y existen plataformas como Colombia Aprende del Ministerio de Educación Nacional que ofrecen recursos gratuitos para la enseñanza de la historia. La investigación desarrollada por la CAEHC (2022) identifica que el uso pedagógico de tecnologías digitales, cuando se implementa con mediación docente apropiada, puede potenciar el desarrollo de pensamiento histórico al facilitar el acceso a fuentes primarias digitalizadas y permitir la construcción colaborativa de conocimiento histórico.

Investigaciones como las de Ibagón (2018) y Murcia et al. (2017) demuestran que el uso pedagógico de TIC, videojuegos educativos, recursos multimedia y archivos digitales puede potenciar el desarrollo de pensamiento histórico, siempre que estas tecnologías sean mediadoras de aprendizaje activo y no meros transmisores de información. La CAEHC recomienda que se produzcan y difundan recursos digitales de calidad, con licencias abiertas que permitan su adaptación por docentes y estudiantes según contextos específicos.

OPORTUNIDAD 4: CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD ACADÉMICA

Finalmente, el proceso mismo de implementación de la Ley 1874/2017 ha generado una oportunidad para construir comunidad académica entre docentes que enseñan historia, investigadores universitarios, miembros de la CAEHC y organizaciones sociales. Los talleres regionales realizados por la CAEHC, que convocaron a miles de docentes, evidenciaron el interés y compromiso del magisterio con la enseñanza de la historia, así como la necesidad de espacios permanentes de formación, intercambio y construcción colectiva.

La CAEHC propone la creación de "redes regionales de maestros que enseñan historia" para socialización de experiencias pedagógicas, trabajo colaborativo en diseño de unidades didácticas, producción de materiales educativos contextualizados y

desarrollo de investigación educativa en el aula. Estas redes, articuladas con universidades y centros de investigación, pueden constituirse en comunidades de práctica que fortalezcan el saber pedagógico sobre enseñanza de la historia.

HACIA UN PLAN DECENAL

DE IMPLEMENTACIÓN: RECOMENDACIONES ESTRATÉGICAS

Para que la Ley 1874/2017 logre efectividad en la práctica educativa y cumpla con sus objetivos de formar identidad nacional diversa, desarrollar pensamiento crítico y promover memoria histórica para la paz, se requiere un compromiso sostenido del Estado colombiano más allá de los gobiernos de turno. La CAEHC propone la creación de un "Plan Decenal para la Implementación de la Ley 1874/2017", que articule acciones de corto, mediano y largo plazo en los siguientes ejes estratégicos.

EJE 1: LINEAMIENTOS CURRICULARES ACTUALIZADOS

El Ministerio de Educación Nacional requiere reformular los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales integrando las orientaciones propuestas por la CAEHC, priorizando aspectos tales como: conceptualización precisa del razonamiento histórico como finalidad primordial de la instrucción sobre el pasado; integración de aproximaciones desde perspectivas históricas diversas abarcando memoria colectiva,

trayectorias femeninas y enfoques de género, experiencias de comunidades étnicas, y dinámicas territoriales regionales y locales; delimitación de contenidos temáticos, estrategias metodológicas y mecanismos evaluativos pertinentes para cada etapa formativa; y establecimiento de articulaciones coherentes atravesando educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media.

Estos lineamientos deben ser construidos participativamente con docentes, directivos, investigadores universitarios y organizaciones sociales, y deben respetar la autonomía institucional permitiendo adaptaciones contextualizadas. El Ministerio debe acompañar la socialización de los lineamientos con procesos de formación docente y producción de materiales pedagógicos de apoyo.

EJE 2: ORGANIZACIÓN CURRICULAR

QUE RECONOZCA ESPECIFICIDAD DE LA HISTORIA

Resulta imperativo que el Ministerio de Educación Nacional genere directrices precisas dirigidas a establecimientos escolares respecto a la estructuración del campo de ciencias sociales de modo que se asegure asignación temporal específica para la instrucción histórica. Esta medida comprende: determinar intensidades horarias mínimas diferenciadas correspondientes a historia, geografía y educación cívica dentro del campo de ciencias sociales; impedir que temáticas transversales se adicionen al tiempo destinado a contenidos históricos; y asegurar que en las programaciones institucionales

se especifique explícitamente cuándo se desarrollan contenidos históricos, cuándo geográficos y cuándo de educación política.

La CAEHC propone como referente una intensidad horaria mínima para historia de: 2 horas semanales en educación básica primaria (grados 1° a 5°); 3 horas semanales en educación básica secundaria (grados 6° a 9°); y 3-4 horas semanales en educación media (grados 10° y 11°). Esto permitiría desarrollar sistemáticamente habilidades de pensamiento histórico sin saturar el currículo ni sacrificar otros componentes importantes del área de ciencias sociales.

EJE 3: FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINÚA ESPECIALIZADA

Un elemento cardinal del Plan Decenal concierne al robustecimiento de la preparación profesional docente. Respecto a formación inicial, se plantea: establecer nuevos programas de licenciatura especializados en historia distribuidos territorialmente en diversas regiones nacionales dado que actualmente existe únicamente un programa de este tipo; consolidar los componentes disciplinares históricos y didácticos especializados dentro de las licenciaturas en ciencias sociales actualmente operativas; y determinar criterios de calidad para estos programas que aseguren preparación rigurosa en razonamiento histórico, producción historiográfica colombiana y latinoamericana, y aproximaciones pedagógicas centradas en memoria colectiva.

En formación continua, se propone: crear especializaciones y maestrías en didáctica de la historia, con becas condonables para docentes en ejercicio distribuidas equitativamente en las regiones; diseñar diplomados y cursos de actualización en enfoques contemporáneos de enseñanza de la historia; reformular los planes territoriales de formación docente para incluir componentes específicos sobre enseñanza de historia y memoria histórica; y promover pasantías y estancias de docentes en centros de investigación, archivos y museos para fortalecer su formación disciplinar.

La meta es que, en los próximos diez años, los 7,182 docentes con formación de pregrado alcancen formación de maestría; los 3,326 docentes con maestría tengan oportunidad de acceder a doctorado; y los 83 doctores accedan a proyectos posdoctorales (CAEHC, 2022). Esta meta ambiciosa requiere inversión significativa en becas, creación de programas posgraduales de calidad en diferentes regiones, y reconocimiento salarial de la formación posgradual. Sánchez (2013) documenta cómo la formación docente en ciencias sociales ha estado marcada por tensiones entre formaciones generalistas y especializadas, evidenciando la necesidad de fortalecer programas de formación continua que respondan a las demandas contemporáneas de la enseñanza histórica.

EJE 4: PRODUCCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS

El Ministerio de Educación Nacional, mediante coordinación interinstitucional con el Ministerio de Cultura, el Centro Nacional de Memoria Histórica, la Biblioteca Nacional, el Archivo General de la Nación y entidades universitarias, requiere implementar una iniciativa nacional orientada hacia la elaboración y circulación de recursos pedagógicos destinados a la instrucción histórica. Estos recursos deberían comprender: textos escolares fundamentados en razonamiento histórico, memoria colectiva y derechos humanos; recopilaciones de documentación primaria incluyendo archivos documentales, testimonios orales, registros fotográficos y cartografías organizadas cronológica y temáticamente; materiales audiovisuales abarcando documentales, entrevistas y reconstrucciones narrativas; orientaciones didácticas para educadores conteniendo propuestas de secuencias instruccionales; y materiales digitales disponibles mediante plataformas virtuales.

Estos materiales deben tener las siguientes características: rigor académico basado en investigación historiográfica actualizada; enfoque de derechos humanos que visibilice víctimas y perpetradores sin revictimización; perspectiva de género que incorpore historia de las mujeres y diversidades; reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país; contextualización regional permitiendo adaptaciones locales; y diseño pedagógico que promueva aprendizaje activo y pensamiento crítico.

EJE 5: AJUSTE DE LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA

El ICFES requiere reformular las Pruebas Saber correspondientes al campo de ciencias sociales incorporando valoración de capacidades de razonamiento histórico, en consonancia con el mandato establecido por la Ley 1874/2017. Esta reformulación comprende: elaborar reactivos que valoren comprensión sobre temporalidad histórica incluyendo dimensiones causales, transformaciones y permanencias; habilidad para examinar documentación histórica; reconocimiento de perspectivas plurales respecto a acontecimientos pretéritos; y comprensión sobre articulaciones entre dimensiones temporales pasadas, presentes y prospectivas.

Además, el sistema de evaluación institucional (Índice Sintético de Calidad Educativa) debe incorporar indicadores cualitativos que valoren el desarrollo de pensamiento histórico y los aportes de las instituciones a la construcción de memoria histórica y cultura de paz en sus territorios. Esto evitaría que la presión por resultados cuantitativos en pruebas estandarizadas desplace los aprendizajes históricos profundos.

EJE 6: VINCULACIÓN DE PLANTA DOCENTE ESPECIALIZADA

Para materializar efectivamente el imperativo normativo de instrucción histórica obligatoria, resulta necesario incrementar la planta profesoral correspondiente al campo de ciencias sociales. Conforme a estimaciones desarrolladas por la CAEHC,

considerando proyecciones de matrícula vigentes y aplicando parámetros de proporción estudiante-docente establecidos mediante el Decreto 3020 de 2002, se identifica una carencia aproximada de 6,400 educadores para garantizar instrucción histórica adecuada en el territorio nacional (CAEHC, 2022).

Los próximos concursos docentes deben: incluir perfiles específicos para enseñanza de historia con requisitos de formación disciplinar; distribuir equitativamente las plazas en zonas urbanas y rurales, priorizando regiones con mayor déficit; y ofrecer condiciones laborales dignas que incluyan reconocimiento salarial de la formación posgradual, estabilidad laboral y recursos para el trabajo docente. Además, debe garantizarse que los docentes nombrados para enseñar historia efectivamente se dediquen a esta labor, evitando la práctica de asignarles múltiples responsabilidades administrativas o en otras áreas del conocimiento.

EJE 7: ARTICULACIÓN INTERSECTORIAL E INTERINSTITUCIONAL

La implementación efectiva de instrucción histórica y pedagogía de la memoria colectiva trasciende la responsabilidad exclusiva del sector educativo formal. Demanda coordinación con: el Ministerio de Cultura para establecer conexiones entre instituciones museísticas, archivos y sitios patrimoniales con establecimientos escolares; el Centro Nacional de Memoria Histórica para utilización pedagógica de sus producciones investigativas y recursos didácticos especializados; la Comisión de la Verdad y la

Jurisdicción Especial para la Paz para incorporar educativamente sus resultados; organizaciones de personas victimizadas y procesos comunitarios de construcción memorial; medios de comunicación para generación de contenidos educativos rigurosos; y entidades universitarias para desarrollo investigativo en didáctica histórica y acompañamiento a dinámicas escolares.

Esta articulación debe materializarse en convenios interinstitucionales, proyectos conjuntos, intercambio de recursos y construcción de redes territoriales donde diferentes actores contribuyan a la formación histórica de las nuevas generaciones.

EJE 8: FINANCIACIÓN SOSTENIDA

Ninguna de estas propuestas será posible sin financiación adecuada y sostenida. El Plan Decenal de Implementación de la Ley 1874/2017 debe incluirse en los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional y en los planes de desarrollo nacionales, departamentales y municipales. La CAEHC insiste en que "es indispensable que para que la implementación de la Ley 1874 sea una realidad, esta se convierta en una política de Estado, estructurada en la política educativa de largo plazo, independientemente de los próximos gobiernos de turno" (CAEHC, 2022).

Esto requiere voluntad política más allá de las coyunturas electorales, reconociendo que la formación histórica de las nuevas generaciones es una inversión fundamental para la construcción de democracia, paz y justicia social en Colombia.

CONCLUSIONES

La Ley 1874 de 2017 representa un hito en las políticas educativas colombianas al restablecer la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de Colombia y posicionarla como instrumento fundamental para la formación de identidad nacional diversa, el desarrollo de pensamiento crítico y la construcción de memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz. Sin embargo, como se ha evidenciado a lo largo de este artículo, entre el mandato normativo y la realidad escolar existe una distancia considerable que requiere ser abordada mediante políticas integrales y sostenidas.

El análisis del contexto y evolución normativa permite comprender que la enseñanza de la historia en Colombia ha sido objeto de múltiples reformas que reflejan las tensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas de cada época (Acevedo & Samacá, 2012). El paso de una historia nacionalista y memorística (predominante hasta mediados del siglo XX) a una integrada en ciencias sociales (desde 1984), y ahora el intento de "restablecerla" manteniendo la integración, evidencia que no existe consenso sobre el lugar, los propósitos y las metodologías de la enseñanza histórica. La Ley 1874/2017, surgida en el contexto del proceso de paz con las FARC-EP, constituye una oportunidad para repensar estos aspectos desde enfoques que articulen pensamiento histórico, memoria y construcción de paz (Arias & Herrera, 2018; Valencia, 2023).

Un resultado cardinal de este análisis evidencia que la estructuración curricular vigente, caracterizada por la amalgama de historia, geografía y educación política dentro de un campo macro denominado ciencias sociales, difumina las particularidades de cada dominio disciplinar y obstaculiza el cultivo sistemático de capacidades de razonamiento histórico. Conforme observó la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), la conceptualización de ciencias sociales integradas ha operado predominantemente como construcción discursiva sin traducción práctica efectiva, persistiendo incertidumbres respecto a contenidos prioritarios, distribución temporal entre componentes y mecanismos evaluativos apropiados. Esta situación se agrava por la saturación de contenidos y cátedras transversales que se asignan al área, la insuficiente intensidad horaria (3-4 horas semanales frente a 5-6 de matemáticas o lenguaje), y la falta de reconocimiento en las Pruebas Saber de los aprendizajes históricos específicos.

En cuanto a las implicaciones curriculares por niveles educativos, se identificó que en educación básica primaria existe el desafío de "iniciar" a los niños en el conocimiento crítico de la historia pese a que la mayoría de los docentes carecen de formación especializada en didáctica de la historia. En educación básica secundaria, nivel crucial para el desarrollo del pensamiento crítico, la baja preferencia de los estudiantes por ciencias sociales evidencia problemas de pertinencia curricular y estrategias didácticas. Y en educación media, donde la ley establece énfasis en memoria histórica del conflicto y construcción de paz, persiste el "silencio curricular" sobre estos temas sensibles, tanto

por limitaciones en los documentos oficiales como por temor de los docentes a abordarlos.

Los dispositivos pedagógicos necesarios para desarrollar memoria histórica y pensamiento crítico requieren superar modelos memorísticos centrados en fechas y personajes. El pensamiento histórico debe ser el eje articulador, entendido como conjunto de habilidades para: comprender que el conocimiento histórico es interpretativo, analizar fuentes con rigor metodológico, establecer relaciones causales complejas, desarrollar empatía histórica y posicionarse como agentes capaces de transformar el presente. Este pensamiento histórico debe articularse con enfoques en perspectiva histórica: historia y memoria (especialmente del conflicto armado), historia de las mujeres y perspectivas de género, historia de pueblos étnicos (indígenas, afrocolombianos, Rrom), e historia regional y local. Estos enfoques permiten conectar el aprendizaje histórico con las experiencias vividas de los estudiantes, reconocer la diversidad del país y comprender críticamente las causas del conflicto y las posibilidades de paz.

Las tensiones identificadas en la implementación de la Ley 1874/2017 son estructurales e incluyen: la contradicción entre autonomía institucional y mandato nacional de enseñanza obligatoria; la formación docente generalista frente a la necesidad de especialización disciplinar; la insuficiente intensidad horaria en contraste con la saturación de contenidos; la estandarización de materiales pedagógicos versus la necesidad de contextualización regional; y la evaluación estandarizada que no valora adecuadamente los aprendizajes históricos profundos. Estas tensiones no se resolverán

mediante ajustes menores o voluntarismo docente, sino que requieren transformaciones estructurales del sistema educativo.

Sin embargo, también existen oportunidades importantes: el contexto de paz y justicia transicional ha generado múltiples recursos pedagógicos (informes de la Comisión de la Verdad, del Centro Nacional de Memoria Histórica, experiencias comunitarias de memoria) que pueden incorporarse en la enseñanza; la renovación generacional del magisterio permitirá vincular docentes formados en enfoques contemporáneos; la revolución digital ofrece acceso a recursos educativos abiertos; y el proceso mismo de implementación de la ley ha fortalecido redes de maestros comprometidos con la enseñanza de la historia.

Para aprovechar estas oportunidades y superar las tensiones, se requiere un Plan Decenal de Implementación de la Ley 1874/2017 que se constituya en política de Estado más allá de los gobiernos de turno. Este plan debe incluir: actualización de lineamientos curriculares con participación docente; organización curricular que reconozca especificidad de la historia sin diluirla en ciencias sociales; formación docente inicial y continua especializada con becas y programas posgraduales de calidad; producción y distribución de materiales pedagógicos contextualizados; ajuste de la evaluación estandarizada para incluir pensamiento histórico; vinculación de planta docente suficiente y especializada; articulación intersectorial con cultura, memoria, justicia y organizaciones sociales; y financiación sostenida que convierta estos compromisos en realidad.

En síntesis, el alcance efectivo de la Ley 1874/2017 depende de reconocer que la enseñanza de la historia no puede seguir siendo un asunto marginal en el currículo colombiano, ni puede continuar diluyéndose en áreas macro que difuminan su especificidad. Se requiere un reconocimiento curricular específico de la historia que, sin fragmentar el conocimiento social ni retornar a modelos disciplinares rígidos, garantice tiempos, metodologías, materiales y evaluaciones apropiadas para el desarrollo del pensamiento histórico. Solo así la historia podrá cumplir su papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos, democráticos y comprometidos con la construcción de una paz estable y duradera en Colombia.

La historia que se enseña en las aulas hoy determinará la memoria que construiremos como sociedad mañana. Si queremos un país que reconozca y dignifique a las víctimas del conflicto, que comprenda críticamente las causas estructurales de la violencia, que valore su diversidad étnica y cultural, y que construya caminos de reconciliación y paz, debemos comenzar por garantizar que las nuevas generaciones desarrollen pensamiento histórico riguroso, memoria histórica comprometida con la verdad y la justicia, y capacidad crítica para cuestionar narrativas hegemónicas y construir futuros alternativos (Flórez & Valencia, 2018; Monroy et al., 2021). Esta es la apuesta central de la Ley 1874/2017, y su implementación efectiva es responsabilidad colectiva del Estado, las instituciones educativas, los docentes, las familias y la sociedad colombiana en su conjunto, como lo plantean Giraldo y Hernández (2021) al analizar los contrasentidos y posibilidades de la enseñanza histórica contemporánea.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

Como cierre de este artículo de difusión, se presentan recomendaciones concretas dirigidas a diferentes actores del sistema educativo colombiano, con el propósito de que la Ley 1874/2017 logre efectividad en la práctica y cumpla sus objetivos de formar identidad nacional diversa, desarrollar pensamiento crítico y promover memoria histórica para la reconciliación y la paz.

AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL:

Liderar la actualización participativa de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales incorporando las recomendaciones de la CAEHC. Emitir orientaciones claras a las instituciones educativas sobre organización curricular que garantice tiempo específico para historia. Crear el Plan Decenal de Implementación de la Ley 1874/2017 con presupuesto asignado y mecanismos de seguimiento. Producir y distribuir materiales pedagógicos contextualizados para la enseñanza de historia y memoria histórica. Reformular los planes territoriales de formación docente priorizando didáctica de la historia. Establecer en los próximos concursos docentes perfiles específicos para enseñanza de historia. Articular acciones con Ministerio de Cultura, Centro Nacional de Memoria Histórica y Comisión de la Verdad.

A LAS SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTALES Y MUNICIPALES:

Realizar diagnósticos territoriales sobre estado de la enseñanza de la historia en sus jurisdicciones. Diseñar planes territoriales de implementación de la Ley 1874/2017 articulados con planes de desarrollo. Ofrecer formación continua especializada a docentes que enseñan historia. Acompañar a las instituciones educativas en la actualización de sus PEI y planes de estudio. Vincular procesos comunitarios de memoria histórica con instituciones educativas. Garantizar dotación de bibliotecas escolares con materiales apropiados para enseñanza de historia. Crear redes regionales de docentes que enseñan historia.

A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:

Actualizar el Proyecto Educativo Institucional incorporando el mandato de la Ley 1874/2017. Organizar el plan de estudios garantizando intensidad horaria específica para historia. Evitar sobrecargar a los docentes de ciencias sociales con múltiples cátedras transversales. Promover proyectos pedagógicos sobre memoria histórica y construcción de paz. Vincular a la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias) en procesos de memoria. Realizar salidas pedagógicas a museos, archivos, lugares de memoria y

sitios patrimoniales. Articularse con organizaciones sociales y procesos comunitarios de memoria del territorio.

A LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE:

Crear programas de licenciatura específicos en historia. Fortalecer componentes de historia y didáctica de la historia en licenciaturas en ciencias sociales existentes. Diseñar especializaciones y maestrías en didáctica de la historia. Incorporar en planes de estudio enfoques contemporáneos: pensamiento histórico, memoria, historia de género, historia de pueblos étnicos, historia regional. Desarrollar proyectos de investigación en didáctica de la historia en articulación con instituciones educativas. Formar a futuros docentes en pedagogías de la memoria y la paz.

A LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN HISTORIA:

Continuar formándose en enfoques contemporáneos de pensamiento histórico y pedagogía de la memoria. Sistematizar y socializar experiencias pedagógicas exitosas. Vincularse a redes de maestros que enseñan historia. Innovar en estrategias didácticas superando modelos memorísticos. Incorporar en el aula el trabajo con fuentes históricas, análisis de múltiples perspectivas y conexión del pasado con el presente. Abordar sin

temor temas de historia reciente y conflicto armado, con rigor académico y sensibilidad ética. Articular la enseñanza de historia con proyectos de construcción de paz en el territorio.

A LA COMUNIDAD ACADÉMICA (HISTORIADORES, INVESTIGADORES):

Producir conocimiento historiográfico accesible para uso pedagógico. Articularse con instituciones educativas apoyando procesos de formación docente. Participar en diseño de materiales didácticos contextualizados. Desarrollar investigación en didáctica de la historia y pensamiento histórico. Aportar en la construcción de lineamientos y estándares curriculares. Socializar investigaciones históricas en formatos apropiados para diferentes públicos.

A LAS ORGANIZACIONES SOCIALES Y DE VÍCTIMAS:

Articular procesos comunitarios de memoria histórica con instituciones educativas del territorio. Compartir testimonios y experiencias en espacios escolares con mediación pedagógica apropiada. Participar en construcción de materiales didácticos sobre memoria histórica. Aportar en formación docente sobre pedagogía de la memoria. Realizar pedagogía social sobre importancia de la memoria para la no repetición.

A LAS FAMILIAS Y COMUNIDADES EDUCATIVAS:

Reconocer la importancia de la enseñanza de la historia para formación integral de niños y jóvenes. Apoyar proyectos pedagógicos sobre memoria histórica. Compartir con las nuevas generaciones experiencias y memorias familiares y comunitarias. Valorar el trabajo docente en la enseñanza de historia y memoria. Vincularse activamente en construcción de memoria histórica territorial.

La implementación efectiva de estas recomendaciones requiere voluntad política, financiación sostenida y compromiso colectivo. La historia que enseñamos hoy determinará la memoria que construiremos mañana. La apuesta por la memoria histórica y el pensamiento crítico en el currículo colombiano es, fundamentalmente, una apuesta por la paz, la democracia y la justicia social en nuestro país. Es responsabilidad de todos hacer realidad este propósito.

REFERENCIAS

- Acevedo, Á., & 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. <https://doi.org/10.17227/01203916.62rce221.244>
- Arias, D. H. (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. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D. H., & Herrera, M. C. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, (34), 25-38. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1867>
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia [CAEHC]. (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*. Ministerio de Educación Nacional.
- Flórez, J., & Valencia, M. (2018). Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar. *Cambios y Permanencias*, 9(1), 898-912. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/8469>
- Giraldo, M. C. G., & Hernández, D. M. A. (2021). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Educación en Revista*, 37, e77057. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77057>
- Gómez, D. M. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria*, (17), 51-89. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>
- Ibagón, N. J., & Minte, A. R. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Revista de Estudios Sociales*, (69), 63-73. <https://doi.org/10.7440/res69.2019.06>

- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 del 8 de febrero de 1994. República de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- 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 del 27 de diciembre de 2017. República de Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-381646.html>
- Loaiza, Y., & Pantoja, P. (2021). Tejidos de Clío contruidos en regiones que transforman el espacio a través del tiempo: relaciones entre la enseñanza y la Historia regional. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 26(1), 251-272. <https://doi.org/10.18273/revanu.v26n1-2021008>
- Mejía, L., & Mejía, Á. M. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 8(2), 149-164. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0002.10>
- Monroy, J., Pineda, J., Betancur, M., Giraldo, H., & Paniagua, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Revista Encuentros*, 19(02), 74-90. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>
- Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 15-28. <https://doi.org/10.19052/ap.5215>
- Orozco, J. H. (2004). De las competencias al currículo integrado: la construcción de una realidad. In J. Rodríguez (Ed.), *Rutas pedagógicas de la enseñanza de la historia en la educación básica de Bogotá* (pp. 67-93). Universidad Nacional de Colombia.
- Padilla, A., & Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce219.251>
- República de Colombia. (1948). Decreto 2388 de julio 15 de 1948, por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 26779. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103421_archivo_pdf.pdf

- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias sociales en la educación básica*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html>
- Reyes, P. A., Navarro, C. P., & Santisteban, A. (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 269-291. <https://doi.org/10.6018/pantarei.611711>
- Rodríguez, J., & Garzón, J. (2004). Rutas pedagógicas en la enseñanza y el estudio de la historia. In J. Rodríguez (Ed.), *Rutas pedagógicas de la enseñanza de la historia en la educación básica de Bogotá* (pp. 23-65). Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, Y. (2018). La cátedra local, como estrategia de aula, para formar identidad histórica y cultural. *Revista Palobra*, 18, 174-193. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2170>
- Ross, W. (2020). History and social studies curriculum. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.155>
- Sánchez, O. L. (2013). *Las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia*. [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia.
- Valencia, 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. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85033>
- Wallerstein, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.