



Representaciones sociales de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales: una noción a la diversificación de los procesos evaluativos

Juan Felipe Valencia Bedoya, Andrés Guerra Aguilar,
Walter Raúl Castaño Bolívar y Alan David Vargas Cortés¹

Resumen

La investigación se focaliza en el estudio de las representaciones sociales de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana y Jorge Eliécer Gaitán. Se hace necesario conocer y comprender al estudiante como un agente activo y fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación se sustenta bajo el paradigma interpretativo y se desarrolla bajo el método de estudio de casos múltiples. Se analizan los resultados mediante una matriz de análisis. De acuerdo con la investigación se pueden concluir tres elementos: 1. La evaluación como un acto necesario para el proceso formativo de los estudiantes; 2. La evaluación como acto de coerción; 3. La evaluación como elemento de promoción escolar. Con estos hallazgos se propone el uso de distintas estrategias con la finalidad de abordar la evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales.

1 Licenciados en Ciencias Sociales.

Introducción

El presente proyecto permite obtener diferentes perspectivas que contribuyen, aportan o afectan los distintos procesos evaluativos aplicados a los estudiantes. En este sentido, se identifican representaciones sociales que los estudiantes construyen en relación con su experiencia educativa, adquiriendo diferentes posturas frente a la evaluación, en este caso particular, articulados a la evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales, al tiempo que se plantean cuestionamientos sobre su importancia y la manera como se debe desarrollar y llevar a cabo dentro del aula de clase.

A partir de esto se permite proponer estrategias a la hora de evaluar dichos aprendizajes, diferentes a las convencionales, con el fin de mejorar los procesos evaluativos de ambas instituciones. Para ello es fundamental tener una aproximación cercana con los estudiantes y los maestros, mediante sus experiencias con la evaluación y sus diferentes perspectivas sobre el acto evaluativo. Además, analizar sus preferencias en cuanto a la diversidad de tipos de evaluación. En ese sentido los estudiantes aportan información relevante sobre como recrean y configuran la evaluación.

Posteriormente, con la identificación de las representaciones sociales con base en las apreciaciones y puntos de vista de los estudiantes, éstas se podrán articular a los distintos procesos evaluativos de las instituciones y ser tenidas en cuenta por los docentes durante su enseñanza, con el fin de que los procesos impacten de manera positiva en los educandos. Finalmente, con el producto académico investigativo, ambas instituciones podrán generar estrategias que ayuden a los estudiantes al mejoramiento de sus resultados.

Marco teórico

En la humanidad se pueden identificar diversas dinámicas sociales, en las cuales los individuos están inmersos e interactúan con ellas de diferentes maneras; esto debido a que cada quien tiene un

contexto, ideologías y pensamientos que configuran la forma de percibir la realidad de dichas dinámicas. Algunos autores, como Jodelet, proponen la identificación de estas ideas, pensamientos y realidades, abarcándolas en grupos categóricos; es preciso definir las como un conjunto de características colectivas a partir de determinado fenómeno, mediante sistemas de pensamiento.

Acorde con lo expresado, las representaciones sociales se articulan con la evaluación de los aprendizajes y la diversificación de los procesos evaluativos, con el fin de darle sentido a todos aquellos pensamientos colectivos en los cuales se integran los saberes o convicciones para construir una representación social, en la constante búsqueda de una identidad común y las condiciones culturales en las cuales interactúan los diferentes sistemas de pensamiento, como un medio para dotar de significados los contextos, en cuanto estos pensamientos sean aceptados de manera colectiva.

La forma como se definen las representaciones sociales por varios autores ha sido generadora de múltiples debates dentro de la academia. En primera instancia, debemos preguntarnos: ¿Qué se entiende de manera general por representaciones? Ahora bien, en concordancia las representaciones siempre se relacionan con el individuo o un grupo con un objeto explícito. En este sentido, representar es volver a producir, es decir, reproducir el sentido estricto de la palabra. Sin embargo, esta acción de volver a presentar es acción subjetiva de la palabra. En palabras de Jodelet, “tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Particularidad importante que garantiza a la representación su aptitud para fusionar precepto y concepto y su carácter de imagen” (1986, p. 476). Es decir, que al ser creada por varios individuos, esto no se trata de una simple opinión, sino que ya sería parte de una realidad construida por varios sujetos.

Es preciso mencionar que las representaciones no son un prototipo en el mundo exterior, es decir, lo que pensamos de algún objeto

determinado refleja la realidad de las cosas existentes, en pocas palabras, la realidad subjetiva es una construcción social. En correlación con Moscovici, “todo apunta a ver en ellas un factor constitutivo de la realidad social, al igual que las partículas y los campos invisibles son un factor constitutivo de la realidad física” (1986: 710). Por lo anterior, las representaciones son una creación colectiva de pensamientos o nociones de una población específica.

Sin embargo, la debilidad de las representaciones sociales es su fundamento teórico-práctico al cuestionar la realidad, pues es por medio de las experiencias donde se formulan y se fundamentan las representaciones; es por eso que la cultura y el medio en que se rodea dicho concepto se desarticula con las percepciones sociales de otra cultura, es decir, que las representaciones sociales por su naturaleza no pueden ser verdades absolutas. De lo anterior se concluye que las representaciones sociales son una manera de pensamientos instaurados naturalmente informales, empíricos en el saber, que unifican ideas, subjetivaciones, pensamientos, es decir, la etapa final de un saber.

Incluir las representaciones sociales en la actividad educativa, inmersas en la cultura donde se desarrolla el sujeto, articuladas con diferentes procesos, por ejemplo, la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, Castorina subraya que “las representaciones sociales de alumnos y profesores operan en sus vidas cotidianas y resultan muy importantes cuando se intenta interpretar cómo intervienen en la actividad escolar” (2016, p. 2). Ya se ha mencionado la importancia que tienen las representaciones sociales en el ámbito educativo, pues se hace necesario conocer dichas percepciones y vincular a los docentes y los estudiante ya que recrean interacciones que se convierten en representaciones sociales que tienen como fin interactuar en la institución bajo una realidad construida.

Las representaciones sociales y su correspondencia en el contexto escolar

Para entender los procesos sociales es necesario evaluar las condiciones culturales en las cuales interaccionan los diferentes sistemas

de pensamiento, como un medio para dotar de significado los contenidos de las situaciones que nos rodea; en el momento en que estos pensamientos son aceptados por un grupo en particular, se genera una representación social. La manera de interactuar entre los diferentes agentes de la sociedad está determinada por la manera como transforman ideas abstractas en concreto, y cómo estas acciones logran ser naturalizadas y permiten orientar las conductas dentro de un contexto, alcanzando una identidad grupal.

Todas estas observaciones permiten que una representación social no sólo se dote de significado, sino que también sea comprensible y resulte de ella una modalidad de ver la realidad del contexto y la manera de llegar a muchas de las situaciones sensibles que se puedan dar por la complejidad del caso. En consecuencia, toda representación social se convierte en una herramienta fundamental para todo aquel que quiera sumergirse en un determinado contexto.

Para Hebe Lacolla, estas herramientas son “modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Y por su condición, presentan características específicas de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (2005, p. 3). De ahí, toman gran relevancia las representaciones sociales, configuradas como un elemento clave para el entendimiento de dinámicas específicas con intereses particulares dignas de observación en tanto que, si se quiere mejorar el entorno en términos prácticos, es necesario una ilustración precisa de dicho fenómeno.

En el contexto escolar, y dentro de sus dinámicas particulares, se perciben las representaciones sociales como sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje determinados, los cuales se conjugan desde una orientación actitudinal determinando las prácticas sociales y posibilitando el reconocimiento de una conciencia colectiva. Así, las representaciones sociales que los estudiantes puedan tener sobre la evaluación de los aprendizajes implican la interacción de

los diferentes agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que el conjunto de ideas y creencias se doten de sentido común, llevándolas al plano de lo concreto, posibilitando la comunicación y la toma de acciones que contribuyan a la transformación de los procesos institucionales.

Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes no tendría sentido sino son tenidas en cuenta las representaciones sociales, ya que es, precisamente, la evaluación de los aprendizajes uno de los momentos más importantes que se da en las instituciones educativas y tiene como principales protagonistas a los estudiantes. La evaluación de éstos ayuda a constatar los avances de los educandos en las diferentes áreas del conocimiento.

El objetivo principal de la evaluación de los aprendizajes se enfoca también a los docentes, mediante herramientas que les permite generar nuevas estrategias acordes con las necesidades de los estudiantes. Cajiao hace de la evaluación de los aprendizajes una integración de momentos focalizados en el estudiante, resaltando todos los aspectos, y no sólo reduciéndolo al campo conceptual y procedimental, permitiendo ir más allá. Él se fundamenta en “una visión comprensiva, centrada en los niños como seres humanos completos, dotados de talento intelectual y de sentimientos, dueños de expectativas propias y de frustraciones, necesitados de estímulo y de afecto” (2009, p. 4).

Simultáneamente, en la vida cotidiana se han estructurado procesos que permiten sistematizar y reconfigurar experiencias de cualquier índole, con el fin de hacer de estas reflexiones acordes con las necesidades del sector. Como seres humanos nos hemos agrupado a lo largo del tiempo según ciertas condiciones que nos caracterizan, y así se conforma con individualidades los llamados colectivos. Desde los primeros pueblos originarios se han reconocido y analizado experiencias; por lo tanto, se refleja un elemento que bien se podría nombrar como autoevaluación; aunque se hacía de manera inconsciente, provocaba una acción de mejora.

Consideremos ahora que la evaluación de los aprendizajes es un componente presente siempre sin importar el contexto social; aunque es en la escuela donde toma un valor mayor ya que en términos generales posibilita constatar ciertos aprendizajes adquiridos por distintos individuos.

La evaluación es reconocida como uno de los instrumentos privilegiados para concluir y, posteriormente, analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; es sin duda, algo demasiado complejo, ya que implica una serie de factores según sea la misma intencionalidad del currículo y las pautas que éste asigna para su ejecución y puesta en marcha. Evaluar los aprendizajes pone en evidencia tanto los conocimientos adquiridos por los estudiantes como los métodos y estrategias que evaluadores, es decir, docentes, emplean para dicho fin.

Por consiguiente, este es un acto importante que hace de los estudiantes agentes claves con un sinnúmero de conocimientos que deben organizarse según los criterios mencionados con anterioridad. Cajiao enfatiza y configura la evaluación de los aprendizajes en tanto que “da la oportunidad de identificar cómo aprende cada estudiante, con el fin de buscar nuevas estrategias que le permitan hallar otros caminos para abordar los aprendizajes que se le dificultan” (2009, p. 7). En esta dirección se toma como una oportunidad de parte y parte que permite generar reflexión sobre los resultados, pero éste no como un fin último, sino que por el contrario, el inicio para superar falencias en el caso que se presenten.

Una perspectiva de la evaluación de los aprendizajes más allá del aula de clase

Hablar de evaluación de los aprendizajes no se puede tomar sólo en términos cuantitativos, ya que es un proceso constante realizado con el fin de una mejora constante, aunque al hacer hincapié en evolución se alude a medición, valoración, cifra, entre otros. Sin embargo, ante lo cualitativo hay una variación en el enfoque permitiendo

verificar, interpretar, estimar, comprender, conocer, comparar, valorar, aprehender y apreciar. Por ello, se consolida como uno de los momentos más importantes que se da en las instituciones y que tiene como principal protagonista a los estudiantes, constatando los avances de los educandos en las diferentes áreas del conocimiento.

Para Moreno, crítico y analista de los procesos de evaluación de los aprendizajes, desde la reconstrucción como tal de su significado alude a los términos últimos de la objetividad de la evaluación como una práctica cultural que no se puede aislar de todos los procesos presentes en un currículo académico, sino que encierra un todo, “desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado” (2016, p. 109). Por consiguiente, hay que cambiar el imaginario cotidiano de los entornos educativos en cuanto al simbolismo y puntualidad de la evaluación, ya que desde el mismo momento en que hay relación entre unos y otros agentes se empiezan a constituir elementos propios de reflexión, y es justo a esa reflexión que le damos el carácter de evaluación. En consonancia con esto se deben tener muchos elementos que posibiliten múltiples formas de llegar a la evaluación como un acto integrador y no excluyente.

En los procesos de evaluación existen dos sujetos activos, el primero de ellos, el profesor, quien es un especialista transmisor del saber, quien prepara el examen según unos criterios fijados con anterioridad y en correspondencia con un currículo establecido por una institución específica; el segundo actor es el estudiante, quien es un sujeto receptor de los contenidos suministrados por el docente. En esta dirección ambos actores juegan un papel esencial organizado y sistematizado que concluirá con unos resultados. Para Sacristán Pérez, el significado de la evaluación sale de los ambientes de clase, puesto que en todo momento se reconstruyen actos evaluativos; en palabras de ellos,

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del [cual] alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etcétera, reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (1992, p. 3).

Consideremos entonces que las practicas evaluativas van más allá de medir resultados de unos actores específicos, puesto que es necesario la agrupación de muchos elementos si se quiere un verdadero resultado que integre aspectos tanto formativos como sumativos.

Lo dicho hasta aquí supone que la evaluación de los aprendizajes debe ser tenida en cuenta con la finalidad de diversificar el acto evaluativo, ya que estos aprendizajes y la manera en que son evaluados dan razón a una serie de sucesos y dinámicas, dependiendo de los contextos. Para Gárate se fundamenta la diversificación de los procesos de evaluativos en cuanto que “ha de contribuir a la mejora de [la] inclusión de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades (2019, p. 12). Por consecuente, la diversificación de la evaluación responde a la necesidad de crear formas alternativas de evaluar, que permitan a los educandos una apropiación y construcción adecuada de conocimiento, con base en lo aprendido durante su proceso académico, dando cuenta de las habilidades y destrezas que se pueden articular a los saberes construidos con su contexto social-educativo.

Es sabido que cada quien aprende de acuerdo con sus capacidades y conocimientos; es por ello que, al desarrollar procesos y estrategias que ayuden a la diversificación del acto evaluativo, se pluraliza la enseñanza y, a su vez, permite que los estudiantes se sientan cómodos a la hora de ser evaluados.

En la actualidad se habla de la importancia de diversificar todos los actos evaluativos, es decir, relacionar las múltiples formas de eva-

luar con las formas de aprender de cada individuo; reconocer que cada estudiante es un universo particular y desde esa perspectiva su forma de aprender es distinta y dinámica. Para ello, muchas de las instituciones han empezado a hacer una revisión a sus mallas curriculares con el fin de beneficiar al estudiante y estimularlo de acuerdo con sus propias expectativas. Así Arenas y Sandoval expresan:

Desde esta perspectiva, el currículo conllevará a la creación de metas para que los escolares puedan alcanzar y ello los motive, siendo aquél un logro a corto plazo y largo plazo. La validez del currículo diversificado podrá evaluarse desde distintos aspectos, como por ejemplo, la incidencia del proceso de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de habilidades según las características del entorno (validez ecológica), o si el escolar adquirió aprendizajes funcionales que le permitan ser autónomo (validez educativa) (2013, p. 152).

Cada docente, en su función de orientador, deberá explorar las habilidades y destrezas de los estudiantes con el fin de ofrecerles alternativas a la hora de evaluar sus aprendizajes. Cabe aclarar que tampoco se trata de diseñar un proceso diversificado de evaluación para cada estudiante, sino que se tenga en cuenta otras herramientas para evaluar los procesos y que posibiliten mejores resultados en los estudiantes. Aquí tienen cabida entonces las representaciones sociales que los estudiantes puedan recrear y que el docente, desde su formación académica, pedagógica y didáctica, pueda tomar para el enriquecimiento de los currículos.

Metodología

Este artículo se ha desarrollado a partir del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método del estudio de caso. Como técnica se ha recurrido al mural de situaciones, la historia de vida, el análisis documental y el diario de campo. En cuanto a los instrumentos, se ha recurrido a la guía de diario de campo, las fichas temáticas y el cuestionario.

Resultados y conclusiones

La evaluación como acto necesario para el proceso formativo de estudiantes

Los estudiantes son conscientes de la importancia de obtener una valoración de los docentes, ya sea de carácter sumativo o de carácter formativo, de acuerdo con las dinámicas institucionales. Teniendo en cuenta lo anterior, la evaluación es un elemento indispensable que establece una retroalimentación de la formación del aprendizaje adquirido en las clases impartidas durante un ciclo escolar, fundamentando el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un conjunto de valoraciones.

La evaluación como acto de coerción

Cuando existe algún tipo de poder, existe una resistencia. La evaluación, en este caso, otorga al profesor ese poder, representado en la evaluación. Algunas veces ésta es ejercida como medio de coerción sobre los estudiantes. La evaluación como elemento de coerción se utiliza para presionar, para controlar aspectos de disciplina o conductas como la captación de atención frente a un tema determinado dentro del aula de clase.

La evaluación como elemento de promoción escolar

La evaluación es un proceso que presenta diversas formas de aplicación. A su vez, se clasifica en distintos tipos: la evaluación sumativa, formativa, confirmativa, diagnóstica, etcétera. Existe una variedad significativa de herramientas con las que se puede modificar y cambiar el acto evaluativo, con la ayuda de estrategias didácticas que permitan una realización integradora, versátil, creativa e innovadora del mismo, con la finalidad de no caer en la monotonía de rutas metodológicas planas, que no permitan al estudiante explotar su capacidad analítica, ni supongan un reto que compruebe la construcción de conocimiento significativo durante el acto de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo la idea anterior es preciso afirmar que la evaluación es un proceso con distintas finalidades durante la formación de los estudiantes y la práctica docente, aplicado por los maestros de acuerdo con las necesidades y particularidades del contexto educativo al cual se está enfrentando.

Una de estas características significativas de la evaluación es el momento en que es concebida como un elemento de promoción escolar, es decir, un acto evaluativo que tiene como finalidad la corroboración de los saberes aprendidos y construidos por los estudiantes durante un periodo académico en particular; esta pretende conocer la apropiación de conocimientos que presentan los alumnos, si cumplen con las metas académicas establecidas, y si han desarrollado las competencias propuestas en el plan de área, con el fin de que su promoción al siguiente curso sea un hecho.

En consecuencia el propósito de la evaluación es permitir a los estudiantes conocer las falencias y habilidades que están presentando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, se articula el acto evaluativo con un dispositivo motivador, que promueve en los estudiantes la autonomía reflexiva, la cual es importante a la hora de asumir postura frente a temas o dinámicas que toman lugar en la institución educativa o en la vida como tal. Al final del periodo académico se podrá comprobar la finalidad del acto evaluativo y su naturaleza primera, la construcción de saberes y conocimientos de manera adecuada, en relación con los temas propuestos por el docente, teniendo en cuenta su postura ideológica, crítica y analítica.

La diversificación de los procesos evaluativos como una estrategia para el alcance de mejores resultados académicos en los estudiantes

Los contextos educativos son tan diversos como la misma población estudiantil que está presente en ella. Asimismo, varían las estrategias metodológicas que los docentes pueden emplear para el desarrollo de sus clases. En este sentido, no existe una fórmula exacta

para trabajar con los estudiantes, pero sí se pueden realizar ajustes a las clases o temas que se desarrollan. El área de Ciencias Sociales permite un trabajo práctico, reflexivo, colaborativo e investigativo. Siguiendo esta dirección, los docentes del área podrán efectuar cada uno de sus temas bajo ciertos criterios que, ajustados a cada uno de los grados, pueden lograr un resultado bastante optimista, además de ganar una mejor vinculación con los estudiantes frente a las actividades realizadas, ya que son tenidas en cuenta las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales.

Hebe Lacolla, L. (2005). "Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos". Revista ieRed.

Arenas, F. D., & Sandoval Sáenz, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: Nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contexto escolares de personas con discapacidad. Corporación Universitaria Iberoamericana.

Cajiao, F. (2009). La evaluación de los aprendizajes aspectos pedagógicos.

Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales.

Gárate, F. (2019). Diversificando la evaluación en la práctica pedagógica. Orientaciones desde la normativa legal y un impulso hacia la inclusión para la justicia social. Santiago de Chile.

Jodelet, J. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona-Buenos Aires-México.

Lacolla, H. (2005). "Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos". Revista ieRed.

Moreno Olivos, T. (2006). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México: Universidad Autónoma Metropolitana

Moscovici, S. y. (1986). De la ciencia al sentido común. Barcelona.

Sacristán, G. (1992). Comprender y analizar la enseñanza. Madrid: Morata.



Representaciones sociales de estudiantes y docentes de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán y el colegio parroquial San Judas Tadeo

Katty Yacira Machado Moreno,
Johan Jeffry Fernández Solís y Brayan Hernández Cartagena¹

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar las representaciones sociales que estudiantes y docentes tienen con respecto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. La investigación se basa en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método de estudio de casos. Las técnicas e instrumentos utilizados son el análisis de contenido y la matriz categorial, las técnicas interactivas y el mural de situaciones, y la entrevista estructurada con una guía de preguntas. Los resultados identificados indican un desconocimiento de las representaciones sociales que estudiantes y docentes tienen con respecto a la Cátedra, ya que éstas representaciones guardan muy poca relación con lo analizado en la fundamentación teórica de la misma, toda vez que aún existen confusiones conceptuales, apoyo a ideas de superioridad étnica y cultural y desconocimiento de la importancia de la interculturalidad para Colombia.

1 Licenciados en Ciencias Sociales.

Introducción

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA² es un mecanismo que ofrece privilegios dentro del contexto escolar al permitir abordar aspectos tan importantes para Colombia como la diversidad étnica y cultural. Este tipo de cátedras no sólo permite que los estudiantes conozcan acerca de la cultura afrocolombiana, sino que propicia ambientes de integración, sana convivencia, respeto, reconocimiento y tolerancia frente a la diferencia. De igual modo, permite resaltar los aportes culturales, sociales y económicos de la comunidad afrocolombiana en la construcción de Nación.

Por tal motivo, la investigación es de relevancia porque recoge aquellos problemas y vacíos que los estudiantes y docentes manifiestan, y ofrece soluciones puntuales a las problemáticas sociales que fueron identificadas inicialmente, tanto el proceso de contextualización de Práctica I y II, como en la aplicación del cuestionario como prueba piloto. Algunas de las representaciones sociales identificadas durante todo el proceso son muestras de prejuicios mal fundados y desconocimiento sobre temas de índole cultural y étnico, como por ejemplo, la confusión del concepto de raza con el de etnia, el desconocimiento de la importancia de la interculturalidad, la creencia de la existencia de la supremacía racial y la poca formación en cuestiones culturales en el hogar y las instituciones educativas.

Todos esos puntos mencionados en el párrafo anterior generan preocupación y confirman que es realmente importante realizar esta investigación, ya que, a partir de representaciones sociales como éstas, se construyen las manifestaciones de racismo y menosprecio hacia otras etnias y culturas que, de una u otra manera, se presentan en los entornos educativos y en la sociedad, en general.

Por lo anterior, investigar sobre las representaciones sociales que los estudiantes y docentes tienen con respecto a la CEA no sólo es

2 En adelante, CEA.

esencial por el hecho de saber si se implementa o no en las instituciones educativas, sino porque permite analizar, a partir de las representaciones de estudiantes y docentes, los vacíos y bondades de la Cátedra en cuanto al fomento de la diversidad étnica y cultural como principio fundamental del Estado colombiano.

Por otro lado, las representaciones sociales de estudiantes y docentes sobre la CEA permiten reconocer las fortalezas y oportunidades de mejora en la implementación de ésta, los efectos positivos o negativos en torno a las relaciones de convivencia en los espacios educativos, las adaptaciones curriculares orientadas a la etnoeducación y los factores puntuales que podrían impedir que los propósitos a los que está encaminada la Cátedra no se cumplan satisfactoriamente.

Asimismo, las representaciones sociales de estudiantes y docentes sobre la CEA aportarán a las instituciones educativas, desde las experiencias y visiones de estudiantes y docentes como protagonistas del proceso, herramientas suficientes para corregir las falencias que podrían estar relacionadas con la poca profundidad en su implementación debido al desconocimiento del contenido pertinente para su aplicación, confusiones conceptuales, desinterés de los estudiantes, poca motivación de los docentes, falta de compromiso institucional, entre otros. Estos y muchos más aspectos que pueden representar un obstáculo para el desarrollo efectivo de la CEA, podrán ser resueltos con base en las representaciones sociales de docentes y estudiantes.

En consecuencia, investigar sobre las representaciones sociales de estudiantes y docentes acerca de la CEA representa una gran motivación para los investigadores, ya que desde su proceso de formación en Ciencias Sociales están en condiciones de explorar ese campo del conocimiento y reflexionar sobre la etnoeducación en los entornos educativos con el fin de contribuir en la construcción de saberes que aporten a la mejora de los procesos y la reducción de problema de impacto social como el racismo. Por ello, es fundamental que en los contextos educativos existan instituciones y personas interesadas en

conocer las representaciones sociales que estudiantes y docentes tienen con respecto a la CEA, ya que éstas permiten valorar la pertinencia y vinculación de ese tipo de proyectos con los sujetos partícipes del proceso desde el enfoque diverso.

Al mismo tiempo, la investigación es de suma importancia para las instituciones educativas, estudiantes y docentes porque permite generar espacios de integración y sana convivencia, valorar la presencia de diversas culturas, fomentar la interculturalidad dentro y fuera de los planteles educativos, promover el respeto y la tolerancia y, sobre todo, reducir fenómenos sociales como el racismo. Ese tipo de investigaciones permiten que los protagonistas del proceso se reconozcan así mismo como sujetos integrantes de la sociedad, que reconozcan a otros como parte de ésta, y que sean conscientes de sus actuaciones frente a ciertas problemáticas sociales y culturales, más aun, cómo identifican y reconocen los aportes de las diversas culturas en el ámbito social, cultural, histórico y económico del país a lo largo de la historia.

En concordancia con lo anterior, basándonos en los problemas identificados en los dos contextos educativos: Institución educativa Jorge Eliécer Gaitán y el colegio Parroquial San Judas Tadeo, es pertinente desarrollar la investigación en esas instituciones porque lo identificado allí son problemas sociales y culturales más comunes de lo que se creen, aunque en muchas ocasiones pasan desapercibidas. Estas problemáticas deben ser afrontadas desde las instituciones educativas como principal espacio de transformación social, desde las realidades de estudiantes y docentes, y desde la búsqueda de soluciones acordes con el contexto en el que se presentan.

Finalmente, la investigación en conjunto tendrá un impacto positivo dentro de estas instituciones educativas, ya que será un insumo que permitirá generar nuevas propuestas desde el área de ciencias sociales y afines para implementar la CEA y que se convierta en una verdadera propuesta de valor que realmente fomente el respeto y el reconocimiento de los aportes realizados por la comunidad afroco-

lombiana a lo largo de la historia de Colombia y, a su vez, se reduzcan los casos de racismo, lo cual permitirá trascender a otros contextos en donde también se presentan estos fenómenos sociales y culturales antes mencionadas.

Marco teórico

Estos son algunos de los conceptos sobre los cuales estará orientada la investigación acerca de la CEA. Estos conceptos cumplirán la función de enriquecer el trabajo que se desarrollará durante la investigación y se encuentran alineados a los intereses y logros que se pretenden alcanzar.

El concepto central del proyecto de investigación es el de los estudios afrocolombianos. Este concepto ha sido abordado por distintos teóricos o autores colombianos e internacionales desde distintas perspectivas. Eduardo Restrepo hace referencia al concepto, no como una mera definición de éstos, sino que se refiere específicamente a qué temáticas o enfoques se han abordado en ese campo de conocimiento. Para Eduardo Restrepo los estudios afrocolombianos son un amplio campo de conocimiento que cuenta con diversos enfoques y temáticas; hasta hace algunos años se mantuvo gran énfasis en los estudios relacionados con la cultura y la etnicidad, pero durante los últimos años se han abordado temáticas como la raza y el racismo, la violencia y las políticas de acción hacia las víctimas de desplazamiento desde una perspectiva estructural, lo que se ha denominado como “afro reparaciones”. Además, se han desarrollado cuestiones sobre sexualidades, subjetividades, corporalidades, así como los espinosos asuntos de la representación. Pero lo que más resalta Restrepo de los estudios afrocolombianos contemporáneos es que se han trasladado también a otros lugares distintos a la costa Pacífica, se han volcado a las ciudades (2013, p. 8).

[...] en el campo de los ‘estudios afrocolombianos’ han aparecido novedosas temáticas y enfoques. Problemáticas como la raza y el

racismo, que se habían mantenido relativamente marginales en los noventa por el énfasis en la cultura y etnicidad, han adquirido gran fuerza. También han adquirido cierta relevancia asuntos relacionados con las políticas de acción afirmativa y con el enfoque diferencial de las medidas de reparación a los ‘desplazados’ y ‘víctimas’ por el conflicto armado o, en una perspectiva más estructural, con lo que se ha denominado ‘afro reparaciones’. Cuestiones sobre sexualidades, subjetividades y corporalidades, así como los espinosos asuntos de la representación, han adquirido cada vez mayor visibilidad y centralidad en las investigaciones adelantadas en los últimos quince años. Gran parte de estos nuevos estudios se han volcado a las ciudades, y cuando se encararan contextos rurales no se circunscriben al Pacífico colombiano (2013, p. 8).

Con lo expresado, Restrepo resalta el cambio en la mentalidad de algunos autores y estudiosos que comienzan a interesarse por explorar desde la antropología u otras disciplinas los estudios afrocolombianos. Estas nuevas conceptualizaciones permitieron incluir dentro del campo de la etnoeducación los estudios afrocolombianos, ya que hasta ese momento sólo se tenían en cuenta los estudios desde los indígenas. Además de éstos, como conceptualización de ese campo de conocimiento, cabe resaltar que, como afirma el autor, estos estudios ya no se encuentra enfocados exclusivamente en los temas étnicos y culturales, sino que desarrolla otro tipo de aspectos que antes no eran abordados como el racismo, el conflicto armado y su impacto en estas poblaciones, la sexualidad, la corporalidad, entre otros. Además, se rompió con el imaginario que indicaba que para estudiar sobre este campo de conocimiento era necesario adentrarse en el pacífico colombiano.

Si bien no se puede negar un avance en la “concientización” frente a los estudios de la población afrocolombiana, cabe resaltar y recordar los planteamientos, al inicio de este trabajo, acerca de los altos índices de racismo que sufre la población afrocolombiana. A pesar de

los aportes de autores colombianos como Eduardo Restrepo y Nina Friedmann en su momento, existen aún muchas problemáticas con la población afrocolombiana que son muestra de la deuda del Estado y la sociedad, en general, con esta comunidad en aspectos como el social, cultural, económico y, sobre todo, en gobernabilidad.

El otro concepto clave del proyecto de investigación es el de representaciones sociales desde el autor Serge Moscovici, ya que éste nos brinda múltiples perspectivas acerca de cómo analizar esas representaciones sociales que estudiantes y docentes tienen con respecto a la CEA.

Las representaciones sociales fueron abordadas por el rumano Serge Moscovici en el libro *El psicoanálisis*. Moscovici las define como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (1961, p. 17). Es decir, las representaciones sociales reflejan las formas de ser, percibir y de comunicarse de los seres humanos.

Además, Moscovici establece que “la comunicación nunca se reduce a transmitir los mensajes originales o a transportar informaciones inmutables, sino que diferencia, traduce, interpreta, combina, así como los grupos inventan, diferencian o interpretan los objetos sociales o las representaciones de los otros grupos” (Moscovici, 1961, p. 18). Con lo anterior, Moscovici establece el carácter cambiante de las comunicaciones entre los seres humanos, éstas se transforman y se reinterpretan de acuerdo con muchos factores, entre estos la cultura y aspectos históricos establecidos.

Este concepto nos permite analizar las representaciones sociales de estudiantes y docentes con respecto a la CEA con base en aspectos culturales, pero que se establecen a partir de la interacción social. En últimas, el concepto de las representaciones sociales de Moscovici permitirá, a partir de la interpretación y el análisis, evaluar la realidad con respecto a la CEA y sobre cómo se interpretan las representaciones sociales de los estudiantes y docentes frente a ésta.

Este concepto ha sido desarrollado por varios teóricos a lo largo de la historia, pero tomó un carácter especial cuando Moscovici, con base en los postulados de Émile Durkheim, desarrolla una idea mucho más clara de esas representaciones colectivas, ya que les concede un carácter dinámico; expresa que son construidas a partir de la interacción social y, sobre todo, manifiesta que no son impuestas externamente, ya que tienen un carácter individual. Este postulado será la base de esas representaciones que pretendemos identificaren este trabajo.

Construyendo una identidad socio étnica: en busca de nuevos paradigmas

Con lo establecido en la Constitución Política de Colombia de 1991 y la ley 70 de 1993, los estudios afrocolombianos comienzan a configurarse de manera progresiva en el campo de la antropología. Cabe aclarar que esos estudios no se limitaron a investigar sobre los negros como una etnia aislada o como objetos útiles para la mera observación. Los estudios afrocolombianos y de las étnicas, en general, según expone Hurtado, se han propuesto establecer cambios paradigmáticos y epistemológicos que precisamente cuestionan esas formas de percibir y comparar las identidades étnicas/raciales como sustancias estáticas, más bien plantean preocupaciones relacionadas con la relación entre cultura y poder, y las manifestaciones de empoderamiento de las comunidades negras y los grupos o países subalterizados (2008, p. 80).

Y es que cuando se habla de *construyendo una identidad socio étnica* no se quiere decir que la población negra no la tuviera antes del establecimiento de la ley 70 de 1993, sino que ese reconocimiento formal permitiría, según expone Friedemann, “que los individuos y comunidades abandonen la despersonalización que por fuerza tuvieron que adoptar para participar en los transcurso de la nación” (1993, p. 8). Esto quiere decir que ese reconocimiento tardío que recibió la población negra como “una tercera raíz étnica, proveniente de África” posibilitaría que estas comunidades pudieran conservar,

valorar y desarrollar sus costumbres e idiosincrasia y dejar a un lado el desconocimiento y desarraigo al que se le había forzado.

Esa invisibilidad, como la denomina Friedemann, hace parte del conjunto de representaciones colectivas entendidas desde la teoría de Durkheim, que desconocieron a los negros como una identidad socio-étnica y los obligaron a desarraigar su cultura y adaptarse a los preceptos de las culturas dominantes. Lo anterior se puede entender desde lo que expone Restrepo en el siguiente fragmento, que hace alusión a lo expresado por Friedemann.

Invisibilidad supone un silenciamiento deliberado, un ocultamiento como clara expresión de las ideologías racistas de las elites. A los ojos de la autora, este racismo sería el que explicaría porque los ‘estudios de negros’ no eran considerados antropología por sus colegas en el Instituto Colombiano de Antropología y la razón por la cual no había cursos sobre las trayectorias y presencias negras en las universidades (2016, p. 168, 169).

No obstante, a pesar del desarraigo que han vivido los negros en Colombia, según Friedemann, no se puede caer en definiciones homogeneizantes que señalen dominio total de Occidente (1993, p. 89). Ella expone que, en ciertas regiones de Colombia, “se observan conglomerados de gente fenotípicamente negra que así mismo tiene expresiones específicas que han venido a reconocerse como pertenecientes a la cultura negra” (1993). Lo anterior demuestra que a pesar de todo lo mencionado anteriormente, las poblaciones negras en Colombia han logrado conservar ciertos aspectos propios de esa herencia africana.

Metodología

Esta investigación está basada en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método del estudio de caso. El análisis de contenido y el mural de situaciones se utilizaron como técnicas. Por su parte, la matriz categorial se utilizó como instrumento.

Resultados y conclusiones

La siguiente es la matriz categorial con los resultados:

Representaciones sociales identificadas con respecto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Diversidad étnica y cultural)	
Instituciones educativas	Colegio Parroquial San Judas Tadeo Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala
Participantes	Diecisiete estudiantes (7° y 8°)
Fecha aplicación	Octubre/2019
Hallazgos prueba piloto (Cuestionario)	
Representaciones sociales	Análisis
Confusión del concepto de raza con el del etnia	Como hemos mencionado en repetidas ocasiones, la CEA promueve la orientación para reflexionar y tener claridad sobre términos que desarrollen el entendimiento de nuestra sociedad, en esta ocasión no sólo colombiana, sino como seres humanos que habitan la tierra. En la prueba piloto desarrollada en las instituciones, el 35% de los estudiantes tenía claridad sobre los conceptos de raza y etnia, pero el resto considera como razas expresiones como blanco, negro, mulato, entre otros, y desconocen el significado de la palabra etnia.
Respaldo a la existencia de superioridades étnicas y culturales	La obligatoriedad de la CEA ha logrado avances significativos, reflexiones, desarrollo de habilidades y un sinnfin de logros desde la perspectiva de sociedad y de construcción histórica, por lo cual, ante una humanidad marcada por el racismo, se ha logrado una disminución de representaciones racistas. Fueron más los estudiantes que consideraron que no existen culturas superiores o mejor que otras, sino que todos somos iguales, eso representa un avance y cumplimiento de objetivos de la Cátedra y vislumbra el trabajo que se hace dentro de las instituciones.
Desconocimiento del sentido de la interculturalidad	La interculturalidad es una categoría fundamental que transversaliza toda la CEA, como fundamento teórico proporciona sus bases y propósitos, como objetivo tiene miras de solución de conflictos y desarrollo de una “comunidad educativa para todos”. Sin embargo, con el desarrollo del cuestionario no se reconoce por gran parte de los estudiantes, (casi el 75%) que exista una CEA y menos un concepto como estos ni su significado. Es difícil lograr una “comunidad educativa” cuando no se aprehende dentro de la misma comunidad que es necesario el otro y aprender a vivir con el otro.

Fuente: Propia

El desarrollo del trabajo de grado representó una de las experiencias más significativas del proceso de formación como docentes en ciencias sociales, ya que propició sacar lo mejor de sí y poner en práctica todo lo aprendido durante la formación académica, esto porque implicó desarrollar una investigación en contextos educativos, con personas reales y teniendo a los investigadores como partícipes directos en las dinámicas educativas e investigativas.

Por su parte, el recorrido y construcción de cada una de las fases del proceso de investigación requirió de gran responsabilidad y compromiso, ya que fue necesario adentrarse por completo en esos procesos educativos que, a su vez, darían los insumos necesarios para construir cada una de las partes de la investigación (planteamiento del problema, justificación, objetivos, entre otros).

Sin duda alguna, uno de los puntos más importantes del proyecto investigativo fue la construcción del marco teórico y conceptual debido a que favoreció un acercamiento más riguroso al objeto de estudio, teorías y autores que permitirían darle sentido a la investigación.

En concordancia, los aspectos teóricos y conceptuales de un trabajo de investigación son el insumo o la base sobre la cual se construye el proyecto investigativo. En el caso puntual del proyecto, se obtuvieron grandes aprendizajes durante la construcción del marco de referencia, ya que fue posible darle mayor rigurosidad al trabajo y teorizar todo aquello que se había planteado en los objetivos, planteamiento del problema y justificación, toda vez que se realizó un estudio profundo sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y todo el entramado histórico, político, cultural y social que la envuelven.

Asimismo, el hecho de haber explorado diversos autores y teorías que han hecho en su momento referencia a ese objeto de estudio y a otros aspectos que permiten comprenderlo con mayor facilidad, posibilitó la formación de aprendizajes significativos en materia educativa, cultural, histórico y social que dieron sentido al proyec-

to emprendido y explicaron desde cada uno de los contextos que hicieron parte del proyecto cómo se tejen esas realidades en el ámbito escolar.

La consolidación del marco teórico y conceptual sirvió como guía para definir cómo se alcanzarían los objetivos propuestos inicialmente, a partir de qué parámetros y fundamentaciones.

Es por ello que el marco metodológico constituyó un aterrizaje en esas realidades en las que los investigadores ya habían estado inmersos por su práctica docente y la consolidación del marco referencial. Luego de haber participado de manera activa en todos los asuntos escolares en esos contextos, y de haber identificado las problemáticas más relevantes, fue importante establecer ciertos parámetros que dieran forma al proyecto, pero teniendo en cuenta las realidades y posibilidades que ofrecían cada uno de los espacios educativos.

El aspecto metodológico permitió comprender la importancia de ajustar todo proceso educativo e investigativo al contexto, desde la elección del paradigma como el modelo a seguir en la investigación, el enfoque como la guía de aquello que se quiere hallar y el método como representación del cómo se hará. Sin duda alguna, la metodología permitió dar forma al proyecto y suscitó la búsqueda de esos objetivos mediante el desarrollo de técnicas e instrumentos que dieran cuenta de los resultados que se esperaban, pero que brindaran confianza y fomentara la participación de los protagonistas del proceso.

Por tal razón, un proyecto de investigación comprende todo un engranaje de componentes que se encuentran alineados entre sí y la coherencia y concordancia entre cada componente implicaría el éxito o el fracaso del proceso investigación.

En consecuencia, el aspecto teórico y el metodológico se relacionan en cuanto a que ambos hacen las veces de guías y orientadores del proceso investigativo, ya que el primero brinda un sustento teórico y delimita los postulados planteados, y el segundo indica cómo proceder para alcanzar o dar vida a estos postulados y objetivos pro-

puestos. Al ser aspectos tan importantes dentro del proceso de investigación, obligó a que ambos se tuvieran en cuenta para su debida construcción.

No cabe duda de que haber implementado el proyecto investigativo y construirlo poco a poco desde las realidades educativas y sociales que se encuentran en cada uno de los planteles educativos que hicieron parte de él, permitió que, como futuros docentes, se conocieran de primera mano algunas problemáticas relevantes en materia educativa, cultural y social en los establecimiento educativos públicos y privados, pero más importante aún, consintió en dar espacio a discusiones que aporten a la solución de esas situaciones que afectan o impiden que los estudiantes reciban una educación integral, que también piense en la formación del ser que es capaz de reconocer y respetar la diversidad étnica y cultural del país.

Como reflexiones finales queda por decir que fue una experiencia realmente enriquecedora, ya que permitió estudiar de manera detallada cómo las instituciones educativas en Colombia desarrollan proyectos o cátedras como la CEA, con qué intencionalidad y qué tipo de representaciones sociales construyen los estudiantes y los docentes con respecto a ésta, teniendo en cuenta las formas de implementación de cada institución.

Queda por decir que el sistema educativo colombiano, el Ministerio de Cultura, instituciones y organizaciones interesados en los temas, y los docentes, tiene grandes responsabilidades en materia cultural y de fomento de una verdadera interculturalidad en los contextos educativos, ya que a partir del proceso investigativo que incluyó la aplicación de instrumentos y pruebas pilotos quedaron en evidencia los retos que aún se tienen en esos aspectos, ya sea porque la intencionalidad con la que se desarrolla la CEA no es la adecuada y dificulta el cumplimiento del propósito real de su implementación, o porque hace falta mayor compromiso, interés y capacitación de los docentes para que este proyecto pueda trascender y haga eco en las sociedad.

Las conclusiones que surgieron del proyecto de investigación emprendido no sólo llevan a cuestionar la forma en la que las instituciones educativas que participaron en el proyecto implementan la Cátedra de Estudios Afrocolombianos teniendo en cuenta las representaciones sociales identificadas y que dan cuenta de los vacíos en materia cultural, sino que dejan ciertas dudas acerca de cómo se abordan los distintos proyectos pedagógicos obligatorios que se deben desarrollar en ciencias sociales y otras áreas, ya sea de manera transversal o como proyectos individuales. Estas dudas son las mismas que surgieron en cuanto al desarrollo de la CEA, que a pesar de ser un proyecto obligatorio en las instituciones educativas y verse plasmado en los documentos rectores de cada institución, fue evidente el desconocimiento que tienen las instituciones educativas con respecto a las representaciones sociales que estudiantes y docentes tienen con respecto a ésta, ya que hay poca relación entre esas y las información que registra en los documentos rectores de la institución sobre la CEA.

Finalmente, lo que quedó muy claro dentro del proyecto de investigación es que los docentes son parte fundamental de los procesos educativos y su práctica docente estaría determinando, en gran medida, el éxito o el fracaso de esas iniciativas que pretenden mitigar problemáticas sociales como el racismo desde los contextos educativos.

Las representaciones sociales que construyen los estudiantes durante su proceso de formación se encuentran influenciadas de alguna manera por esas orientaciones y enseñanza que el docente les brinda; es por esto que, desde el proceso formativo que se lleva en la UNAULA, desde la facultad de Ciencias de la Educación, se deben desarrollar iniciativas que permitan que los educandos, como futuros docentes, estén en capacidad de llevar a cabo proyectos con enfoque social y cultural como la CEA dentro de los espacios educativos, pero propiciando que no pierdan su verdadera razón de ser por situaciones asociadas al desconocimiento, falta de una formación académica con enfoque social y cultural o por la carga académica.

Referencias bibliográficas

Friedemann, N. (1993). La saga del negro presencia: africana en Colombia. Santa Fe de Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Hurtado, T. (2008). “Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana”. Revista CS.

Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Paris : Presses Universitaires de France.

Restrepo, E. (2013). Etnización de la negritud: La invención de “las comunidades negras” como grupo étnico en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.