

ESTUDIOS SOCIALES EN EDUCACIÓN: FUNDAMENTOS, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

*SOCIAL STUDIES EDUCATION: FOUNDATIONS,
APPROACHES, AND CRITICAL PERSPECTIVES IN THE
LATIN AMERICAN CONTEXT*

AUTORES

Luis Felipe Lagos Bello

Universidad Popular del Cesar, Colombia

Josefina Cuello Daza

Universidad Popular del Cesar, Colombia

Samira Andrea Palomino Romero

Universidad Popular del Cesar, Colombia

Yenis Karin Urbina Jiménez

Universidad Popular del Cesar, Colombia

Merlen Jhoana Mosquera Mindiola

Universidad Popular del Cesar, Colombia



Redilat

Red de Investigadores
Latinoamericanos

**Vol. 5 · Número 3
Julio - Septiembre
2026**

DOI: <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n3.a1399>

Fecha de Postulación: 10 de junio 2026

Fecha de Aceptación: 17 de julio 2026

Estudios Sociales en Educación: Fundamentos, Enfoques y Perspectivas Críticas en el Contexto Latinoamericano

Social Studies Education: Foundations, Approaches, and Critical Perspectives in the Latin American Context

Luis Felipe Lagos Belloluisfelipe_bello@hotmail.com<https://orcid.org/0009-0004-7860-4012>

Universidad Popular del Cesar

Colombia

Samira Andrea Palomino Romerosamirapalomino04@gmail.comsapalomino@unicesar.edu.co<https://orcid.org/0000-0002-9119-4415>

Universidad Popular del Cesar

Colombia

Merlen Jhoana Mosquera MindiolaMeryo_1994@hotmail.com<https://orcid.org/0009-0006-4624-8441>

Universidad Popular del Cesar

Colombia

Josefina Cuello Dazajosefinacuello@unicesar.edu.co<https://orcid.org/0009-0000-1160-3702>

Universidad Popular del Cesar

Colombia

Yenis Karin Urbina Jiménezyenisurbina@hotmail.comykurbina@unicesar.edu.co<https://orcid.org/0009-0004-5286-9565>

Universidad Popular del Cesar

Colombia

RESUMEN

Este artículo examina críticamente el campo de los estudios sociales en educación en el contexto latinoamericano, caracterizado por desigualdades estructurales, herencias coloniales y tensiones sociopolíticas persistentes. A partir de un enfoque teórico reflexivo, se analizan los fundamentos epistemológicos, los enfoques pedagógicos y las disputas políticas que configuran este campo, argumentado que su enseñanza debe trascender la transmisión de contenidos para constituirse como un espacio de formación de sujeto críticos. El estudio aborda el tránsito desde modelos memorísticos hacia enfoques constructivistas, críticos y decoloniales, problematizando sus alcances y limitaciones. Asimismo, conceptualiza el currículo como un campo de disputa atravesado por relaciones de poder que definen narrativas históricas, formas de conocimiento y modelos de ciudadanía. Se integran, además, dimensiones contemporáneas como la transformación digital y la alfabetización crítica, la enseñanza de la memoria histórica en contextos de posconflictos, y la educación intercultural bilingüe como horizonte decolonial. Se sostiene que la transformación del campo depende de una formación docente robusta, articulada en torno al conocimiento pedagógico del contenido desde una perspectiva crítica. En conclusión, la renovación de los estudios sociales constituye un proyecto pedagógico, político y ético orientado a la formación de sujetos capaces de interpretar y transformar la realidad social en América Latina.

Palabras clave: estudios sociales, educación crítica, decolonialidad, currículo, relaciones de poder



ABSTRACT

This article critically examines the field of social studies education in the Latin American context, marked by structural inequalities, colonial legacies, and persistent sociopolitical tensions. From a theoretical-reflective perspective, it analyzes the epistemological foundations, pedagogical approaches, and political disputes shaping this field, arguing that social studies teaching must move beyond content transmission and function as a space for the formation of critical subjects. The study explores the transition from memorization-based models to constructivist, critical, and decolonial approaches, highlighting both their contributions and limitations. It conceptualizes the curriculum as a contested terrain shaped by power relations, where historical narratives, knowledge forms, and models of citizenship are defined. Additionally, it integrates contemporary dimensions such as digital transformation and critical literacy, the teaching of historical memory in post-conflict settings, and intercultural bilingual education as a decolonial horizon. The article argues that meaningful transformation depends on robust teacher education grounded in Pedagogical Content Knowledge from a critical perspective. It concludes that the renewal of social studies constitutes a pedagogical, political, and ethical project aimed at fostering subjects capable of interpreting and transforming social reality in Latin America.

Keywords: social studies education, critical education, decoloniality, curriculum, power relations

INTRODUCCIÓN

Los estudios sociales constituyen uno de los campos de mayor complejidad epistemológica y relevancia formativa en la pedagogía contemporánea. Su objeto de estudio se orienta a la comprensión de la sociedad en sus dimensiones históricas, geográficas, políticas, económicas, culturales y ambientales, lo que los posiciona como un componente central en los proyectos educativos que buscan formar sujetos críticos y socialmente situados (Narváez, 2008).

No obstante, en el contexto latinoamericano, la enseñanza de los estudios sociales se encuentra atravesada por estructurales significativas. Por un lado, persiste la influencia de modelos pedagógicos tradicionales de carácter transmisivo y eurocéntrico, que históricamente han reducido su enseñanza a la memorización de contenidos descontextualizados, tales como fechas, personajes y delimitaciones territoriales (Madrid, 2025). Por otro, emergen dinámicas contemporáneas asociadas a enfoques neoliberales de educación, las cuales tienden a instrumentalizar este campo en función del desarrollo de competencias, en ocasiones desvinculadas de una perspectiva crítica y transformadora¹.

Adicionalmente, las herencias coloniales no superadas, las persistentes desigualdades sociales y la diversidad cultural históricamente invisibilizada configuran un escenario en el cual resulta necesario problematizar no solo los contenidos de los estudios sociales, sino también los marcos epistemológicos desde los cuales estos son contruidos y enseñados (Santomé, 2007). En este sentido, la enseñanza de esta área implica cuestionar las relaciones de poder que atraviesan la producción del conocimiento y su reproducción en el ámbito escolar².

En atención a lo anterior, el presente artículo tiene como propósito analizar críticamente los fundamentos, enfoques y perspectivas que orientan los estudios sociales en educación en el contexto latinoamericano, con especial énfasis en Colombia. Metodológicamente, se desarrolla un análisis de carácter teórico y reflexivo basado en la revisión de literatura especializada. A partir de ello, se identifican las principales transformaciones del campo, las tensiones aún presentes y las perspectivas emergentes orientadas a la consolidación de propuestas educativas más inclusivas, interculturales y socialmente comprometidas.

El Campo Interdisciplinar de los Estudios Sociales: Complejidad y Retos

El carácter interdisciplinar de los estudios sociales constituye, simultáneamente, una de sus principales fortalezas y uno de sus desafíos epistemológicos más complejos. Esta área articula los aportes de disciplinas como la historia, la geografía, la sociología, la economía, la ciencia política y la antropología, no como una simple agregación de saberes, sino como un proceso de construcción de marcos interpretativos integrados que permiten comprender la complejidad de los fenómenos sociales.

¹ La ausencia del cuestionamiento crítico en los procesos de enseñanza conduce a la pérdida de una de las capacidades esenciales del ser humano: el pensamiento autónomo. En este contexto, la educación deja de formar ciudadanos reflexivos y se limita a reproducir sujetos pasivos, comparables con la alegoría de la caverna de Platón, donde predominan interpretaciones distorsionadas de la realidad.

² Como señala Freire (1970), la ausencia de pensamiento crítico en la educación limita la capacidad del sujeto para comprender y transformar su realidad, favoreciendo la reproducción de estructuras de dominación.

En esta línea, Benejam (1997) señala que los estudios sociales buscan superar las fragmentaciones disciplinarias heredadas de la modernidad, promoviendo una comprensión holística de la realidad social. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el análisis de problemáticas contemporáneas, tales como la desigualdad social, los conflictos sociopolíticos y la crisis ambiental, las cuales, por su naturaleza multidimensional, no pueden ser abordadas desde una única disciplina.

No obstante, esta vocación interdisciplinar también genera tensiones significativas. Por un lado, existe el riesgo de superficialidad conceptual cuando la articulación de saberes no se sustenta en fundamentos teóricos sólidos. Por otro lado, como advierte Santomé (2007), las estructuras curriculares tradicionales responden a lógicas de fragmentación que dificultan la consolidación de enfoques integradores en el ámbito educativo.

En el contexto latinoamericano, estas tensiones se ven acentuadas por la persistencia de marcos epistemológicos eurocéntricos, lo que limita la incorporación de perspectivas críticas y decoloniales. En este sentido, autores como Freire (1970) han señalado que la ausencia de una educación crítica favorece la reproducción de sujetos pasivos, incapaces de cuestionar las estructuras de dominación.

En consecuencia, repensar la enseñanza de los estudios sociales en América Latina implica no solo superar el memorismo o adoptar enfoques constructivistas, sino avanzar hacia una transformación más profunda del campo educativo, en la que se cuestionen las bases epistemológicas del conocimiento, se desestabilicen las narrativas hegemónicas y se reconozca la pluralidad de saberes. Solo desde esta perspectiva será posible consolidar una educación que no se limite a interpretar la realidad, sino que contribuya activamente a su transformación.

Transiciones Pedagógicas: del Memorismo hacia Enfoques Críticos

Durante gran parte del siglo XX, la investigación educativa ha documentado la persistencia de modelos transmisivos y memorísticos en la enseñanza de los estudios sociales, particularmente dominantes en América Latina. En estos enfoques, el estudiante es concebido como un receptor pasivo de información, el docente como un transmisor de conocimientos previamente definidos y el aprendizaje como un proceso de acumulación de datos descontextualizados³. Esta lógica no solo redujo los estudios sociales a la memorización de fechas, nombres y delimitaciones territoriales, sino que también operó como un mecanismo de reproducción de narrativas nacionales homogéneas, frecuentemente excluyentes y desvinculadas de las experiencias vividas por los estudiantes.

A partir de la década de 1970 y con mayor fuerza en los años ochenta, el campo pedagógico experimenta lo que Pagès (2009) denomina una “renovación crítica”, impulsada por la consolidación de enfoques

³ Más que una transformación superficial de la educación en América Latina, se evidencia una configuración estructural atravesada por relaciones de poder que limitan su carácter emancipador. En esta misma línea, Freire (1970) señala que los sistemas educativos tienden a reproducir lógicas de dominación cuando se alejan de una pedagogía crítica, lo cual se refleja en las tensiones descritas por Aldana y Caballero (1997) para el caso colombiano.

Aldana, E., & Caballero, P. (1997). La reforma educativa en Colombia: desafíos y perspectivas. Instituto SER-PREAL. Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

constructivistas fundamentados en los aportes de Piaget, Vygotsky y Ausubel. Estos enfoques representaron una ruptura significativa al reconocer al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento, priorizar el aprendizaje significativo y destacar el papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 2009).

En el ámbito de los estudios sociales, este giro implicó la incorporación de prácticas pedagógicas centradas en la indagación, el análisis de fuentes, la problematización de narrativas históricas y la consideración de múltiples perspectivas. En este marco, el conocimiento social dejó de concebirse como un corpus cerrado y definitivo, para entenderse como una construcción dinámica sujeta a interpretación, conflicto y debate.

No obstante, es necesario advertir que este tránsito no supuso una transformación completa del campo. Por un lado, estos cambios se implementaron de manera desigual, favoreciendo principalmente a contextos urbanos e institucionales con mayores recursos, mientras que amplios sectores rurales y periféricos continuaron reproduciendo modelos tradicionales⁴. Por otro lado, como han señalado diversos autores críticos, el constructivismo aún en su versión más avanzada no siempre logra cuestionar las estructuras de poder que configuran la producción del conocimiento, ni problematiza de manera suficiente las narrativas hegemónicas dentro del entorno social y la cultura.

Debido a su estrecha relación con la formación del conocimiento social y la construcción del espíritu crítico, estos objetivos más recientes pueden considerarse de origen ilustrado. Así, mediante estos últimos, se pretendía que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos sometiéndolos a un recurso de objetivación progresiva. En cambio, los objetivos identitarios en clave romántica imponían una adhesión emocional a las representaciones históricas, con la consiguiente construcción de sistemas valorativos endogámicos (Carretero, 2007: 20)

En este sentido, la transición del memorismo hacia enfoques críticos no puede entenderse como un proceso lineal ni concluido, sino como un campo en disputa, atravesado por tensiones entre innovación pedagógica, resistencias institucionales y limitaciones estructurales. Más aún, en el contexto latinoamericano, se hace necesario avanzar hacia perspectivas que, además de reconocer la construcción activa del conocimiento, incorporen de manera explícita enfoques críticos y decoloniales orientados a cuestionar las relaciones de poder y a construir una educación socialmente comprometida.

Tensiones Políticas y Epistemológicas en el Currículo de Estudios Sociales

El campo curricular de los estudios sociales está profundamente atravesado por tensiones de carácter político y epistemológico que no pueden resolverse mediante decisiones técnicas, sino que exigen posicionamientos explícitos sobre el tipo de sociedad que se pretende construir. Una de las tensiones

⁴ En contextos socioculturales complejos, las propuestas pedagógicas de Vygotsky (2009) y Freire (1970) conservan vigencia teórica; sin embargo, su aplicación se ve limitada por tensiones políticas y curriculares que dificultan la articulación entre teoría crítica y práctica educativa en el quehacer docente. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica

más visibles se configura entre el canon disciplinar tradicional, sustentado en narrativas nacionales lineales centradas en grandes hombres y acontecimientos político-militares, y las propuestas de renovación crítica que buscan incluir las voces históricamente silenciadas, los procesos de resistencia y las dimensiones económico-sociales.

Como señala Cuesta Fernández (1997), estas disputas trascienden el ámbito académico, en tanto expresan opciones fundamentales sobre qué versiones del pasado se legitiman y qué formas de ciudadanía se promueven en la escuela. En este sentido, preguntas como ¿qué historia se enseña?, ¿la de los conquistadores o la de los conquistados?, ¿la de los gobernantes o la de los movimientos sociales?, o ¿una geografía centrada en las fronteras nacionales o en las dinámicas globales del capital?, revelan que el currículo es, en esencia, un campo de disputa política ⁵.

Una segunda tensión fundamental se establece entre la educación entendida como reproducción del orden social existente y su potencial como espacio de transformación. Desde la perspectiva crítica, autores como Apple (1986) han demostrado que el currículo nunca es neutro: selecciona saberes, jerarquiza conocimientos y contribuye a legitimar determinadas estructuras de poder. En este sentido, el denominado currículo oculto transmite de manera constante valores asociados a la obediencia, la conformidad, la competencia individual y la aceptación del orden establecido, configurando sujetos funcionales a las lógicas dominantes.

No obstante, una lectura exclusivamente reproductivista podría conducir a una visión determinista del sistema educativo. Como plantea Giroux (2000), la escuela constituye simultáneamente un espacio de reproducción y de resistencia. Aunque opera bajo condiciones estructurales que favorecen la reproducción de determinadas ideologías, también ofrece posibilidades para el desarrollo de prácticas pedagógicas críticas que cuestionan dichas estructuras, problematizan los saberes establecidos y abren horizontes emancipadores.

En esta línea, Giroux (2000) propone la necesidad de descentralizar los textos escolares y entenderlos como construcciones históricas y sociales, atravesadas por relaciones de poder. Desde esta perspectiva, los textos dejan de ser verdades incuestionables para convertirse en objetos de análisis crítico, susceptibles de ser leídos desde diferentes posiciones: desde dentro, desde fuera y contra sus propios límites interpretativos.

En correspondencia con lo anterior, la construcción del conocimiento en el ámbito curricular implica reconocer que la comprensión de la realidad social no es neutra, sino que se encuentra mediada por marcos pedagógicos e históricos que influyen en su interpretación. En este sentido, los aportes de Apple (1986), Cuesta Fernández (1997) y Giroux (2000) permiten identificar el carácter crítico de los

⁵ El problema del currículo no radica en su diseño, sino en las interpretaciones ideologizadas que lo atraviesan, influenciadas por el tradicionalismo histórico y las lógicas del capitalismo global. En esta línea, Cuesta Fernández (1997) evidencia que las reformas educativas responden a dinámicas de poder propias del liberalismo moderado, lo que condiciona su orientación y limita su potencial transformador. Cuesta Fernández, R. (1997). La reforma burguesa de la educación.

paradigmas curriculares, al evidenciar cómo estos se configuran dentro de escenarios atravesados por ideologías, disputas simbólicas y relaciones de poder ⁶.

De este modo, el currículo deja de ser un conjunto técnico de contenidos para convertirse en un espacio de reflexión pedagógica en el que se problematizan las representaciones sociales, se cuestionan las narrativas dominantes y se promueve el diálogo crítico en el aula. En contraste, cuando predominan enfoques tradicionales desprovistos de intencionalidad crítica, los procesos de enseñanza pueden reducirse a prácticas desarticuladas que limitan la comprensión profunda de la realidad social y dificultan el desarrollo de un pensamiento reflexivo.

En consecuencia, el currículo de estudios sociales debe asumirse como un espacio de conflicto y construcción permanente, en el que se enfrentan proyectos de sociedad, visiones del conocimiento y formas de subjetividad. Reconocer estas tensiones no implica paralizar la acción educativa, sino, por el contrario, abrir la posibilidad de construir propuestas pedagógicas conscientes de su dimensión política, orientadas a la formación de sujetos críticos capaces de interpretar y transformar la realidad social.

El poder como categoría analítica central

Una característica definitoria de los estudios sociales críticos en educación es la centralidad analítica del poder. A diferencia de perspectivas que lo abordan como un fenómeno secundario o derivado, los enfoques críticos reconocen que las relaciones de poder no son accidentales, sino constitutivas de los procesos educativos ⁷. En este marco Foucault (1976) ofrece una contribución fundamental al reconocimiento conceptualizado en el marco del poder, no como una posesión ejercida unilateralmente sino como un sujeto sobre otros, sumergiendo al ser humano en una red de relaciones, prácticas y dispositivos que atraviesan múltiples espacios e instituciones.

En el ámbito educativo, Foucault, logra identificar la operación de las disciplinas como mecanismo de control que se expresan en prácticas de vigilancia, examen, normalización y regulación de la conducta afectando la capacidad pedagógica de la educación, orientando a la producción de subjetividades. La metáfora del panóptico permite comprender la lógica de funcionamiento de las instituciones modernas: en donde el sujeto internaliza la posibilidad de ser observado y, en consecuencia, regula su propio comportamiento ⁸. De este modo, el poder no opera exclusivamente mediante la coerción directa, sino a través de formas sutiles de control que producen sujetos dóciles, eficientes y autorreguladores.

⁶ En la perspectiva crítica, el conocimiento no puede asumirse como neutral u objetivo, sino como una construcción social atravesada por relaciones de poder; por ello, la educación debe problematizar sus pretensiones de verdad y los intereses que las sustentan (Giroux, 1990)

⁷ Las desigualdades educativas territoriales en Colombia reflejan la incidencia de relaciones de poder en la garantía del derecho a la igualdad, situación agravada durante la emergencia por COVID-19, evidenciando tensiones estructurales que afectan la equidad y la dignidad en los contextos educativos. Ministerio de Educación Nacional. (2020). Circular 20 de 2020.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Resolución 385 de 2020.

⁸ Desde la perspectiva Foucaultiana, el saber se organiza mediante dispositivos disciplinarios que, en el ámbito educativo, se expresan en controles sistemáticos e instrumentales; en este marco, la institucionalización de la ciencia política en Colombia refleja tanto su consolidación como los límites estructurales de su desarrollo disciplinar (Foucault, 1975; Leyva, 2013).

Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el ejercicio de formas persistentes de poder que se integran a las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje. Este análisis permite problematizar la supuesta neutralidad de la institución escolar y visibilizar las dinámicas que intervienen en la formación de los sujetos.

Complementariamente, Bourdieu y Passeron (1970) aportan una dimensión clave mediante el concepto de violencia simbólica, entendido como el proceso a través del cual se imponen significados culturales como legítimos, ocultando las relaciones de poder que los sustentan. En este sentido, la educación opera como un dispositivo de reproducción cultural en el que los saberes, valores y disposiciones de los grupos dominantes se presentan como universales e incuestionables. Asimismo, estudios contemporáneos han mostrado cómo estas relaciones de poder se manifiestan de manera diferenciada en contextos educativos específicos, evidenciando desigualdades estructurales en el acceso y la calidad educativa (Leyva, 2013). Asimismo, estos autores permiten comprender cómo estas dinámicas se articulan en contextos concretos, evidenciando que el conocimiento disciplinar no es neutral, sino que se construye dentro de marcos institucionales e históricos atravesados por relaciones de poder público. En este sentido, los procesos formativos en educación no pueden limitarse a la transmisión de saberes fragmentados, sino que deben orientarse hacia la construcción de una ciudadanía crítica, capaz de interpretar su realidad desde fundamentos epistemológicos que integran lo social, lo cultural y lo político. Desde esta perspectiva Bourdieu, Passeron, Foucault y Leyva comprende la educación directamente como un espacio de transformación en el que los saberes adquieren sentido en relación con las prácticas sociales y las experiencias de las comunidades. Así, los procesos pedagógicos deben propiciar una comprensión reflexiva de la realidad, orientando al fortalecimiento de la calidad educativa desde una perspectiva crítica e inclusiva.

La legitimidad social de la escuela contribuye a que estas imposiciones simbólicas sean percibidas como naturales y objetivas, reforzando así las desigualdades existentes y limitando la capacidad crítica de los sujetos. En consecuencia, analizar el poder como categoría central en los estudios sociales no solo permite comprender cómo se configuran las prácticas educativas, sino también reconocer las condiciones que hacen posible su transformación. Desde una perspectiva crítica, esto implica repensar la educación no como un espacio neutro de transmisión de conocimientos, sino como un campo de intervención política en el que se disputan significados, se producen subjetividades y se abren o se restringen posibilidades de emancipación.

La irrupción digital y nuevos desafíos para la enseñanza de los estudios sociales

La transformación digital acelerada, intensificada significativamente a partir de la pandemia de COVID-19, ha abierto posibilidades inéditas para la enseñanza de los estudios sociales, al tiempo que plantea desafíos de gran complejidad epistemológica, pedagógica y política. Por una parte, el acceso a fuentes primarias digitalizadas, bases de datos históricas, sistemas de información geográfica y recursos multimedia ha ampliado las posibilidades de aproximación al conocimiento social, favoreciendo formas de aprendizaje más interactivas, situadas y participativas.

No obstante, esta expansión del acceso a la información no implica necesariamente una mayor capacidad crítica. Como advierten Wineburg y McGrew (2017), el entorno digital contemporáneo se caracteriza por la coexistencia de información verificada y desinformación sistemática, configurando un ecosistema cognitivo inestable. En este contexto, la enseñanza de los estudios sociales enfrenta un desplazamiento fundamental: ya no se trata únicamente de acceder al conocimiento, sino de problematizar su producción, circulación y legitimación dentro del contexto. Por lo que, en esta línea, la alfabetización digital crítica se consolida como un eje estructurante del campo. Más allá de identificar el origen de la información, se hace necesario analizar las condiciones de producción del conocimiento: los marcos institucionales, económicos e ideológicos que lo hacen posible, así como los saberes que son visibilizados o excluidos.

Ahora bien, la realidad social contemporánea se caracteriza por una creciente complejidad, derivada en gran medida de las transformaciones tecnológicas aceleradas que impactan de manera directa los sistemas educativos ⁹. Esta situación pone en evidencia la insuficiente comprensión que aún persiste sobre el papel de la educación en un contexto profundamente mediado por lo digital, especialmente cuando los enfoques pedagógicos no logran articularse de manera crítica con las dinámicas tecnológicas emergentes de la realidad (Koltay, 2011). Así mismo, la falta de apropiación conceptual y metodológica sobre la transformación geotecnológica del conocimiento limita la capacidad de los sistemas educativos para responder de manera pertinente a los desafíos actuales.

Todo esto resulta claro, a partir de los aportes de Koltay, Wineburg y McGrew, que en los contextos educativos contemporáneos se están produciendo un desplazamiento de conocimiento en el aula, en el cual los procesos tradicionales de enseñanza pierden centralidad frente a dinámicas externas mediadas por entornos digitales que, en muchos casos, no son comprendidas ni gestionadas pedagógicamente dentro del enfoque educativo. Este enfoque no implica únicamente una transformación tecnológica, sino un cambio profundo en las formas de acceso, validación y circulación del conocimiento.

En este sentido, la interacción humana en entornos digitales configura nuevas formas de relación social que pueden desviarse de los marcos normativos tradicionales. La facilidad para conformar comunidades virtuales, la circulación acelerada de información y la influencia de algoritmos favorecen la consolidación de grupos de interés, la reproducción de sesgos cognitivos y la emergencia de discursos que cuestionan los marcos institucionales establecidos.

Este escenario remite, además, a nuevas configuraciones del poder en el ámbito digital. La producción y circulación de información se encuentra mediada por algoritmos, plataformas tecnológicas y actores corporativos que inciden directamente en la construcción de lo que se percibe como verdad. En este sentido, la enseñanza de los estudios sociales debe incorporar una lectura crítica de estos dispositivos,

⁹ Los sistemas digitales contemporáneos operan como tecnologías de poder que jerarquizan contenidos y regulan el acceso al conocimiento, reproduciendo lógicas geopolíticas y económicas que condicionan la construcción de la verdad.

analizando cómo se configuran las jerarquías de visibilidad, cómo se reproducen sesgos y cómo se estructuran las denominadas burbujas informativas.

De igual manera, la relación entre fuentes debe trascender la simple comparación de contenidos para dar lugar a un análisis más profundo sobre las narrativas hegemónicas, las tensiones entre perspectivas y las condiciones bajo las cuales se construyen interpretaciones en contextos de incertidumbre informativa. Estas dimensiones permiten comprender que la alfabetización digital no constituye únicamente una competencia técnica, sino una práctica profundamente política y epistemológica, orientada a la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente la complejidad del mundo contemporáneo.

Este desafío adquiere una especial relevancia en el contexto latinoamericano, donde las brechas digitales y las desigualdades estructurales limitan el acceso equitativo a recursos tecnológicos y formativos. En este escenario, garantizar una educación digital crítica en estudios sociales no solo constituye una cuestión pedagógica, sino una condición fundamental para la participación democrática y la construcción de ciudadanía en sociedades crecientemente mediadas por lo digital. En síntesis, la irrupción digital no solo redefine las herramientas de enseñanza, sino que exige una transformación profunda en los modos de pensar el conocimiento social, demandando un enfoque pedagógico que articule tecnología, pensamiento crítico y compromiso con la justicia social.

Educación sobre memoria histórica en contextos de posconflicto: el caso colombiano

Dentro de su trayectoria histórica, Colombia ha enfrentado importantes dificultades en la enseñanza de la memoria histórica en contextos de posconflicto, configurándose esta como un desafío pedagógico de gran complejidad¹⁰. En este escenario, no se trata únicamente de transmitir hechos relacionados con el conflicto armado interno, sino de hacerlo de manera que se reconozca el dolor de las víctimas¹¹, se promueva la no repetición y se contribuyan a generar condiciones para la construcción de la convivencia y la reconciliación social (Herrera & Ocampo, 2021).

En este sentido, la enseñanza de la memoria requiere un abordaje integral que trascienda la dimensión informativa para incorporar componentes éticos, emocionales y políticos del conocimiento. Como señalan Jelin & Lorenz (2004), la educación en memoria no solo demanda competencias historiográficas rigurosas, sino también una profunda sensibilidad frente al sufrimiento humano y una responsabilidad ética orientada a la construcción de sociedades más justas.

En este marco, resulta fundamental distinguir entre memoria colectiva y memoria histórica. Mientras la primera se vincula a los procesos sociales de construcción de recuerdos compartidos, la segunda implica un ejercicio más reflexivo, crítico y sistemático de interpretación del pasado. Desde esta perspectiva, la

¹⁰ La configuración de la educación superior en Colombia responde a un proceso de institucionalización normativa que, desde la Constitución de 1991 y la Ley 30 de 1992, articula derecho, regulación y mercado, evidenciando tensiones estructurales en su financiamiento y orientación (Jaramillo, 2010).

¹¹ El posconflicto no constituye una fase posterior, sino un proceso en construcción desde el presente, donde la educación emerge como espacio de disputa y transformación, en este marco, el docente acta como mediador crítico en la formación de sujetos capaces de reconfigurar la realidad social, en clave emancipadora.

memoria no puede entenderse como un conjunto de hechos fijos, sino como un campo de disputas en el que intervienen múltiples actores, narrativas y relaciones de poder. Ahora bien, la identidad construida a partir de la memoria histórica se configura como un elemento clave para comprender las dimensiones políticas del conflicto. De hecho, la forma en que una sociedad recuerda interpreta y resignifica su pasado incide directamente en los procesos de construcción de sentido, en la elaboración de narrativas colectivas y en la comprensión de las dinámicas históricas que ha configurado su realidad. El aporte de Halbwachs, Jaramillo, Jelin y Lorenz, permite comprender que la memoria histórica es, ante todo, un fenómeno social, construido en interacción y situado en marcos colectivos que condicionan tanto lo que se recuerda como lo que se olvida. En este sentido, la memoria no debe entenderse como un proceso individual aislado¹², sino como una práctica social mediando por contextos históricos, culturales y políticos que orientan su significado y su transmisión. Asimismo, estos enfoques ponen de relieve que los procesos de memoria están atravesados por relaciones de poder que influyen en la selección, jerarquización y legitimación de determinados relatos sobre el pasado. De este modo, la memoria histórica se configura como un espacio de construcción simbólica en el que se disputan sentidos¹³, se negocian interpretaciones y se definen las narrativas que estructuran la identidad colectiva. De hecho, en el contexto colombiano, esta dinámica adquiere especial relevancia, dado que la construcción de la memoria está atravesada por tensiones políticas, por la ausencia de consensos sobre la interpretación del conflicto y por la coexistencia de memorias diversas entre distintos sectores de la sociedad. En este sentido, la memoria histórica se configura como un terreno de disputa en el que se confrontan narrativas estatales, memorias territoriales y relatos de las víctimas.

Desde una perspectiva pedagógica, la enseñanza de la memoria debe trascender enfoques tradicionales y dar lugar a procesos que reconozcan la pluralidad de voces, incluyendo a víctimas, comunidades afectadas y movimientos sociales que han sostenido procesos de memoria desde sus territorios. Como plantea Gómez (2019), la relación entre memoria y aprendizaje significativo permite comprender cómo los procesos educativos pueden contribuir a la construcción de sentidos sobre el pasado en diálogo con las experiencias del presente. De este modo, la memoria se configura como un recurso pedagógico que posibilita la articulación de la culpa histórica por falta de la experiencia vivada sin memoria, reflexión crítica y formación de subjetividades orientadas a la justicia social y la no repetición.

Asimismo, es posible comprender la memoria como un proceso dinámico que oscila entre dimensiones latentes. Esta característica refuerza la idea de que la memoria no es un simple almacenamiento de información, sino una reconstrucción permanente atravesada por intereses, emociones y relaciones de poder. En este escenario, la enseñanza de la memoria histórica exige docentes con formación

¹² En términos de Halbwachs (2004), la memoria se estructura a partir de marcos sociales que delimitan los horizontes de lo recordable.

¹³ La desvinculación del sujeto respecto a su experiencia evidencia una fractura en la memoria colectiva, donde incluso los hechos vividos se perciben como ajenos; en este contexto, las dinámicas educativas contemporáneas, mediadas por entornos virtuales, tienden a debilitar los procesos de construcción identitaria y de sentido histórico (Halbwachs, 2004).

especializada, capaces de abordar el pasado desde una perspectiva sensible al trauma y orientada al diálogo. Esto implica la generación de espacios pedagógicos seguros en los que puedan coexistir narrativas diversas, reconociendo experiencias de víctimas, comunidades desplazadas y sujetos atravesados por el conflicto.

Tal como documenta el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2015), el trabajo pedagógico con la memoria es posible, pero requiere preparación docente, respeto por la dignidad de las víctimas y una orientación hacia la construcción de futuros posibles. En este sentido, la enseñanza de la memoria no solo se orienta a comprender el pasado, sino también a transformar las condiciones del presente, promoviendo procesos educativos comprometidos con la justicia, la reparación y la no repetición.

En esta misma línea, la enseñanza de la memoria histórica no puede concebirse como un proceso unidireccional ni centrado exclusivamente en relatos oficiales. Por el contrario, requiere un enfoque plural, crítico y dialógico que permita problematizar las narrativas dominantes y visibilizar las memorias subalternas que han sido históricamente marginadas dentro de la realidad política. De este modo, la educación en memoria se configura como un espacio de encuentro entre diversas interpretaciones del pasado, en el que se disputan sentidos, se reconocen experiencias múltiples y se construyen horizontes de comprensión compartida. Solo a través de este tipo de aproximaciones es posible contribuir de manera efectiva a la consolidación de una cultura de paz, sustentada en la justicia social, el reconocimiento de las víctimas y el compromiso con la no repetición en la sociedad colombiana.

Horizontes decoloniales: educación intercultural en lenguas indígenas

En el marco de los sistemas educativos contemporáneos, la educación intercultural en las lenguas indígenas se configura como un horizonte fundamental para la transformación de los modelos formativos tradicionales. En este contexto, los procesos educativos deben ser analizados no solo desde sus dimensiones técnicas, sino también desde su carácter simbólicos, en tanto constituyen espacios donde se producen, reproducen y disputan significados en los sistemas sociales (Mato, 2018).

Desde esta mirada, la educación no es un proceso neutral, sino un campo de construcción cultural en el que se jerarquiza saberes y se legitiman determinadas formas de conocimiento. En este sentido, como advierte Valle (2013), persiste una ignorancia estructural sobre el valor del conocimiento indígena, evidenciada en las políticas educativas que conciben la inclusión de los pueblos indígenas únicamente como un proceso de incorporación a modelos universitarios existentes, o en su defecto, de adaptación de dichas instituciones a contextos indígenas, sin cuestionar los fundamentos epistemológicos que las sustentan.

Tal como señala la autora

“hay una ignorancia generalizada sobre el valor del conocimiento indígena. Cuando desde el Estado se piensa en educación superior, en todo caso se piensa en llevar a los indígenas a las universidades, o en el mejor de los casos, en llevar las universidades a los indígenas, pero no en una universidad

propiamente indígena, en la que la lengua y el conocimiento indígenas formen parte central del currículo. Esta idea genera desprecio y resistencia” (Valle, 2013)

Este planteamiento pone en evidencia la persistencia de lógicas coloniales en los sistemas educativos, donde el conocimiento indígena continúa siendo subordinado frente a paradigmas académicos dominantes. En consecuencia, avanza hacia una educación intercultural implicando no solo ampliar el acceso, sino transformar las bases epistemológicas del currículo, reconociendo la centralidad de las lenguas y saberes indígenas como componentes constitutivos del conocimiento¹⁴.

Desde esta perspectiva, la educación en contextos interculturales debe reconocer que los sistemas educativos han sido históricamente estructurados bajo lógicas hegemónicas que privilegian determinados saberes, lenguas y formas de conocimiento sobre otras. En consecuencia, resulta necesario problematizar estas jerarquías, particularmente en el campo de las ciencias sociales, donde se configuran marcos interpretativos que inciden directamente en la formación de los sujetos. En este sentido, la incorporación de enfoques decoloniales permite cuestionar los fundamentos epistemológicos que han sostenido prácticas excluyentes, abriendo la posibilidad de construir horizontes educativos más plurales, inclusivos y contextualizados. Esto implica no solo reconocer la diversidad cultural y lingüística, sino también legitimar los saberes propios de las comunidades como componentes centrales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, emerge con renovada urgencia la necesidad de consolidar la educación intercultural bilingüe como un horizonte decolonial en América Latina. En contextos caracterizados por la coexistencia de pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y poblaciones mestizas, la persistencia de modelos educativos monoculturales y monolingües constituye no solo una limitación pedagógica, sino una forma de violencia epistémica, en la medida en que invisibiliza, subordina y deslegitima otras lenguas, saberes y cosmovisiones.

Desde esta perspectiva, Walsh (2013) propone el concepto de interculturalidad crítica, el cual trasciende los enfoques multiculturales centrados en la mera tolerancia. La educación, en este sentido, no debe limitarse al reconocimiento de la diversidad, sino orientarse a transformar las estructuras que históricamente han producido relaciones de dominación cultural. Esto implica promover el uso de las lenguas maternas, integrar saberes ancestrales y reconocer la pluralidad epistémica como fundamento del conocimiento.

Por consiguiente, en los sistemas educativos modernos latinoamericanos, y particularmente en el caso de Colombia, esta propuesta enfrenta tensiones estructurales significativas. A pesar de los avances normativos en materia de educación intercultural, persiste una articulación limitada entre el reconocimiento legal de la diversidad y su materialización en las prácticas pedagógicas. En muchos

¹⁴ Desde una perspectiva sistémica, la universidad evidencia limitaciones para responder a los contextos socioculturales propios, al reproducir modelos externos que ignoran el valor antropológico de la educación; en este marco, las políticas de inclusión resultan insuficientes si no garantizan la pervivencia cultural de los pueblos, sino que, por el contrario, tienden a propiciar su asimilación.

casos, la identidad cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes no es asumida como un elemento constitutivo el vínculo social, sino que continúan siendo subordinados a lógicas de homogenizaciones propias de una matriz colonial.

En este sentido, tanto Walsh (2013) como Freire (1970) coinciden en señalar que estas dinámicas reproducen procesos de opresión y deshumanización, en la medida en que niegan o desvalorizan las formas propias de conocimiento de los pueblos históricamente marginados. Como advierte Freire, la lógica colonial tiende a desfigurar el pasado, invisibilizar las historias previas a la dominación y reducirlas a un imaginario subordinado, lo que limita la construcción de identidades autónomas cíticas. Esta desvalorización de los saberes y experiencias históricas de las comunidades no solo afecta la formación educativa, sino que también tiene implicaciones profundas en la configuración de la subjetividad y la memoria colectiva. Por ello, avanzar hacia una educación intercultural crítica implica no solo incorporar contenidos diversos, sino cuestionar de manera radical los marcos epistemológicos que han sostenidos la negación de estos saberes, abriendo paso a una educación orientada a la justicia epistémica, la dignidad y la emancipación ¹⁵.

De manera complementaria, De Sousa Santos (2010) introduce la noción de ecología de saberes, la cual plantea la necesidad de superar la jerarquización del conocimiento impuesta por la racionalidad occidental moderna. En lugar de subordinar los saberes tradicionales al conocimiento científico hegemónico, propone un diálogo horizontal entre distintas formas de conocimiento, reconociendo su validez y su potencial para la comprensión de la realidad social ¹⁶. Desde esta realidad, la educación intercultural se configura como un espacio de articulación entre saberes diversos, en el que se posibilita la construcción de conocimiento situados y contextualizados, este enfoque no solo amplió los horizontes epistemológicos del aprendizaje, sino que también contribuye a la transformación de las relaciones del poder que históricamente han excluido y subordinado otra forma de conocimiento.

No obstante, la implementación de una educación intercultural bilingüe auténtica enfrenta obstáculos estructurales significativos, tales como la persistencia de sistemas educativos configurados desde lógicas coloniales, la escasez de materiales pedagógicos en lenguas indígenas, la limitada formación docente en enfoques interculturales y la insuficiente asignación de recursos. Estas condiciones evidencian la tensión entre el discurso intercultural y las prácticas educativas, mostrando que la transformación del sistema educativo aún es incipiente.

¹⁵ La evidencia comparativa internacional muestra que mayores niveles de desigualdad social se correlacionan con menores condiciones de bienestar, afectando dimensiones como la confianza, la educación y la calidad de vida; en contraste, los principios fundacionales de igualdad de derechos establecen un ideal normativo que continúa tensionado frente a las realidades estructurales contemporáneas.

¹⁶ La evidencia comparativa señala que la desigualdad social deteriora múltiples dimensiones del bienestar, desde la educación hasta la cohesión social; no obstante, este escenario contrasta con los principios normativos de igualdad de derechos, evidenciando una brecha estructural que, como advierte Sen (2000), limita las capacidades reales de los individuos y revela tensiones persistentes entre los ideales de libertad e igualdad y su materialización empírica.

En este escenario, la educación intercultural se configura como un espacio estratégico de disputa en el que se redefinen las relaciones entre saber, poder y cultura. Lejos de constituirse como un enfoque complementario, representa una apuesta política orientada a la reconfiguración de las jerarquías del conocimiento y al reconocimiento de la diversidad como fundamento de la vida social. En consecuencia, avanzar hacia horizontes decoloniales en la educación implica transformar no solo los contenidos, sino también las bases epistemológicas, pedagógicas e institucionales que han sostenido históricamente la exclusión. Solo a partir de esta transformación será posible construir propuestas educativas capaces de articular justicia social, pluralidad cultural y reconocimiento de la diversidad como principio estructurante de la educación.

Conocimiento pedagógico del contenido: el papel fundacional de la formación docente

Dentro del complejo panorama analizado, emerge una premisa fundamental: ninguna propuesta curricular ni enfoque pedagógico en la enseñanza de las ciencias sociales puede consolidarse sin una formación docente sólida, crítica y contextualizada. La figura del docente se configura, así como el eje articulador de cualquier proceso de transformación educativa, constituyéndose en la condición de posibilidad para la implementación efectiva de propuestas pedagógicas orientadas a la inclusión, la justicia social y la reflexión crítica.

En este sentido, los horizontes de formación pedagógica en ciencias sociales exigen que los docentes desarrollen competencias para interpretar y actuar en contextos caracterizados por transformaciones políticas, económicas y culturales complejas. Esto implica la apropiación de nuevos lenguajes pedagógicos y políticos que permitan comprender fenómenos contemporáneos como la globalización, la desigualdad y las dinámicas del poder, así como su impacto en la vida cotidiana de los estudiantes¹⁷. Ahora bien, la enseñanza de las ciencias sociales como la conocemos debe articularse con procesos como la memoria histórica de los pueblos, la construcción de ciudadanías críticas y el análisis de las tensiones propias de un mundo marcado por la expansión del capital global. En este escenario, es donde el capitalismo contemporáneo debe operar a través de las redes transnacionales y de una creciente concentración de recursos, y es donde la educación adquiere un papel fundamental como espacio de resistencia y reinterpretación de la realidad social.

En este sentido, resulta crucial desarrollar enfoques educativos que cuestionen la naturaleza de las lógicas de mercados y resistan la progresiva dilución de las distinciones entre economía de mercado y sociedad de mercado, así como entre libertades económicas y libertades civiles. Tal como han señalado diversos enfoques críticos, la subordinación de la educación a intereses económicos limita su potencial transformador y reduce su función social a la producción de estructuras de desigualdad. En consecuencia, la formación docente en ciencias sociales debe orientarse hacia la construcción de prácticas pedagógicas capaces de problematizar estas dinámicas, promoviendo en los estudiantes una comprensión crítica del

¹⁷ La transformación de la educación en las ciencias sociales se orienta hacia una pedagogía cívica y crítica que, en clave política, promueve la construcción de sujetos autónomos y formas de participación orientadas al cambio social y la consolidación de valores democráticos. (Giroux H. , 2013)

mundo contemporáneos y el desarrollo de capacidades para intervenir en el de manera consciente y transformadora.

En este marco, el concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCJ), desarrollado por Shulman (1987), resulta fundamental para comprender el papel estratégico del docente en estos procesos. Este enfoque integra tres dimensiones claves: (i) el dominio disciplinar, que implica un conocimiento profundo de los contenidos de las ciencias sociales; (ii) el conocimiento didáctico, referido a las estrategias que facilitan el aprendizaje significativo; y (iii) el conocimiento del contexto, que incluye la comprensión de las realidades socioculturales de los estudiantes. Esta articulación permite concebir la enseñanza no como un proceso de transmisión de contenidos, sino como una mediación pedagógica compleja, en la que el docente traduce, resignifica y contextualiza el conocimiento en función de las necesidades formativas y las condiciones sociales en las que se desarrolla el pensamiento moderno de la sociedad (Shulman, 1987).

Como advierten Apple (2004) y Giroux (2005), la educación contemporánea se encuentra tensionada por las lógicas neoliberales que buscan subordinar los procesos educativos a dinámicas de mercado. En este contexto, la pedagogía no puede entenderse como una receta universal susceptible de ser aplicada homogéneamente en todos los escenarios educativos. Por el contrario, debe definirse en función del contexto, permitiendo responder de manera situada a las condiciones, problemáticas y realidades específicas en las que se desarrolla la educación en su contexto histórico.

Desde esta realidad, la pedagogía se configura como un proyecto abierto, dinámico e indeterminado, que exige una constante revisión crítica de sus propios supuestos y una articulación permanente con las transformaciones sociales. En este sentido, lo pedagógico no se limita a un conjunto de técnicas de enseñanzas, sino que constituyen un campo de reflexión y acción orientado a la transformación de la realidad social. De ahí que, los estudios sociales críticos, implican una visión de conocimiento pedagógicos del contenido (PCK), por lo que, no pueden reducirse a un modelo técnico de enseñanza. Por el contrario, debe comprenderse como una herramienta que permite problematizar los contenidos, cuestionar las narrativas dominantes y situar el conocimiento en relación con las dinámicas de poder que atraviesan las sociedades.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado en estudios sociales exige una reconfiguración profunda. Conocer la historia no implica memorizar acontecimientos, sino comprender los procesos históricos como construcciones complejas, atravesadas por conflictos, relaciones de poder y disputas de sentido. Asimismo, la enseñanza de la geografía debe orientarse hacia el análisis de las dinámicas espaciales en su relación con el poder, la economía y la organización social, superando enfoques descriptivos y fragmentados. De este modo, el docente de ciencias sociales se configura como un mediador crítico del conocimiento, capaz de articular teoría, contexto y praxis pedagógica para formar sujetos reflexivos y comprometidos con la transformación social.

No obstante, el Conocimiento Pedagógico del Contenido se consolida como un dispositivo central para la formación docente crítica, en tanto permite integrar saberes disciplinares, estrategias didácticas y

contextos educativos desde una perspectiva reflexiva. Más aún, posibilita que el docente no solo enseñe contenidos, sino que contribuya a la formación de sujetos capaces de problematizar la realidad y actuar sobre ella. En consecuencia, la formación docente en ciencias sociales no puede concebirse como un proceso neutro o meramente técnico, sino como un campo estratégico en el que se configuran formas de comprender, interpretar y transformar el mundo social. Desde esta perspectiva, formar docentes implica, en última instancia, formar agentes capaces de intervenir críticamente en las estructuras que producen desigualdad y exclusión.

CONCLUSIONES

Hacia una renovación profunda de los estudios sociales

El contexto latinoamericano demanda una renovación profunda de los estudios sociales, capaz de responder de manera integral a las interpelaciones decoloniales, a las exigencias de una interculturalidad crítica y a los desafíos de la formación ciudadana en democracias caracterizadas por su fragilidad, frecuentemente tensionadas por el autoritarismo, la captura institucional y la concentración del poder.

A lo largo de este artículo se ha argumentado que dicha renovación debe sustentarse en principios fundamentales. En primer lugar, en una comprensión interdisciplinar del campo, que articule saberes provenientes de la historia, la geografía, la sociología, la economía y la ciencia política en torno a problemáticas sustantivas de la vida social. En segundo lugar, en la superación de enfoques transmisivos y memorísticos, avanzando hacia propuestas pedagógicas que reconocen a los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Asimismo, se ha puesto de manifiesto la necesidad de reconocer el carácter inherentemente político del currículo, entendiendo que toda selección de contenidos responde a relaciones de poder y que la disputa sobre qué enseñar y cómo hacerlo constituye un proceso legítimo y necesario. A ello se suma la urgencia de fortalecer la alfabetización crítica en el contexto digital contemporáneo, frente a la proliferación de desinformación y la complejidad de los entornos mediáticos.

En el mismo sentido, se destacó la importancia de desarrollar enfoques pedagógicos para la enseñanza de la memoria histórica en contextos de posconflicto, orientados al reconocimiento de las víctimas, la construcción de justicia simbólica y la consolidación de procesos de reconciliación y no repetición. De igual forma, se subrayó la necesidad de avanzar hacia una educación intercultural bilingüe que trascienda el reconocimiento superficial de la diversidad y se oriente a la legitimación de saberes ancestrales y a la construcción de una auténtica pluralidad epistémica. Finalmente, se reafirmó que ninguna de estas transformaciones será viable sin una formación docente robusta, que articule conocimiento disciplinar, didáctico y contextual, en coherencia con el enfoque del Conocimiento Pedagógico del Contenido (Shulman, 1987), pero asumido desde una perspectiva crítica que permita problematizar el saber y su función social.

No obstante, el alcance de estas propuestas no depende exclusivamente del campo pedagógico. Su materialización exige condiciones estructurales más amplias, tales como el compromiso político con la educación pública, la asignación de recursos suficientes, el diseño de políticas curriculares coherentes

y el reconocimiento de los docentes como intelectuales transformativos, capaces de intervenir críticamente en la configuración de la realidad social.

En consecuencia, la consolidación de los estudios sociales como campo científico y pedagógico constituye una condición clave para la transformación de los sistemas educativos en América Latina. Formar sujetos críticos, capaces de comprender su contexto, reconocer la diversidad y participar en la construcción de sociedades más justas, no es únicamente una aspiración normativa, sino una necesidad histórica. Sin embargo, su concreción dependerá de la capacidad colectiva para imaginar, sostener y construir proyectos educativos alternativos, comprometidos con la justicia social, la equidad y la emancipación. En este sentido, la renovación de los estudios sociales trasciende el ámbito académico y se configura como un proyecto político y ético orientado a la transformación de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (1986). *Teoría crítica del currículo y de la sociología de la educación*. Akal.
- Benejam, P. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales*. Horsori.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Lineamientos para el trabajo pedagógico con la memoria histórica*.
<https://centrodememoriahistorica.gov.co>
- Fernández, R. C. (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia*. Barcelona.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1990). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia*. Ediciones Paidós.
- Giroux, H. A. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 13–26.
- Gómez, G. S. (2019). *Memoria histórica y pedagogía de la paz en Colombia*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Herrera, M. C., & Ocampo, J. (2021). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 45–68.
- Jaramillo, A. (2010). El financiamiento de la educación superior en Colombia: Retos y tensiones. *Pensamiento Universitario*, 103–127.
- Jelin, E., & Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI Editores.
- Koltay, T. (2011). Los medios de comunicación y las alfabetizaciones: Alfabetización mediática, alfabetización informacional y alfabetización digital. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221.
- Leyva, S. (2013). La ciencia política en Colombia: ¿Una disciplina en institucionalización? *Colciencias, Asociación Colombiana de Ciencia Política y Universidad EAFIT*, 27–55.
- Madrid, J. I. (2025). *Epistemología y pedagogía: Paradigmas de la pedagogía en la educación*. ECOE Ediciones.
- Mato, D. (2018). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*. CLACSO.



- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Circular No. 20. Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del coronavirus (COVID-19)*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/394018:Circular-No-20-del-16-de-marzo-de-2020>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Resolución 385 de 2020. Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus*.
https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%200385%20de%202020
- Narváez, C. E. (2008). Nuevos presupuestos en las ciencias: Caos y complejidad. *Universidad de Jaén*, 79–90.
- Pagès, J. (2009). La enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria. En A. Santisteban & J. Pagès (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 147–170). Graó.
- Santomé, J. T. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Santos, B. de S. (2010). *Epistemologías del Sur*. Akal.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Valdés, E. A., & Prieto, P. C. (1997). *La reforma educativa en Colombia: Desafíos y perspectivas*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Valle, S. I. (2013). Educación intercultural: Avances y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9–36.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3.ª ed.). Crítica.
- Walsh, C. (2013). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Nuevos horizontes para la educación*. Abya-Yala.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2017). *Lateral reading: Reading less and learning more when evaluating digital information*. Stanford History Education Group.

