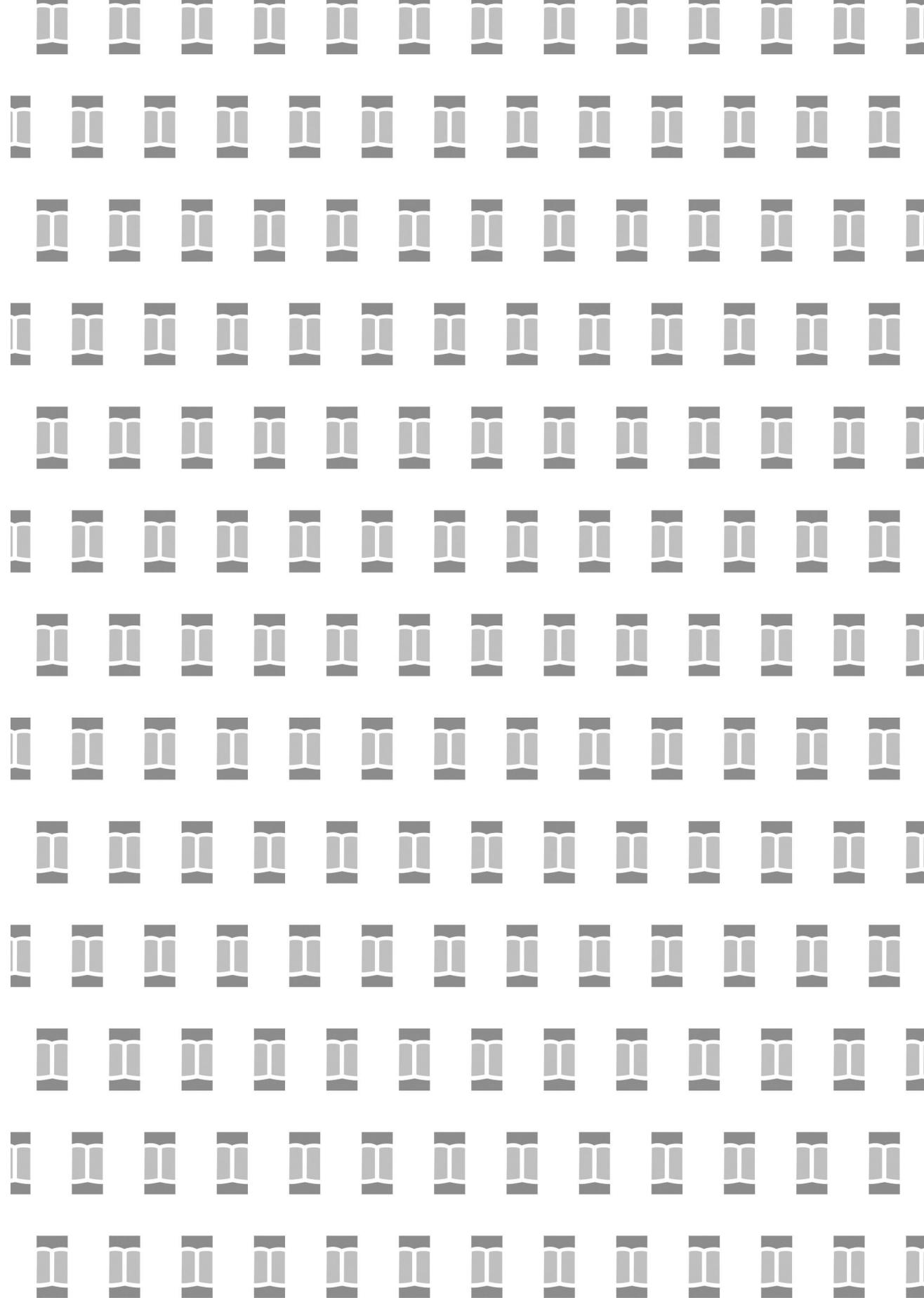


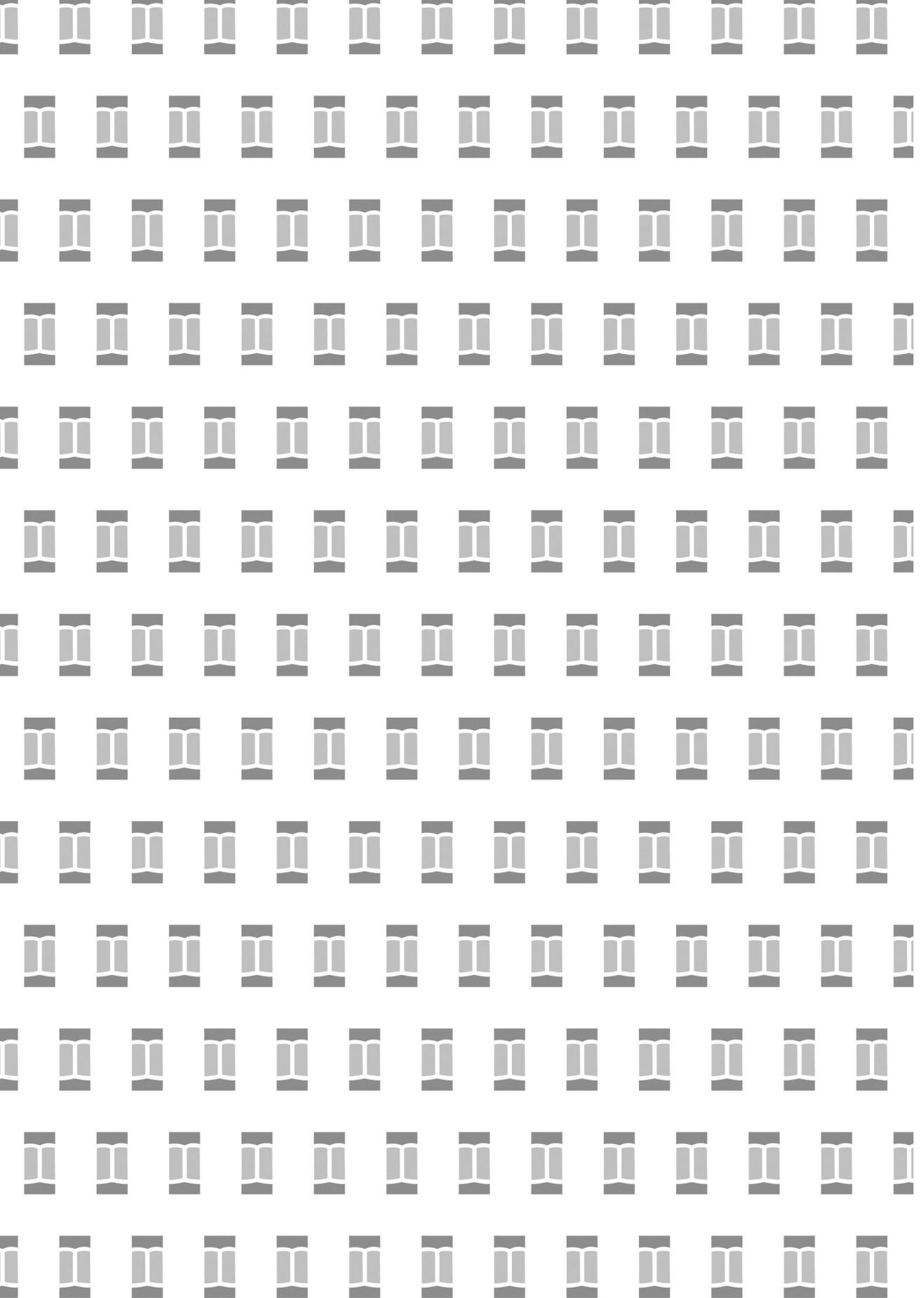
Medellín • núm. 15 • Enero a junio de 2021 • Publicación semestral • ISSN 2357-4615

# PLURIVERSO

Revista de divulgación académica • Escuela de Posgrados de la Universidad Autónoma Latinoamericana • UNAULA







**PLURIVERSO**



# PLURIVERSO

 Ediciones  
UNAULA

# PLURIVERSO

núm. 15 • enero a junio de 2021 (semestral)  
ISSN: 2357-4615

Revista de divulgación académica de la Escuela de Posgrados  
Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA  
Grupo Pluriverso  
Ediciones UNAULA  
Una marca del Fondo Editorial UNAULA

© De la Edición: Universidad Autónoma Latinoamericana  
© De los contenidos: los respectivos autores

## **Presidente Sala de Fundadores**

Nelly Cartagena Urán

## **Rector**

José Rodrigo Flórez Ruiz

## **Vicerrectora Administrativa**

Carmen Alicia Úsuga Castaño

## **Vicerrector Académico**

Ramón Elejalde Arbeláez

## **Vicerrector de Investigación**

Salim Chalela Naffah

## **Secretario General**

Carlos Alberto Mejía Álvarez

## **Decano de la Escuela de Posgrados**

Juan Guillermo Betancur Londoño

## **Editora de la Revista (Edición 15)**

Karen García Yepes

## **Comité Editorial**

Gloria Yaneth Vélez Pérez

Karen García Yepes

Sergio Luis Mondragón Duarte

## **Edición**

Fondo Editorial UNAULA

## **Diseño y diagramación:**

Editorial Artes y Letras S.A.S.

**Correo electrónico de la revista:** pluriverso@unaula.edu.co

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista con finalidades educativas, investigativas o académicas. Para reproducciones con otros propósitos es necesario contar con la autorización expresa de Ediciones UNAULA.

Dirección de la Universidad: Carrera 55 No. 49-51  
Conmutador (57-4) 511 2199  
Medellín, Colombia.  
www.unaula.edu.co  
pluriverso@unaula.edu.co



## Tabla de Contenido

<b>Editorial .....</b>	<b>9</b>
Karen García Yepes	
<b>La influencia de la extra edad en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes del grado 8° de las instituciones educativas San Judas Tadeo y Santa María de la Cruz.....</b>	<b>11</b>
Andrea Restrepo Hurtado, Daniela Andrea Moná Yepes, Yurany Jiménez Montoya y Catherin Ríos Marín	
<b>La canción social latinoamericana: una didáctica desde el audio texto para fomentar el pensamiento crítico en historia de América latina del siglo XX en los colegios Universidad Pontificia Bolivariana y María .....</b>	<b>23</b>
Oswaldo Paniagua Giraldo y Víctor Alfonso Hernández Henao	
<b>Representaciones sociales de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales: una noción a la diversificación de los procesos evaluativos.....</b>	<b>37</b>
Juan Felipe Valencia Bedoya, Andrés Guerra Aguilar, Walter Raúl Castaño Bolívar y Alan David Vargas Cortés	
<b>Representaciones sociales de estudiantes y docentes de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán y el colegio parroquial San Judas Tadeo.....</b>	<b>51</b>
Katty Yacira Machado Moreno, Johan Jeffrey Fernández Solís y Brayan Hernández Cartagena	
<b>Historia oficial del siglo XX en Latinoamérica: desde la mirada histórica en clave decolonial, en las instituciones educativas colegio UPB y Corferrini, grados 11° y CLEI 6. Un estudio de caso .....</b>	<b>67</b>
Santiago Loaiza González, Juan David Bedoya de León y José Hamilton Posada Ortiz	

<b>Estrategias didácticas para la enseñanza de problemas de la geopolítica de los siglos XX y XXI de un maestro sordo señante a estudiantes oyentes en el Colegio La Salle de Envigado .....</b>	<b>81</b>
Miguel Ángel Salazar Durango	
<b>Responsabilidad social en las instituciones de enseñanza universitaria .....</b>	<b>97</b>
Wael Sarwat Hikal Carreón	



## Editorial

Karen García Yepes

El número quince de la Revista *Pluriverso* tiene como objetivo presentar investigaciones realizadas del área de ciencias sociales y la educación. Los artículos han sido elaborados por estudiantes y egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana, contribuyendo a fortalecer los procesos de investigación formativa de la Facultad. Una oportunidad para que los estudiantes, en el marco de la elaboración de su trabajo de grado, desarrollen las habilidades necesarias para aplicar sus conocimientos en contextos académicos y profesionales.

De igual manera, se incluye un artículo de un investigador extranjero sobre la responsabilidad social en las instituciones de enseñanza universitaria de criminología, lo cual constituye oportunidad importante para fortalecer el relacionamiento académico con instituciones extranjeras.

Esperamos, con este número, continuar fortaleciendo el trabajo colaborativo entre la Facultad de Ciencias de la Educación y la Escuela de Posgrados. Bienvenidos a esta edición de Revista *Pluriverso*.

Karen García Yepes<sup>1</sup>

Editora

---

1 Coordinadora de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Líder del Grupo de Investigación “Procesos de Formación en el contexto latinoamericano” de la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA. Correo electrónico: karen.garciaye@unaula.edu.co



# La influencia de la extra edad en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes del grado 8° de las instituciones educativas San Judas Tadeo y Santa María de la Cruz

Andrea Restrepo Hurtado, Daniela Andrea Moná Yepes,  
Yurany Jiménez Montoya y Catherin Ríos Marín<sup>1</sup>

## Resumen

La investigación tiene como objetivo indagar sobre la influencia que tiene la extra edad en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales de los alumnos del grado 8° de dos instituciones educativas: El colegio Santa María de la Cruz, en Manrique, El Colegio Parroquial San Judas Tadeo, de Castilla, de la ciudad Medellín. La investigación tiene un enfoque cualitativo, un paradigma hermenéutico y el método biográfico. Para estos se escogieron varias técnicas e instrumentos, como la observación participante con el diario de campo, la encuesta con su cuestionario, y la entrevista semiestructurada con un cuestionario.

Con esta investigación se espera develar un porcentaje de alumnos en extra edad en los grados 8° de las dos instituciones educativas, además de evidenciar un desequilibrio en el aprendizaje de éstos en el área de Ciencias Sociales.

---

1 Licenciadas en Ciencias Sociales.

## Introducción

El artículo de investigación “La influencia de la extra edad en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales” es importante dado que permitirá generar estrategias de enseñanza aprendizaje desde el área de ciencias sociales, con el fin de fortalecer los procesos académicos de las instituciones educativas donde se hace la intervención con aquellos estudiantes del grado octavo en situación de extra edad.

La educación actual en Colombia hace referencia a las competencias que debe tener un estudiante en el contexto educativo. Éstas son un conjunto de conocimientos que cada uno de los estudiantes debe adquirir en el transcurso de cada grado escolar, con el propósito de pasar de un grado a otro. Vigotsky precisa que las competencias son las acciones que sitúan una relación con los instrumentos mediadores (Zubiría, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario reconocer los diversos factores en los cuales se evidencia la extra edad dentro del sector educativo en el cual se desenvuelven los estudiantes, buscar entender la diversidad de la edad en el aula, que nombramos extra edad; permite profundizar el estudio desde los aspectos de aprendizaje y enseñanza en el área de Ciencias Sociales, con el fin de fortalecer los procesos de cada uno de los estudiantes que son partícipes en la investigación.

Asimismo, es importante conocer de qué forma puede interferir la extra edad en la formación de los alumnos, en los grados 8° de los colegios San Judas Tadeo y Santa María de la Cruz. Se trata de profundizar en las posibles implicaciones a las que ésta puede llevar en cuanto al aprendizaje de las Ciencias Sociales de los estudiantes y de esa manera contribuir con ellos en su proceso. Estos colegios presentan condición de extra edad no en gran nivel, pero sí se presentan casos. Mediante el trabajo se podrían evidenciar procesos interesantes en relación con la formación del mismo. En este sentido, es importante contextualizar cada uno de los colegios, ya que tienen aspectos sociales y culturales diferentes que pueden desencadenar los posibles

factores que llevan a la desescolarización o ingreso tardío a sistema educativo. También será pertinente develar cuál es el porcentaje de extra edad en los grados 8° y si se presentan o no desequilibrios en el aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

Por lo anterior, es pertinente realizar la investigación para abordar un fenómeno que ha pasado desapercibido por muchos años, y que posiblemente sea el causante de problemas de aprendizaje para el alumno que se encuentra en esta condición. Por esto se pretende develar las consecuencias que este factor conlleva en el desarrollo académico del estudiante y si éste tiene alguna desventaja académica en relación con sus compañeros sin extra edad. Además, los resultados de esta investigación pueden ayudar a docentes o personas vinculadas con la educación para comprender la heterogeneidad de sus alumnos y que posibilite enfocar sus clases no sólo para los estudiantes sin extra edad, sino también para los alumnos con extra edad.

La investigación será relevante para los colegios San Judas Tadeo y Santa María de la Cruz. Podrán replantear los procesos académicos que se llevaban en las clases de Ciencias Sociales permitiendo alcanzar los logros establecidos desde el área, en pro de beneficiar a los estudiantes que presentan dificultad por su condición de extra edad, aportando no sólo a su proceso académico, sino también a toda la comunidad educativa en general.

## Marco teórico

Es importante abordar el fenómeno de extra edad como un factor que puede afectar el aprendizaje de las Ciencias Sociales de los alumnos con esta condición; por lo anterior, es importante decir que el término “extra” tiene una connotación etimológica como algo “fuera”, y la palabra “edad” se refiere al tiempo biológico del ser humano.

La extra edad es un fenómeno que se presenta en la mayoría de las instituciones educativas de nuestro país, donde se podría decir que está directamente relacionada con el ingreso tardío a la escuela y el

gran porcentaje de repitencia que se presenta, como lo afirma Lizabeth Pachano y Deisy Ruiz (2006): “La repitencia, al combinarse con el ingreso tardío al primer grado, origina un contexto favorable para la exclusión escolar y, por ende, para el fracaso escolar en sectores sociales menos favorecidos” (p. 11).

Los programas implementados por las instituciones bajo el modelo flexible no ofrecen, en la mayoría de los casos, una solución para los alumnos con extra edad, por el contrario no todos los alumnos con extra edad cumplen los requisitos para ingresar a esta modalidad, por lo que son “mezclados” con los estudiantes regulares, pero si, por el contrario, los estudiantes cumplen con los requisitos para ingresar al aula de aceleración comienzan a apartarse de los estudiantes regulares y, además de tener la condición de extra edad, son excluidos dentro de la comunidad educativa.

En las instituciones educativas donde se presentan casos de menores en condición de extra edad no incluidos en el programa de Aceleración del Aprendizaje, llega a gran cantidad de alumnos que no avanzan en su proceso de aprendizaje, afecta su bienestar y genera situaciones problemáticas con los otros niños que comparten los mismos espacios. La mayoría de los casos de alumnos con extra edad muestran falta de compromiso familiar y abandono de los padres, pobreza, violación o conflictos sociales que interrumpen constantemente el libre desarrollo de estos niños en su vida escolar. Por otro lado, las instituciones en busca de mantener cierta cantidad de alumnos ante la Secretaría de Educación Distrital o al Ministerio de Educación Nacional permiten que los niños en condición de extra edad ingresen con los demás estudiantes y no aportan ni cumplen con los requisitos para cursar el programa de aceleración y dar solución al problema (Fulla, 2014, p. 11).

En Colombia el sistema educativo tiene cobertura en los diferentes grados y busca que los estudiantes puedan ingresar a los procesos escolares, ya que es un derecho fundamental. Desde la Constitución política de Colombia de 1991, el MEN entiende cobertura como “[el]

atributo que hace parte de la calidad. Hablamos de una educación de calidad en un país si ésta es capaz de dar respuesta al cien por ciento de sus ciudadanos, con unos aprendizajes que les aseguren un desempeño satisfactorio en la sociedad misma. Una educación que trascienda, mediante proyectos pedagógicos, a su vida misma”. A partir de esta cobertura se abren diferentes estrategias que permitan ampliarla y darles la posibilidad a las personas sin importar su situación. En este caso nos podemos referir a los estudiantes de extra edad que tienen la posibilidad de no sólo entrar a instituciones regulares, sino de hacer parte de algunos programas educativos flexibles como son: CLEI, Aceleración del aprendizaje, nocturnas, etcétera, asimismo se plantea en el MEN (2010):

Modelo pedagógico educativo flexible que atiende población en extra edad, niños de diez a quince años de edad que no han podido culminar su primaria. Permite avanzar varios grados en uno y superar el desfase edad – grado. Se ejecuta por medio de proyectos interdisciplinarios. El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, lo que permite el desarrollo de competencias, recuperar la confianza en sí mismo y la capacidad de aprender. El Modelo flexible “Aceleración del Aprendizaje” va por proyectos transversales que son seis: “Nivelemos” (Competencias Matemáticas). “Quién soy yo” (identificar el ser humano). “El lugar donde vivo” (se aplican las materias). “Mi municipio” (para el caso, el municipio de Candelaria). “La Colombia de todos nosotros” (Geografía, Sociales y Política). “Operación salvar la Tierra” (Medio ambiente). Y esos proyectos en sub-proyectos que se desarrollan uno por día (p. 6).

Es importante conocer, además de los modelos flexibles, cuál es el lugar que ocupa la didáctica y, en este caso, la didáctica de las ciencias sociales que atiende a las nuevas formas de aprender e interactuar que debe tener en cuenta un docente para ayudar a la motivación del aprendizaje de los estudiantes. En el caso de la didáctica de las ciencias sociales, ya que ésta se configura como:

La didáctica de las ciencias sociales es una disciplina teórico-práctica, que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado en ciencias sociales a fin de orientar la intervención en procesos de enseñanza y aprendizaje [...] en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria (Ávila, Alcázar y Díaz, p. 10).

Se debe tener en cuenta el papel del docente en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales del estudiante, y más aun teniendo presente que pueden estar integrados dentro del aula de clase estudiantes en situación de extra edad y regulares, es decir, cuando se tiene este tipo de población quizá se pueden generar ciertas distracciones y distintos intereses en relación con el área.

Teniendo en cuenta lo anterior, un docente que sea didáctico podría implementar un ambiente propicio para todos los estudiantes, en especial, los estudiantes con extra edad, en muchas ocasiones necesita motivación para seguir con sus estudios. Además, en relación con el aprendizaje de las ciencias sociales. Edwards y Camilloni (citados por Beatriz Aisenberg s. f.) mencionan que:

Aunque, por cierto, es preciso un cambio epistemológico en los contenidos, éste no es suficiente para modificar la enseñanza, ni es correcto plantearlo como un paso en sí mismo, independiente de los otros aspectos que conforman la enseñanza. No se trata de “añadir” *a posteriori* un método de enseñanza a contenidos previamente determinados. Para que los alumnos aprendan explicaciones –así como relaciones o procesos– es necesario determinar los contenidos teniendo en cuenta también las características del proceso de aprendizaje de los alumnos y las condiciones de enseñanza en el aula. La relación entre los contenidos y las estrategias de enseñanza son mucho más estrechas de lo que se suele suponer. La forma de enseñanza no es sólo cuestión de forma, sino que determina los contenidos que se aprenden (p. 156).

A partir de lo anterior se debe tener en cuenta la relación tan estrecha de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, donde las estrategias que se usan para éste pueden fortalecer los conocimientos que deben adquirir los estudiantes, sin dejar a un lado su contexto,

y al hablar de contexto podemos reconocer las grandes particularidades, intereses y mundos que habitan en un aula de clase.

La extra edad es una de esas particularidades del aula de clase donde el estudiante tiene una edad superior a la del grado en el que está, es allí donde los intereses de cada estudiante pueden tener unos enfoques distintos en lo relacionado con lo académico, y puede o no incidir en su proceso de aprendizaje.

## Metodología

Los objetivos planteados para esta investigación se desarrollaron a partir del paradigma hermenéutico, enfoque cualitativo y método biográfico-narrativo. Igualmente, se plantearon las técnicas e instrumentos para develar la relación entre los estudiantes con extra edad, además de sus formas de actuar y pensar en el contexto educativo, que nos llevan a tener un acercamiento de sus realidades en el proceso académico y las posibles consecuencias que puede traer consigo.

### Técnicas e instrumentos

Para cumplir con los objetivos de esta investigación se eligieron las siguientes técnicas e instrumentos:

- **La Encuesta:** La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (Anguita, Repullo & Donado Campos, 2003, p. 143).

Esta encuesta será de tipo diagnóstico, la cual será usada para conocer más a fondo los sujetos que hacen parte de la investigación y develar aspectos que son relevantes para ésta.

- **Instrumento:** como instrumento se hará uso de un formulario de tipo diagnóstico, el cual será aplicado a toda la población que hace parte del grado 8° de ambas instituciones y que permitirá elegir la muestra para la aplicación de los demás instrumentos.

- **Escritos autobiográficos:** los relatos autobiográficos se pretenden usar como la técnica de recolección de datos del método biográfico-narrativo. “En los escritos autobiográficos la gente escribe sobre sus historias, anhelos, ambiciones, sus narrativas personales y profesionales”.  
Esta técnica permite una interacción con los sujetos involucrados en el proceso de investigación. Por medio de ésta se verán reflejados diferentes aspectos personales y subjetivos de la persona, es decir, se puede descubrir parte de la realidad y la interpretación que le da a sus propias experiencias. “A diferencia de los diarios (fragmentos de experiencias), los escritos autobiográficos describen un contexto global de la vida” (Bolívar, 2012, p. 4).
- **Instrumento:** el formato de narrativa se usará para que los sujetos que participan en la investigación hagan uso de éste y realicen su relato autobiográfico libremente a partir de una pregunta determinada.
- **Tercero,** Se tendrá en cuenta la matriz de análisis comparativa, porque se trata de hacer una asimilación entre el primer y segundo objetivo, lo cual permite comparar la categoría uno y dos de cada uno de éstos. Para este instrumento se hará uso del formato para matriz de análisis comparativo de las autoras Marina Ariza y Luciana Gandini, en su texto *El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica* (2012).

## Resultados y conclusiones

Teniendo en cuenta las experiencias del proyecto de investigación trabajado durante los últimos semestres, se han generado varios aprendizajes en el proceso de su realización. El hecho de organizar un proyecto con todas sus particularidades y enfocado a la extra edad, enriquece no sólo el proceso académico, sino también el proceso formativo de la aplicación en las prácticas pedagógicas enfocadas en el área de Ciencias Sociales.

Las diferentes posturas teóricas y pedagógicas planteadas en el trabajo dieron bases para sustentar, de algún modo, lo que al inicio se planteó como el problema de investigación que encontrábamos en los colegios San Judas Tadeo y Santa María de la Cruz. Además, permitieron tener una visión más amplia de lo que se hace en la cotidianidad

del aula y de los diferentes estudiantes que encontramos en ella. Todo esto nos llevó a un análisis extenso del proyecto y la búsqueda de respuestas a cada uno de los objetivos.

La estructuración del proyecto, desde plantear un problema hasta llegar a proponer una metodología, permite ver cómo cualquier fenómeno a investigar es holístico, y tiene sus particularidades, como fue mencionado anteriormente. Es conocer a profundidad una problemática y, paso a paso, construir un análisis del mismo. En este caso, partiendo de la extra edad, algo que no es tan mencionado y que es normalizado generalmente; es un fenómeno que permite entender y conocer ciertas dinámicas que se viven dentro y fuera del aula de clase, situaciones que, como maestros en el área de ciencias sociales, deberían tener conocimiento para saber actuar frente a las mismas.

Al plantear la metodología de la investigación desde sus técnicas e instrumentos se tuvieron en cuenta varios aspectos, entre ellos, dar resultado a cada uno de los objetivos planteados a lo largo del proyecto, se conocieron grandes avances y las experiencias significativas en aquel proceso, además fueron fundamentales, ya que orientaron cada uno de los caminos a seguir, permitiendo un hilo conductor para desarrollar, de manera ordenada, la investigación, que no perdiera el rumbo de lo que el equipo de investigación se había planteado en un inicio.

En este sentido, el proyecto permite reflexionar acerca de los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales en los estudiantes con situación de extra edad; entre ellos se encuentra el aspecto socio-económico, que es un factor determinante, debido a que el porcentaje y la presencia del fenómeno en la educación cambia según el estrato y el contexto en el que se encuentren las instituciones. Esto se debe, muchas veces, a que los estudiantes de colegios con estrato más alto cuentan con mayor acompañamiento familiar y mejores recursos que garantizan su educación, mientras que los estudiantes de estratos más bajos presentan mayores dificultades que impiden una vida académica adecuada.

El acompañamiento familiar es muy importante para los estudiantes, con o sin extra edad, lo que permitiría un mejor desarrollo del niño en sus actividades académicas; además, el contexto familiar y una buena alimentación también influyen en el buen o mal proceso educativo de los niños y jóvenes, y, en muchos casos, no se tienen los recursos medianamente necesarios para asistir a las instituciones, lo cual puede llevar a la deserción escolar y a la situación de extra edad.

Fue un proceso enriquecedor que permitió estudiar y conocer algunos de los factores que conllevan a la situación de extra edad, como también a interiorizar la responsabilidad que tienen el docente y los compromisos que se deben proponer para mantener en el aula un ambiente armonioso y satisfactorio para los estudiantes, no sólo en las interrelaciones sociales, sino también el su proceso formativo.

Queda por mencionar que lo observado en esta investigación es de suma importancia y que se debe seguir buscando maneras de regular las situaciones de extra edad, e implementar acciones, en las instituciones educativas, que fortalezcan las relaciones interpersonales de estudiantes con extra edad y regulares para que el fenómeno se pueda mitigar o reducir en contextos escolares.

## Referencias bibliográficas

---

Fulla, A. M. (2014). El aprendizaje significativo en los alumnos con condición de extra edad. Tecnológico de Monterrey, 11.

Ávila, R. M., Alcazar, C., & Díaz, C. (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaen.

Anguita, J. C., Repullo, J. R., & Donado Campos, J. (2003). “La encuesta como técnica de investigación”. *Aten PriMaría*, 143.

Bolívar, A. (2015). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. Universidad de Granada, España, 4.





# La canción social latinoamericana: una didáctica desde el audio texto para fomentar el pensamiento crítico en historia de América latina del siglo XX en los colegios Universidad Pontificia Bolivariana y María

Oswaldo Paniagua Giraldo y Víctor Alfonso Hernández Henao<sup>1</sup>

## Resumen

El trabajo investigativo empleará la canción social latinoamericana para fomentar el pensamiento crítico mediante la didáctica del audio-texto basada en la selección de categorías temáticas de los movimientos musicales explorados y definidos desde los conceptos de emancipación, sociología de las ausencias y de las emergencias de Boaventura Sousa, que permitan a los estudiantes de sexto grado del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana y del Colegio de María construir una perspectiva crítica de la historia social y política de América Latina durante el siglo XX. La metodología se centra en los análisis comparativos entre la sociología crítica y los temas de la canción social; y la técnica de composición crítico creativa con la que los estudiantes elaborarán textos, prosas, versos y canciones con nuevas categorías de ausencia y de emergencia.

---

1 Licenciados en Ciencias Sociales.

## Introducción

Es pertinente integrar educación, pensamiento crítico y realidad latinoamericana desde la canción social latinoamericana debido a que ésta tiene contenidos sociales e información directa y clara de los procesos y hechos sociales ocurridos en América en el siglo XX.

La intencionalidad que se tiene es implementar una didáctica de audio-texto musical con la canción social latinoamericana que genere conciencia crítica de la historia y realidad social de América Latina por los estudiantes de grado 6° de los colegio UPB y María.

En este mismo orden de ideas, el colegio de la UPB, con su PEI (Proyecto Educativo Institucional) nos expresa por ejemplo que:

Las concepciones de aprendizaje y enseñanza están en relación con la formación de las capacidades humanas y el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como un pensamiento orientado a la comprensión de problemas, la evaluación de alternativas, la decisión y la resolución de los mismos (2016, p. 63).

Se puede ver entonces que, en ambos establecimientos educativos, los PEI (proyecto educativo institucional) coinciden en propender por un pensamiento crítico en aras de contribuir a una transformación social y humana de los estudiantes.

Por lo anterior, vemos que es menester abogar por estrategias de enseñanza que contribuyan a los estudiantes a una formación crítico-analítica de la realidad social; por consiguiente, el trabajo se focalizará en el arte musical utilizado como estrategia didáctica. Trabajos investigativos realizados por Pagés y Martínez (2014) demuestran que las ciencias sociales y las canciones son didácticamente compatibles. Por ello, Pagés sugiere que la utilización de canciones puede ser una herramienta que ayude a acercar al alumnado al problema, desde una perspectiva emocional, al hecho, o a la situación cantada; es así cómo la música logra tener una función motivadora, incluso desde la fase inicial para insertar a los estudiantes en actividades propias de la clase.

Se pretende, entonces, que en el proceso educativo de los educandos la vinculación entre lo emocional y lo racional, que deviene de la letra de las canciones con contenidos sociales, permita a los estudiantes preocuparse e interesarse por temas sociales, históricos, geográficos, políticos, e incentivarlos a pensar y comprender críticamente a América Latina.

El trabajo investigativo tiene viabilidad ya que la canción social latinoamericana ha estado presente en la realidad social de América, interviniendo desde una multitud de pensamientos, expresiones y experiencias que se aglutinan en las letras de diversos movimientos musicales, tales como La Peña de los Parra, en Chile, la Canción Popular Brasileña, la Nueva Trova Cubana y la canción social colombiana.

Así pues, compartir los contenidos temáticos del área de Ciencias Sociales, implementando la Canción Social Latinoamericana como estrategia didáctica, contribuirá a los docentes de la UPB y el colegio María reinventarse en su quehacer docente ya que les abre un modo de ahondar en los procesos sociales, históricos, políticos y económicos de América Latina en el siglo XX, desde otra perspectiva de fuente de estudio, posibilitando direccionar trabajos en el aula con los educandos de una manera dinámica y diversa.

### Marco teórico y conceptual

La teoría crítica Europea como una configuración filosófica, social y política de la realidad

La lucha contra la hegemonía positivista es un trabajo que llevaron a cabo miembros de la Escuela de Frankfurt, personajes reconocidos como Horkheimer, Theodore Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas, mediante sus bases de pensamiento anti-positivistas con fundamentos marxistas, “se trata de desenmascarar el carácter ideológico de lo que en la modernidad ha llegado a llamarse ciencia positiva” (Galafassi, 2002, p. 06).

Así pues, desde sus legados la intención apuntaba a cuestionarse y tomar un postulado crítico sobre expresiones prácticas de índole racional, que en su acción humana estaban ejerciendo un control de vida en las prácticas discursivas de las personas, desde un carácter político y social.

En un primer momento la teoría crítica como filosofía social con una carga de tradición marxista generó resistencia y opresión sobre quienes ostentaban una dominación de las esferas públicas y económicas. De esos reconocidos personajes la línea de pensamiento de la teoría crítica, Moreira afirma que:

Identificaron y criticaron mecanismos, estructuras y relaciones que impiden al hombre alcanzar su potencial: en contra de las prácticas de exclusión, inicialmente defendieron una organización razonable del proceso de trabajo, para luego defender la protección del *Lebenswelt* (mundo de la vida) contra las incursiones de los destructivos imperativos burocráticos y económicos (2011, p. 69).

Por ello la salida que se planteó para escapar de la subyugación y permitir una liberación social es mediante *la emancipación social* de la personas, una emancipación vista como una expresión de acción social que posibilitara nuevas formas de relaciones sociales y políticas, es decir, tomando conciencia crítica para luego transformar la realidad social y económica que se vivía en ese momento histórico.

#### Precedentes sociales, económicos y políticos de la canción social latinoamericana

La década de los cincuenta del siglo XX trajo consigo muchos cambios ideológicos en el mundo, que fomentaron nuevas directrices y pensamientos en la conciencia social y colectiva de los jóvenes. Por un lado, en América Latina, Cuba acababa de salir de una revolución en 1959 y se mostraba como un ideal de esperanza, emancipación y libertad; también como un modelo a seguir por otros países latinoamericanos que vivían bajo el yugo del capitalismo y de las dictaduras. Por otro

lado, Brasil iniciaba la modernización y reformismo enfocado hacia la consecución de un proyecto nacional desarrollista, que luego se vería fragmentado por un régimen militarista de derecha. Iguales situaciones se presentaron en diferentes países del continente americano, debido a la modernización de las estructuras políticas, económicas y sociales, donde la burocracia iniciaba un proceso de renovación.

Desde el principio dicha empresa se fue por mal camino, estos nuevos proyectos nacionales trajeron consigo crisis estructurales, lo que fácilmente se transformó en un oleaje de represión, violencia y censura.

En este clima enfebrecido y militarizado, la juventud reaccionó planteando propuestas estéticas e ideológicas que representaban inconformidad, protesta y crítica. Esta fue una de las razones que movilizó a centenares de jóvenes con ansias de reformas, cambios y revoluciones políticas y sociales, “permeados por las nuevas propuestas de la teoría social crítica, el marxismo-leninismo, el anarquismo y la escuela de Frankfurt” (Hobsbawm, 1994, pág. 97).

En este contexto de los años sesenta los jóvenes proliferaron sobre una cantidad de sistemas ideológicos, los movimientos contraculturales comenzaron a proliferar sobre la base de múltiples sistemas ideológicos, en una sociedad puritana y reprimida, logrando por medio de la crítica a las instituciones, al Estado, al sistema capitalista y, sobre todo, al sistema sociopolítico de la represión.

Por otro lado, en América Latina es importante señalar tres grandes problemáticas que afectaron, de una manera u otra, a todos los países del hemisferio, partiendo desde la teoría desarrollista de la CEPAL cuyo principal exponente fue Raúl Prebisch, quien propuso el modelo de sustitución importaciones por una producción local. Dicha teoría estaba fundamentada sobre pactos sociales entre sectores (Ricardo Bielschowsky, 1990, pág. 17).

Pero esto sólo se veía en la teoría con reformas agrarias, ya que irónicamente en la realidad el pueblo campesino estaba poco repre-

sentado y los beneficios muy escasamente se daban hacia ellos; por lo tanto, rápidamente este proyecto se derrumbó debido al peso financiero de transferencia de conocimientos y de tecnologías. De igual manera, desde la parte política surgieron regímenes de tipo “populista”, por lo general, en Suramérica.

Un segundo factor que influyó en la parte socioeconómica de varios países latinoamericanos, fue la integración progresiva a la economía mundial; los estados más ambiciosos decidieron acabar con su atraso agrícola mediante una industrialización sistemática, bien fuese según el modelo soviético de planificación central, bien mediante la sustitución de importaciones, basados ambos, aunque de forma diferente, en la intervención y el predominio del Estado (Hobsbawm, 1994, pág. 352).

Con el monopolio del capital extranjero, la llegada de grandes multinacionales internacionales para la explotación de materias primas, muchas de éstas apoyadas por regímenes dictatoriales, que se encargaban de aplacar y atacar a los movimientos sociales y revolucionarios de tipo nacionalistas, rurales y urbanos.

Como tercer factor tenemos el neoliberalismo, caracterizado por la apertura masificada de los mercados fomentada por el consenso de Washington y respaldada por organizaciones financieras internacionales, principalmente por el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y cuyo modelo se extendió hasta la década de los noventa.

Económicamente, el neoliberalismo representó para el continente, en general, teniendo algunas excepciones como, por ejemplo, Cuba, una incremento del Producto Interno Bruto (PIB), la igualdad al final de la edad de oro era mayor en los países occidentales desarrollados que en el tercer mundo. Pero mientras que la disparidad de los ingresos alcanzaba sus cuotas máximas en América Latina, seguida por África, era muy baja en varios países asiáticos, donde las fuerzas de ocupación norteamericanas habían impuesto reformas agrarias radicales (Hobsbawm, 1994, pág. 357).

Así pues se dieron grandes olas de privatizaciones en varios países, a favor de intereses capitalistas extranjeros. Los salarios cada vez fueron disminuyendo, haciéndose relativamente mucho más bajos que los de los países fuertemente industrializados, y la urbanización del campo se aceleró masivamente hacia las grandes metrópolis, como consecuencia aumentó drásticamente la pobreza.

### Canción social: Surgimiento y pensamiento

La canción social latinoamericana surgió de una serie de proyectos musicales que se dieron a lo largo y ancho de América Latina, hacia finales de los años cincuenta y durante la década del sesenta. Nos referimos específicamente al Nuevo Cancionero en Argentina, al Nuevo Canto en Uruguay, a La peña de los Parra chilena, a Carlos Puebla y la Nueva Trova Cubana, a la Bossa Nova y el Tropicalismo, entre otras manifestaciones de carácter similar. Esta música inspirada por el inconformismo de la sociedad y que los cantantes expresaban por medio de letras. Muchas de esas letras cuestionaban temas políticos y sociales de la época en unas canciones que arremetían en contra de la desigualdad social y la violencia.

“La Nueva Canción Latinoamericana fue el instrumento político y estético para difundir en las masas la ideología que habría de motorizar los Nuevos Tiempos que se anunciaban en los años sesenta, y conducir a la formación del Hombre Nuevo” (Velasco, 2007, p. 140). Eran cambios hacia una transición mediante la música, que nació de los deseos de libertad que albergaba la población reprimida y abandonada, donde surgieron las primeras aspiraciones feministas buscando una igualdad de derechos y salarios, en una sociedad donde reinaban los atropellos y las prohibiciones.

La canción latinoamericana, proveniente de Cuba, Argentina o Chile, rompió las fronteras del Atlántico llegando incluso a España, influyendo para protestar contra un ideario franquista por medio de

la música en una sociedad que luchaba contra una dictadura, con letras que denunciaban la situación de miseria, hambre, bajos salarios en obreros, campesinos o emigrantes. Los cantautores interpretaban letras con mensajes de libertad e invitaban a la esperanza, lo que incitó en las dictaduras a llevar a cabo persecuciones, asesinatos, detenciones y hasta censura por ello.

Es importante resaltar algunos de los personajes que marcaron este movimiento musical: Geraldo Vandré, Tom Jobim, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Chico Buarque y Caetano Veloso, en Brasil; Víctor Jara, Quilapayun, Inti-Illimany, Violeta Parra y sus hijos, en Chile; Atahualpa Yupanqui, Mercedes Sosa y Facundo Cabral en Argentina; Alfredo Zitarrosa, Daniel Viglietti y Los Olimareños en Uruguay; Amparo Ochoa y Óscar Chávez en México; Soledad Bravo, el grupo Ahora, Alí Primera y Gloria Martín en Venezuela; Carlos Puebla, Noel Nicola, Pablo Milanés y Silvio Rodríguez en Cuba, entre muchos otros.

En Colombia por ejemplo, Ramírez (2010) nos dice que “estas canciones recogen temas de pobreza y violencia y en ellas los autores exaltan personajes que rara vez entraban en la escena de lo público: Los niños, las mujeres, el pueblo, los campesinos, los desempleados, los marginados, etcétera” (p. 59).

Las canciones como elemento artístico han hecho parte de las estructuras sociales, políticas y culturales de la sociedad latinoamericana, actuando como lenguaje auditivo para unir a las comunidades sociales ante las élites de poder y todo tipo de discriminación social.

## Metodología

<b>Paradigma</b>	Hermenéutico-Interpretativo desde Paul Ricoeur
<b>Enfoque</b> Cualitativo	Dialéctico comprensivo
<b>Método:</b> Dialéctica del texto	La fase de la dialéctica del distanciamiento y de la apropiación
	La fase de la dialéctica de la explicación a la comprensión

Fuente: Propia

Paradigma: Hermenéutico-interpretativo desde la perspectiva de la Teoría de la interpretación de Paul Ricoeur

Este paradigma es muy pertinente para el presente proyecto de investigación porque se trata de la interpretación de los discursos que están contenidos en un tipo de texto: la canción social latinoamericana, de la cual se explorarán determinados sentidos, categorías y significados para intentar explicar, a partir de ellos, otra realidad, como lo es la historia política latinoamericana durante el siglo XX.

Enfoque: Cualitativo (Dialéctico comprensivo)

Es pertinente en este presente proyecto recoger el enfoque dialéctico comprensivo con carácter cualitativo ya que brinda la “capacidad de interpretar” fuentes directas o indirectas, ya sean relacionadas con símbolos, escritos, monumentos o canciones. Según Ricoeur, se puede afirmar que “la comprensión es a la lectura lo que el acontecimiento del discurso es a la enunciación del discurso, y que la explicación es a la lectura lo que la autonomía verbal y textual es al sentido objetivo del discurso” (2006, p. 83).

Método: Dialéctica del texto

En este proyecto de investigación es por medio de la dialéctica del texto que planteamos el uso del audio-texto como el medio para lograr una apropiación de conocimiento y comprensión de un objeto concreto: la historia política y social de latinoamericana en el siglo XX.

El objeto de comprensión es el discurso como objeto autónomo en el habla y en la escritura, y en el caso de este proyecto, el objeto de la comprensión es el discurso de la canción social latinoamericana, considerada como texto-escrito-cantado o dicho, es decir, como audio-texto. La comprensión del discurso en el texto se desarrolla con dos fases dialécticas con relación al texto (audio-texto): distanciamiento y apropiación, y explicación y comprensión.

## Resultados y conclusiones

Pensar e idear un artículo de investigación basado en canciones educativas podría contribuir a fortalecer las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes en cuanto a dinamizar el conocimiento, a enseñar y promover los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo con los estudiantes.

Además, el diverso contenido social y el mensaje de expresión, subjetividad y arte de las canciones sociales en América Latina del siglo XX pueden posibilitar mediante una forma de interpretación de audio-textos directos y claros comprender la configuración política y social de Latinoamérica y desarrollar un pensamiento crítico en aras de que el estudiantado se vuelva participativo en la resolución de problemas del entorno que lo rodea.

Esta investigación ayudó al equipo de trabajo a explorar otra forma de enseñanza de la historia latinoamericana; en este caso, por medio de la música con contenido social buscamos hacer un acercamiento del estudiante hacia hechos históricos relacionados con dictaduras, revoluciones, opresión y libertad. Se piensa entonces que emplear la música social desde una didáctica del audio-texto puede permitir acercar las fuentes escritas y la tradición oral en el aprendizaje, de igual manera ayudar a concientizar desde una perspectiva emocional sobre una problemática, un hecho, un lugar o una situación cantada.

### Aspectos reflexivos del componente investigativo marco metodológico

Para llevar a cabo este apartado fue de vital importancia hallar la teoría de la interpretación de Paul Ricoeur, ya que ésta en su contenido de lectura que se hizo, contribuyó a corroborar el paradigma investigativo propuesto por el equipo de investigación. Asimismo, la teoría de Ricoeur dio luces a encontrar un enfoque y método acordes con las canciones sociales latinoamericanas como una interpretación de audio-texto.

Por otro lado, en el diseño de las técnicas e instrumentos se aprendió a hacer un desglose y clasificación de información y, al mismo tiempo, a realizar un análisis documental y músico-bibliográfico que se derivó en fases metodológicas de análisis de contenido de manera comparativa teniendo en cuenta dos derroteros temáticos: la sociología de las ausencias y emergencias (*Sociología crítica*) y las canciones sociales (*Canción Social Latinoamericana*).

Así pues, desde la hermenéutica se propuso lograr una apropiación del significado y del sentido de un objeto o de una experiencia, ya que trata de la interpretación de los discursos que están contenidos en un tipo de texto: la canción social. Y es ahí donde la presente investigación propone soluciones desde el campo educativo de las ciencias sociales, con la enseñanza de la historia social y política de Latinoamérica en el siglo XX, mediante canciones.

Se cree entonces que el desempeño personal de los educandos puede aumentar significativamente mucho más si se utiliza la estrategia de una manera más activa y constante en los espacios de clase. Esto de una u otra forma lograría en los estudiantes responder a la realización de actividades de una manera más reflexiva, menos monótona y evitando el aprendizaje mecánico.

Se puede afirmar, teniendo en cuenta pasadas investigaciones, que efectivamente el uso de las canciones es uno de los medios más viables y fáciles de utilizar, y que a su vez logra tener un impacto en los estudiantes pues les predispone a aprender y a implicarse en el conocimiento de sus raíces históricas, y lo más importante, las canciones son herramientas potenciales para desarrollar y formar una postura o conciencia crítica de la realidad que rodea a los estudiantes.

### Relaciones halladas en el marco teórico y marco metodológico

En estos dos componentes se encuentran semejanzas y complementaciones para los procedimientos investigativos hechos. Es el caso, por ejemplo, de ver el buen encaje que traen las *sociologías de*

*las ausencias y emergencias* de Boaventura Sousa con las categorías temáticas de la *Canción Social Latinoamericana* desde el análisis comparativo realizado en la matriz de categorías del proyecto.

Por otra parte, en el método dialéctico del texto recogido desde la teoría de interpretación de Paul Ricoeur, con sus dos fases metodológicas (distanciamiento-apropiación y explicación-comprensión) el equipo de investigación halla semejanzas y complementaciones con el análisis documental en sus fases externo-interno.

Por último, no es poco decir que el paradigma, el enfoque y el método, siguen una línea acorde con lo propuesto por el proyecto, lo cual es hacer una hermenéutica de las canciones sociales donde se analicen como audio-textos, que pueden incluirse como herramienta de aprendizaje, para comprender hechos históricos, políticos y sociales de América Latina y, por consiguiente, contribuir a formar un pensamiento crítico en el estudiantado, sin dejar a un lado el quehacer docente del maestro, donde las canciones sociales pueden brindar una posibilidad de dinamizar las actividades académicas y verse como la posibilidad de fuentes de estudio para la planeación de clases en diseños curriculares educativos.

## Referencias bibliográficas

---

Galafassi, Guido P. (2002). *La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de razón en la modernidad. Contribuciones desde Coatepec.*

Hobsbawm, E. (1994). *Historia del siglo XX.* (pág. 97). Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.

Ricardo Bielschowsky. (1990). “Evolución de las ideas de la CEPAL”. *Revista de la CEPAL*, 17.

Velasco, F. (2007). “La nueva historia latinoamericana. Presente y pasado”. *Revista de Historia.* 139-153.





# 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 Cortés<sup>1</sup>

## 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 Cartagena<sup>1</sup>

## 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 – CEA<sup>2</sup> 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:

<b>Representaciones sociales identificadas con respecto a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Diversidad étnica y cultural)</b>	
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.





## Historia oficial del siglo XX en Latinoamérica: desde la mirada histórica en clave decolonial, en las instituciones educativas colegio UPB y Corferrini, grados 11° y CLEI 6. Un estudio de caso

Santiago Loaiza González,  
Juan David Bedoya de León y José Hamilton Posada Ortiz<sup>1</sup>

### Resumen

Esta investigación identifica la existencia de las formas epistemológicas que han permanecido en las instituciones educativas, las cuales están enmarcadas por un desconocimiento de las posturas históricas del pensamiento decolonial, puesto que le han dado preponderancia a una enseñanza de la historia en donde el pensamiento oficial es el “verdadero” (Dussel, Filosofía de la Liberación , 1980, pág. 12)

En este sentido, la presente investigación, por medio del paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico, ve en los colegios de la UPB y Corferrini un elemento importante, pues por sus condiciones disimiles, posibilitan una relación cara-a-cara con los estudiantes en torno a la conversación desde posturas académicas y vivenciales sobre los desarrollos políticos, culturas, económicos y sociales del siglo XX, desde una mirada en clave decolonial.

---

1 Licenciados en Ciencias Sociales.

Por lo mencionado, se ve la necesidad de recolectar algunos imaginarios referentes a las posturas oficiales de la historia.

## Introducción

El conocimiento de la historia constituye una herramienta que ayuda a forjar su identidad cultural, y ésta, a su vez, lo distingue de otros grupos poblacionales que lo rodean. Tener en cuenta los saberes e imaginarios propios de cada cultura y hacer un estudio de éstos, desde otras perspectivas, permite no sólo un auto reconocimiento en cuanto al individuo, sino también de la relación entre lo humano y su medio que, como en el caso de la ciudad de Medellín, es cambiante debido a las dinámicas económicas y políticas que hacen que se deban afrontar nuevos retos desde la educación. Es por esto que la presente propuesta de investigación pretende generar reflexiones desde planteamientos teóricos y prácticos en torno a nuevas perspectivas para comprender y enseñar la historia del siglo XX dentro del colegio de la UPB y Corferrini. Desde una visión de la historia que no sólo enseñe la estructura curricular oficial, sino que también aborde, de manera crítica, las demás formas válidas de entender el mundo, específicamente desde las posturas latinoamericanas decoloniales. Esto permite que el discurso sobre la enseñanza de la historia en las aulas se enriquezca de tal manera que se tengan múltiples formas de llegar a comprender la historicidad de nuestro territorio. Estas posturas, según los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, tratan de lo siguiente:

“Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo ‘multicultural’ y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas” (MEN, 2002, pág. 9).

De esta manera, la implementación de la investigación también toma relevancia al estar acorde con los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, y ofrece, desde la enseñanza en clave decolonial, una alternativa a seguir para tener una educación que forme desde lo crítico y de las herramientas necesarias para abordar de manera consciente la historia.

## Marco teórico

Historia: La disputa de poder de una disciplina. Desde “Occidente” hasta una mirada en clave decolonial

La historia es una de las disciplinas de las ciencias humanas más importantes, pues con ella comprendemos todo el acontecer de la misma humanidad. Sin embargo, la historia se puede utilizar para fundamentar el poderío o la invisibilización de algunas civilizaciones; así pues, se deberá evidenciar las diferencias de cada una de éstas, partiendo desde el concepto Historia, después la Historia oficial y, por último, la Historia Latinoamericana. Explicando en sí el devenir y su importancia ontológica y epistemológica de cada una de estas.

Con la intención de comprender el concepto historia, analizaremos los postulados del autor Nicolás Cárdenas, el cual habla del historiador Leopold von Ranke, quien habría que enunciar los principios de la histórica científica, partiendo de una estructura en donde el historiador (ente) observaría a las personas (objetos) (Cárdenas García, 2014) en su devenir históricos, tal cual como pasaron, es decir, existía una pretensión de contar lo hechos verdaderamente como pasaron. Para Ranke, las fuentes históricas tales como cartas, memorias, diarios, entre otros, eran los relatos directos de dicho acontecer histórico, y que el historiador no debe, por ningún motivo, torpedear dicho descubrimiento tomando posturas subjetivas, ya que éste sólo debe exponer cómo ocurrieron en realidad las cosas. Así pues, podríamos entender las posturas de Ranke, el cual estableció los fundamentos

técnicos/metodológicos de la investigación histórica, consideró el concepto historia como un historicismo positivista en donde los hechos hablan por sí mismos.

Por otro lado, existe otra postura del concepto historia, la cual va a ser entendida, desde Droysen: la historia debe de distanciarse del método de las ciencias fuertes (naturales o matemáticas) para así entrar a una investigación desde las posturas empíricas (Salvador Rivera, 2018, pág. 136). Este apartado va en contra de lo que pensaba Ranke, puesto que aquí la historia debe entrar en algo llamado el cosmos del mundo moral, en donde confluyen un sinnúmero de sistemas de signos, representaciones, palabras y pensamientos (Droysen, 1983, pág. 14).

Dentro de los postulados de Droysen existe un relacionamiento entre los sentidos y la totalidad, siendo un postulado importante para entender cuál es la relación entre los sujetos que componen la categoría historia. “En la medida en que los seres humanos tenemos capacidad de ver y observar es que nuestro mundo tiene la marca del desarrollo progresivo de la continuidad que crece en sí” (Droysen, 1983, pág. 17). En este sentido, podríamos decir que los argumentos del autor son hermenéuticos pues lo importante acá es poder interpretar los hechos que han devenido en la historia de la humanidad. Además, sigue sosteniendo que “el movimiento de este mundo moral lo resumimos como historia” (Droysen, 1983, pág. 17). Sin embargo, este cosmos del mundo moral por tener como fundamento lo empírico tiene dos tendencias de análisis: una progresiva de acuerdo con los fenómenos (hechos) dados por éste, y otra regresiva por las mismas subjetividades que vive el humano.

Llegados a este punto, es de suma importancia el papel que cumple el individuo en todo el trasegar histórico, si bien se ha mencionado de forma somera, lo que se pretende es ahondar en esa esencia que trae consigo el nacer dentro de una sociedad determinada por ese sistema de signos, representaciones y palabras. Así pues, en la categoría historia es importante el espacio y el tiempo, ya que ambos son con-

textos categoriales, es decir, fundamentos de análisis para el humano, dentro de estas dos categorías están inversos los ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos y culturales los cuales conducen a lo que conocemos como civilización. Ese nacimiento, ese humano, está dentro de todas estas realidades históricas ya mencionadas, y que son traducidas o llamadas así: pueblo, Estado, religión, entre otros. Las instituciones están ya estructuradas cuando se nace, pero es acá en donde cobra importancia el fundamento de Droysen, pues dice que el humano: “[...] trabaja para ascender al presente devenido, mediante el hecho pues de que él vive con conciencia de la historia y la historia vive en su conciencia. El mundo humano es de naturaleza absolutamente histórica (Droysen, 1983, págs. 20-21).

Con lo expuesto, se infiere que las dos posturas del concepto de la historia son utilizadas según las necesidades de algunos Estados. Los planteamientos positivistas de Leopold von Ranke han seguido siendo trabajados por algunos historiadores que consideran que los hechos hablan por sí solos y que no entran en las subjetividades de los seres humanos, como lo sostiene Droysen en su análisis de la historia hermenéutica. Desde ese punto de vista positivista ha salido la llamada historia oficial, la cual busca que los sujetos conozcan sólo los hechos, lugares, personajes de ciertas temporalidades históricas y de algunos continentes en específico. Por otro lado, surge una historia que representa las necesidades del pueblo tanto en general como en particular.

#### Los imaginarios sociales: una representación inconsciente de la realidad

Para entender este concepto, se entiende que fue usado en primera instancia por Castoriadis, quien lo define – con tintes marxistas – como aquellas representaciones indeterminadas que habitan en el inconsciente, desarrolladas a partir de las relaciones interpersonales; éstas definen una construcción social. Esto, inmerso en la temática que desarrolla en la investigación, se adentra en el entramado de relaciones

que hay entre el discurso de Occidente y el pensamiento o discurso en clave decolonial, pues, según Castoriadis, un discurso que se es propio ha tenido que negar otro (Castoriadis, 1975).

Por otra parte, el concepto de imaginario no debe ser limitado al grupo de representaciones colectivas de un grupo social. Es necesario comprender, además, la importancia de lo que en la organización social representa ese concepto y sus implicaciones. (Castoriadis, 1975) también aporta al concepto de imaginario como aquello que ve más allá del objeto en sí y que busca en el otro representaciones mismas del objeto. No es especular, no es ficcionalizar, es trascender, pasar más allá del concepto, construir y re-construir, por ejemplo, llevando sus aportes a la realidad presente, los preceptos traídos de Occidente han invisibilizado el pensamiento propio del territorio y su trasegar histórico, imponiendo de una u otra manera un discurso hegemónico dejando a un lado conocimientos, códigos, hábitos y costumbres que, aunque autóctonos, carecen de un sentido de pertenencia, carecen del sentido de un imaginario social, que va más allá de lo que el individuo cree que sabe de su realidad, pues éste es un mecanismo de poder que puede exaltar y propiciar acciones físicas o de pensamiento y, por tal motivo, deben ser analizados y reinterpretados para así comprender las dinámicas que componen la realidad de un individuo, su sociedad y el entorno en que habita.

Por otra parte, el imaginario social como una parte de lo que construye lo real, pero que no es posible, aclarando amplia y contundentemente que no hace parte, que lo imaginario no es lo real (Pintos de Cea-Naharro, 1995). Este autor trata de aclarar cómo lo real, si bien es complementado por lo imaginario, no está constituido en su totalidad por dicho concepto. Lo anterior pretende hacer entender que lo imaginario es lo que ya ha dejado de ser o aquello que aún no es, es decir, “lo imaginario es un modo de ser de una esencia que no ha llegado todavía a la existencia o que ha perdido la existencia” (Pintos de Cea-Naharro, 1995, pág. 117).

En la definición antes mencionada se presenta una discusión entre lo que es real y lo que no, una interpretación del imaginario social que va más allá de lo real, trascendiendo a lo metafísico y que lleva consigo una connotación más profunda en su intención de dar definición al concepto de imaginario social, connotación que si bien es importante para la comprensión ontológica de las representaciones dadas con los imaginarios sociales, es, a la vez, de utilidad relativa para la temática a desarrollar en esta investigación, además, porque aún en esta definición se debate entre lo real de un imaginario social, como ideas compartidas que conservan un valor superfluo.

En este punto se ha abordado el imaginario social como representación social que vive en el inconsciente (Castoriadis, 1975), y como parte de la construcción de lo real, es decir, un complemento de lo real (Pintos de Cea-Naharro, 1995), pero aún faltan varios elementos que necesitan ser abordados por el concepto de imaginario social, por ejemplo, los medios bajo los cuales se adquiere un imaginario social. Para ilustrar esto propone que el imaginario social es todo aquello de lo que se habla de manera particular en una comunidad, creando así las representaciones (Gómez, 2001). Si anteriormente se preguntaba por los medios, Gómez asegura que sólo es posible evidenciar los imaginarios siempre y cuando éstos tomen un cuerpo discursivo en textos precisos, lo que limita de entrada la posibilidad de percibirlos sin un cuerpo definido. Además, también asegura que las representaciones no serían para nada posibles sin la presencia de los imaginarios dado que éstas son posibles gracias a estos.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente hablar en este momento de otras estructuras de pensamiento que permitan abordar el imaginario social más allá del cuerpo que tome para ser visibilizado, y para esto se retoma a Luis Pintos, esta vez desde una mirada amplia otorgada con su texto *Inclusión-exclusión: Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social*; propone una nueva definición que se acerca al qué es y para qué sirve un imaginario social, ubicán-

dose en una realidad específica ya, aborda el imaginario social como un medio para lograr un fin y este fin es leer, comprender u operar o mediar la realidad, es decir, que son “[...] esquemas socialmente contruidos... que nos permiten percibir, explicar e intervenir [...] en lo que cada sistema social diferenciado (...) se tenga por realidad” (Pintos, 2004, pág. 4). Esto permite, en primera instancia, encontrar la utilidad del imaginario social, pero sigue habiendo vacíos en cómo pueden ser evidenciados estos llamados esquemas que dan explicación a la realidad, dónde pueden ser visibilizados y qué herramientas son pertinentes para su identificación, pues si dan una explicación y son un medio, resultan ser ellos las herramientas, y no el fin. ¿Qué se quiere decir con lo anterior? Que, si gracias a los imaginarios sociales se puede leer la realidad, entonces la reinterpretación de éstos no sólo puede cambiar la forma en la que se lee la realidad, sino la realidad misma viendo ésta como una construcción social, con lo cual concuerda aquí Olivier Fressard, quien piensa que el imaginario social “regula el decir y orienta la acción de los miembros de esa sociedad, en la que determina tanto las maneras de sentir y desear como las maneras de pensar” (Fressard, 2006, pág. 1). Lo que, de entrada, exalta la importancia del imaginario social en el contexto social del sujeto, pues es el relato del cómo se piensa, se vive y se lee la sociedad y la realidad que se vive, partiendo de esta definición, y surge otra pregunta por el carácter social del imaginario. Fressard propone en su texto *El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos* que el carácter social responde al carácter compartido del imaginario, no a la noción individual o a la imaginación psicológica de un individuo, sino al imaginario social que permite a la colectividad que reúne un conjunto de significaciones y que es capaz de comunicarlas, dotarse de reciprocidad entre sí.

Por lo antes mencionado, cabe aclarar que tanto imaginación como imaginarios tienen sus diferencias conceptualmente hablando, y es válido expresar a estas alturas lo que para la investigación significan

cada uno. “La imaginación reproduce y recrea la realidad a partir de imágenes; mientras que el imaginario debe asumirse como una matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (amor, el mal, el bien) y nociones ideológicamente compartidas (la nación, lo político, el arte, etcétera) por los miembros de una sociedad” (Cegarra, 2012, pág. 3). Lo anterior quiere decir que la imaginación se reduce a un juego cognitivo dado de forma individual y mediado por el cerebro de cada individuo y el imaginario es una construcción colectiva dotada de significantes que se le otorgan a la realidad observada y vivida. Lo que deja claro ya que el imaginario es un atributo humano producto de su convivencia en sociedad.

En concordancia con lo antes expuesto, Cano Vargas realiza un aporte importante al tema de los imaginarios sociales como representaciones que se tienen de la realidad, realizando en su artículo un análisis histórico de lo que ha ocurrido con el concepto de imaginarios sociales, ahondando no sólo en su significante, sino también en formas de identificarlos y relacionarlos, teniendo presente que la función principal del imaginario social es la fabricación y edificación holística de instrumentos que permitan recolectar las percepciones de la realidad social construida (Vargas, 2012). De acuerdo con lo anterior, dichos instrumentos van desde imágenes hasta lo textual, se deduce pues que, ingresando al campo de lo simbólico, se obtienen ya dichas representaciones con el fin de analizarlas, por ende, analizando lo expuesto por Cano se puede decir que, reinterpretando los imaginarios, es posible comprender la realidad de otro modo.

## Metodología

El artículo se basa en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método del estudio de caso. Como técnica se desarrolló el análisis documental y la cartografía social. Como instrumentos, se recurrió a la ficha de contenido y a los mapas cartográficos.

## Resultados y conclusiones

Con la finalidad de lograr los resultados de la presente investigación, se evidenciarán los procesos que se realizaron en el transcurso del acontecer académico investigativo. Así pues, en el objetivo número uno se hizo un análisis meticuloso de los temas que en las instituciones educativas Colegio UPB y Corferrini se brindan referente a la historia, en general. Allí pudimos observar, con la ayuda de la técnica de análisis documental y el instrumento de fichas, que las temáticas históricas están en relación con el pensamiento europeo o pensamiento hegemónico occidental, que en esta investigación llamaremos historia oficial. Cabe mencionar que dichas instituciones educativas tienen unas diferencias abismales, puesto que el colegio de la UPB es de ámbito privado y hace énfasis en los aprendizajes basados en problemas. También es muy recurrente la investigación en cada uno de los grados, desde preescolar hasta el grado undécimo. Por otro lado, el colegio Corferrini es de cobertura pública y dominical, es decir, su trabajo pedagógico se enfoca en educación para adultos.

Hecha esta salvedad, analizaremos las dinámicas particulares en concordancia con las temáticas históricas enseñadas en cada una de las instituciones mencionadas, y además se mostrará la propuesta que, desde la investigación, se propone para dichas instituciones educativas, la que consta de visibilizar temáticas de la historia del siglo XX de Latinoamérica en clave decolonial. La búsqueda de los temas decoloniales se hizo con la ayuda de libros, investigaciones, artículos de revista y demás, que mostraran otras maneras de ver los temas que exige el Ministerio, esto considerando las dinámicas culturales y ontológicas de cada una de las instituciones educativas. Se buscó temas amigables, entendibles para el reconocimiento de los aportes que han hecho culturas, pensadores de las posturas decoloniales. Así pues, los análisis del primer objetivo se desarrollarán en dos momentos. El primero, se mostrarán las temáticas del Colegio de la UPB, y el segundo momento será para el Corferrini. Mostrando lo que se tiene desde la historia oficial y la propuesta en clave decolonial.

## Primer Momento. Colegio de la UPB

El Colegio de la UPB es de ámbito privado, está fundamentado, según su filosofía, en tres aspectos: El humanismo cristiano, la investigación y el espíritu bolivariano. Este último va a ser de suma importancia en la presente investigación, puesto que allí fundamentan que hay que darse a la patria, tener un sentido de pertenencia por ella. Dentro de la institución lo ven desde un sentido más religioso que político, aunque ese fundamento filosófico servirá para el reconocimiento de las posturas “otras”. Así pues, este modelo pedagógico ha condicionado la forma de enseñanza, específicamente la enseñanza desde las ciencias sociales en la disciplina histórica. Cabe mencionar que la estructura de enseñanza es semestralizada, es decir, que dentro del semestre reparten cada una de las disciplinas que se van a enseñar y a cada una de estas corresponde una cantidad horaria de siete horas semanales. Esto nos dice que los temas históricos que se tocan dentro de las ciencias sociales se miran desde una profundidad conceptual, procedimental y actitudinal.

Es de suma importancia resaltar las dinámicas que se viven dentro de las aulas de clases, referidas al cómo reciben los temas históricos del siglo xx, los cuales se brindan desde las ciencias sociales. Desde que los estudiantes entran al grado once, los profesores y administrativos hacen una bienvenida en donde resaltan la importancia de estudiar rigurosamente los temas históricos para mostrar resultados en las pruebas de Estado, es decir, las prueba Saber 11°. Hay que resaltar que dichas pruebas están enmarcadas en una educación mercantil, la cual propende por enseñar una historia “universal”, por eso las temáticas allí tratadas están estrechamente vinculadas al pensamiento oficial. Lo anterior no quiere decir que se deba desechar esa concepción de la historia, más bien lo que se desea es el reconocimiento de otras culturas no occidentales, específicamente de las culturas en Latinoamérica.

Es aquí donde cobran importancia los análisis que se hicieron a los textos guías que los estudiantes utilizan para responder a las evaluaciones, talleres y exámenes que preparan los profesores para acostumarlos a las pruebas Saber.

Las temáticas históricas del siglo XX estudiadas en el colegio de la UPB están divididas en cuatro unidades generales: Macroeconomía, geografía política y geopolítica, Colombia entre 1950 y la actualidad, el Estado colombiano; cada una contiene unos subtemas; éstos son vistos y dados por los profesores desde un punto occidental, desconociendo la mayoría de las veces los aportes de otras culturas latinoamericanas. Sin embargo, esto tiene una explicación. Si dentro de las instituciones educativas se incorpora una mirada de la historia no occidental los resultados de las pruebas se perderían y, por ende, el trabajo de los profesores no sería indispensable. Dicho lo anterior, se mostraron unas alternativas teóricas, conceptuales, de los temas de la historia del siglo XX en Latinoamérica desde una mirada no occidental. Cabe mencionar que la propuesta fue construida desde varios autores que han trabajado posturas decoloniales. Además, se tomaron en cuenta las dinámicas particulares del colegio de la UPB, así que los profesores tienen la libertad de enseñar tanto la postura oficial como la postura decolonial y combinarlas para dar ese reconocimiento teórico, filosófico, político y ético de los pensamientos desde el “sur” Latinoamericano.

### Segundo Momento. Corferrini

El instituto Corferrini es de ámbito público, desde su fundamento filosófico busca la formación de los estudiantes para que sean protagonistas en el desarrollo del país, siendo productivos, creativos y funcionales dentro de una sociedad pluralista. En la institución la estructura de enseñanza está dividida en cuatro periodos. Hay que mencionar que la forma de enseñanza desde el punto de vista pedagógico se debe de acoplar a las necesidades de una población de adul-

tos, puesto que la mayoría de los estudiantes no pudieron terminar sus estudios por varios factores ajenos a las dinámicas académicas.

Así pues, las temáticas sobre la historia del siglo xx son más concisas, ya que la finalidad es poder terminar su ciclo académico del bachillerato. También, es de suma importancia mencionar que los horarios no son tan extensos: la enseñanza es cada domingo y se tocan disciplinas obligatorias que exige el Ministerio de Educación Nacional. Lo que se observa es que hay resistencias epistemológicas de los estudiantes a temas tratados desde la historia, en general, y en específico, del siglo xx, puesto que la consideran tediosa, difícil de comprender y anquilosada. Esto también genera un cambio en el cómo enseñar la historia desde lo “local” y así entender lo “global”. Dicho lo anterior, se presentan propuestas teóricas- conceptuales que tengan relación con las vivencias de los estudiantes, es decir, la construcción conceptual se dio a partir de necesidades contextuales para tratar de entender las intervenciones epistemológicas oficiales que muchas veces no reconocen por miedo o por resistencia epistemológica las posturas construidas desde una mirada no occidental, la cual podría ser más amena, entendible y vivencial desde nuestras culturas.

## Referencias bibliográficas

---

Cárdenas García, N. (2014). “El debate sobre la historia científica y la ambivalencia de la modernidad”. *Política y Cultura*, 111-142.

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Ensayo Tusquets.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio* (43), 01 - 13.

Droysen, J. (1983). *Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Barcelona: ALFA.

Dussel, E. (1980). *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: USTA.

Fressard, O. (2006). “El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos”. *Revista Transversales* (2).

Gómez, P. A. (2001). *Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad*. Cuadernos de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 1-16.

MEN. (2002). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Pintos de Cea-Naharro, J. L. (1995). “Orden Social e imaginarios sociales (una propuesta de investigación)”. *Papers: Revista de Sociología* (45), 101-127.

Pintos, J. L. (2004). *Inclusión-exclusión. “Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social”*. SEMATA, Ciencias Sociales e Humanidades, 16, 17-52.

Salvador Rivera, M. (2018). “Johann Gustav Droysen y la fundamentación sistemática de la historia”. *Revista Círculo de Humanidades* n.º 37/38, 113-155.

Vargas, A. C. (Enero-junio de 2012). “De la historia de las mentalidades a la historia de los imaginarios sociales”. *Universidad de Medellín, Ciencias Sociales y Educación*, vol. 1 (n.º 1), 135-146. Recuperado el 25 de 10 de 2019, de [https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias\\_Sociales/article/view/834/782](https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/834/782)



# Estrategias didácticas para la enseñanza de problemas de la geopolítica de los siglos XX y XXI de un maestro sordo señante a estudiantes oyentes en el Colegio La Salle de Envigado

Miguel Ángel Salazar Durango<sup>1</sup>

## Resumen

Las personas sordas en la educación como problemática de investigación desde la pedagogía y la didáctica han sido tratadas con relativa frecuencia. No obstante, la gran mayoría de estudios se enfocan en el escenario donde el sordo es un estudiante, no un docente. Esta investigación plantea estrategias didácticas que pueden ser implementadas en la enseñanza por un docente sordo a estudiantes oyentes. Concretamente, se propone el enfoque iconográfico, el cual analiza e interpreta contenido visual, como estrategia que oriente los espacios de enseñanza haciendo uso de elementos visogestuales en el método fotonarrativo, para lograr así comprender problemas geopolíticos de los siglos XX y XXI, en el Colegio La Salle de Envigado, Antioquia.

---

1 Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales.

## Justificación

Las personas sordas han sido excluidas del sistema educativo, ya sea como estudiantes o, situación cada vez más frecuente, como docentes. La comunidad sorda poco a poco se ha ido reivindicando, encontrando espacios en la educación básica y, más recientemente, la superior (Bell & Llana, 2017). Estudian diversidad de carreras profesionales; licenciatura, es una de ellas. Sin embargo, siempre enseñan a estudiantes sordos, lo cual es pertinente; o a estudiantes oyentes, pero únicamente lengua de señas. ¿Qué hacer entonces cuando un sordo debe enseñar a estudiantes oyentes temas distintos a la lengua de señas?

Es un escenario poco común. De hecho, se encuentra débilmente documentado en el estado del arte. Esto hace que la investigación sea innovadora, ya que abrirá la posibilidad inexplorada de una relación sordo-oyente desde la enseñanza-aprendizaje de temas diferentes a la lengua de señas.

Los sordos han venido siendo incluidos como estudiantes. Y, si hablamos de inclusión, deberían también incluirse como docentes. Las personas sordas se han entendido como aquellas que no oyen y hablan una lengua de señas, pero son seres humanos con visiones del mundo, estilos de pensamiento, discursos y modelos del lenguaje que vale la pena que sean explorados en la docencia. Quizá se encuentren conceptos interesantes de alumnos y docente. Son dos mundos que se encontrarían en el aula: el de las lenguas orales y las lenguas visogestuales.

Se ha hablado de cómo se debe pensar la educación para individuos diversos, entender el contexto de cada uno, saber que cada estudiante es un mundo, que tienen intereses, ritmos, habilidades y realidades muy diferentes (Gardner & Norgués, 1995). ¿Qué tal que, quien marca la mayor diferencia, no está dentro del alumnado, sino que parte del mismo docente? Esta es la oportunidad que se plantea con la investigación. Un aula intercultural donde el alumno y el docente hablan idiomas muy distintos, pero enfocados al mismo objetivo: el ser y el saber. Esto constituye un reto, particularmente

al indagar qué estrategias didácticas pueden servir para mediar en el proceso pedagógico.

Es importante cerrar el estudio a un escenario particular, ya que el ejercicio se realizará como parte de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Dentro de los diferentes ejes temáticos posibles a trabajar, la enseñanza de los problemas geopolíticos del siglo XX y XXI se toma debido a la relevancia que adquiere en grados superiores para el entendimiento del mundo actual.

Concretamente, en el Colegio La Salle de Envigado. Como se mencionó en el planteamiento del problema, existe una gran oportunidad de evaluar la pertinencia metodológica de un escenario en que la pedagogía pocas veces se ha visto: un docente sordo orientando en Ciencias Sociales a estudiantes oyentes. Esto puede ser de impacto en los referentes metodológicos, ya que puede abrir la puerta a futuras investigaciones.

La investigación puede dejar precedentes relevantes para un escenario poco explorado, pero que, poco a poco, y gracias a los espacios que han venido logrando las personas sordas, pueden empezar a ser más comunes.

## Marco teórico

La presente investigación tiene como objeto de estudio a dos tipos de sujetos: el sordo como docente y el oyente como estudiante. Debido a que este último es cotidiano y ampliamente conocido, a continuación, se abordará una contextualización alrededor del primero: el sordo.

### Capacidades cognitivas de las personas sordas

Desde la antigüedad, se creía que las personas sordas tenían menos capacidades intelectuales que los oyentes; incluso hoy, esto es remanente como creencia en algunas personas que sostienen que los sordos no pueden obtener el mismo desarrollo cognitivo que los

oyentes. Sin embargo, los hallazgos más importantes de investigaciones neurocientíficas y psicológicas aplicadas a personas sordas en comparación con personas oyentes durante los últimos cincuenta años muestran que las personas sordas tienen la misma inteligencia que los oyentes (Vernon, 2005).

Lo único que los diferencia es que no tienen una lengua oral, sino una lengua ágrafa, aunque visual, que no usa la mayoría. Esto tiene profundas implicaciones en su estructura mental y forma de concebir el mundo, ya que si su lengua es distinta, puede desprenderse que su forma de pensar es diferente, desde que el lenguaje es la principal mediación entre el hombre y el mundo (Bernal, 2016).

De manera que, si tienen las mismas capacidades cognitivas, se podría pensar que su desarrollo académico debería ser similar. Lamentablemente, esto no es así en la mayoría de los casos.

### Enfoques formativos de la persona sorda

Teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales, existen básicamente dos enfoques para el desarrollo de las personas sordas (Acosta, 2006):

**Enfoque audiológico:** se centra en cómo el sordo, con ayudas técnicas como los audífonos o implantes cocleares, más una terapia fonoaudiológica, logra vocalizar emitiendo sonidos al igual que un oyente (emular el habla) y lectura labial para interpretar lo que otra persona está diciendo con sólo ver el movimiento y posición de sus labios y lengua. Esta perspectiva se enfoca en el déficit, en cómo potenciar la pérdida auditiva.

**Enfoque sociocultural:** busca apoyarse sobre la capacidad del sordo, reconociendo y fortaleciendo una lengua y cultura propia que comparte con otros miembros de su comunidad. Esta perspectiva pretende potenciar su identidad y su lengua.

Una propuesta más armónica considera la multidimensionalidad del ser humano (Domínguez Gutiérrez & Alonso Baixeras, 2004), te-

niendo así una fusión de lo mejor de ambas perspectivas. Se reconoce que el estudiante sordo tiene una pérdida auditiva que da como consecuencia la dificultad en el lenguaje oral y escrito, y que éste puede trabajarse con ayuda técnica y terapéutica; lo anterior no se contrapone con la formación del sordo en una lengua que es natural a él, que es ágrafa, gestual y visual, la lengua de señas (Belén Domínguez, 2008).

### El maestro sordo en Colombia

En el mundo, el reconocimiento de la lengua de señas apenas se comienza a gestar en el siglo XIX, y a difundir y arraigar finalizando el siglo XX. Por lo tanto, el quehacer del sordo se había relegado a trabajos manuales u operativos. En Colombia, apenas de manera reciente comienzan a apropiarse de su lengua natural, y logran ganar espacios a los que no habían accedido (Quiceno Palacio & Arbeláez Montoya, 2016). Así, hay una generación nueva de sordos que enseñan su lengua y discursos a otros sordos.

Sin embargo, se ha encontrado que los maestros sordos que egresan replican los mismos modelos de pedagogía con que han sido criados (Alonso Duarte & Bulla Castañeda, 2017). Es por ello necesario que los maestros sordos formen a sus estudiantes para romper con esquemas que no los permitan desarrollarse en sus plenas facultades. En ese sentido, Skliar (2003) propone que las escuelas con estudiantes sordos deben incluir la opinión del maestro sordo en la elaboración de sus currículos, ya que su visión buscará incluir a esa población en los modelos pedagógicos y didácticos de la escuela. Esto propende por los conceptos de educación plena, significativa, justa y participativa.

Como se ha reiterado, no se encuentra literatura sobre los sordos enseñando a oyentes temas diferentes a la lengua de señas.

### Enseñanza de problemas geopolíticos de los siglos XX y XXI

Abordar los problemas geopolíticos contemporáneos, sin duda, es una labor muy extensa. De acuerdo con la planeación curricular del

centro educativo donde se ejecutará la investigación, se dictarán diversas disciplinas de las ciencias sociales. Inicialmente, la historia de Colombia del siglo XX como originadora de las situaciones actuales, ha sido uno de los ejes temáticos.

En ese sentido, es importante reconocer cómo esta enseñanza ha sido capitalizada por lógicas del saber y del poder (Arias Gómez, 2015). Y por ello, es importante desarrollar una revisión crítica de los acontecimientos sociohistóricos.

En la geopolítica existen diversas perspectivas, como el de choque de civilizaciones de Samuel Huntington, las eras del siglo XX en la visión comunista de Eric Hobsbawm, la globalización como proceso estructurante de las nuevas dinámicas del mundo (desde implicaciones comerciales, hasta cómo la era digital transformó la manera de hacer protestas y luchar por la democracia, en la Primavera Árabe, por ejemplo); las doctrinas del imperialismo norteamericano y cómo se justifica su hegemonía en el mundo, los procesos de occidentalización y las más recientes iniciativas de retornar a los ancestros; las guerras mundiales y cómo detonaron la creación de la ONU y el establecimiento del Derecho Internacional Humanitario; la Unión Europea, y en síntesis, el *ethos* de cada cultura.

### El docente sordo

Existe abundante literatura con respecto a la figura del sordo como estudiante (Vermeulen, Denessen, & Knoors, 2012). Que si debe ser en centros de integración o en centros especializados, que si debe ser con el paradigma monolingüe o bilingüe (Belén Domínguez, 2008); que si debe darse con estrategias fonoaudiológicas, logogenistas o visogestuales (Guerrero, 2015); etcétera.

Toda esa literatura se enfoca en estudiantes sordos, ya sea que estén en aulas compartiendo con oyentes, y proponen estrategias pedagógicas para que el docente tenga herramientas que permitan una inclusión adecuada en el aula, o bien, que estén sólo estudiantes sor-

dos, y presentar técnicas que son más propicias para ese público. En cualquier caso, los estudios se pueden aplicar para un docente oyente, o sordo. Es más fácil para una persona sorda enseñar a estudiantes sordos, ya que comparten una lengua que es innata a ambos, y la comunicación es fundamental en la educación (Shantie & Hoffmeister, 2000). El reto sigue consistiendo entonces en encontrar aquellas estrategias didácticas que puedan servir para la práctica pedagógica de un docente sordo con alumnos oyentes.

### Escenarios didácticos para el docente sordo

Como se desprende de lo expuesto, al ser la persona sorda perteneciente a una minoría lingüística, suele realizar trabajo con miembros de la misma comunidad. Así, el sordo como docente siempre se ha visto en escenarios donde los estudiantes son todos sordos, o bien, sordos y oyentes, pero que conocen la lengua de señas (De la Paz Calderón *et al.*, 2016). El caso más frecuente en el que un sordo es docente de personas oyentes es en los cursos de lengua de señas (Ramos Müller, 2009). Los pocos casos documentados en el que los docentes sordos enseñan a oyentes asignaturas diferentes a la lengua de señas, narran experiencias y prácticas valiosas, pero que no se constituyen en estrategias didácticas propiamente dichas, ni que se enfoquen a enseñanza de áreas como las Ciencias Sociales.

## Metodología

### Paradigma

El problema en cuestión implica un análisis del hecho educativo, que se refiere a la acción de educar en el marco formal, que sería un aula de clase; implicando la interacción del docente con los estudiantes, y lo que se deriva del acto comunicativo y expresivo de esta interrelación.

Dado lo anterior, además de ciertas experiencias previas, tanto del investigador como con los estudiantes de algunas clases prácticas, el paradigma interpretativo. Este hace referencia a aquellas corrientes cuyo foco de estudio son los significados de las acciones humanas y de la vida social; así, en el contexto de la presente investigación, este paradigma se orienta a comprender los fenómenos educativos mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción global, de forma holística, pero sin pretender una generalización, sino el desarrollo de conocimientos ideográficos (Albert Gómez, 2007).

### Enfoque

González Zárate define a la iconografía como aquella ciencia que “estudia y describe las imágenes conforme a los temas que desean representar, identificándolas y clasificándola en el espacio y el tiempo, precisando el origen y evolución de las mismas” (González Zárate, 1991).

La iconografía es tanto un método como un enfoque que se dedica a estudiar el contenido y significado de elementos visuales. Originalmente fue ideado en el contexto del siglo XVI, en las colecciones de arte, con el fin de categorizar diferentes estilos visuales de las pinturas. Posteriormente, iniciando el siglo XX, el historiador de la cultura Aby Warburg lo retoma y, luego, Erwin Panofsky lo modernizó y popularizó como un método de interpretación visual (Margolis & Pauwels, 2011).

### Método

En su sentido original, la iconografía se comprende como un método comparativo interdisciplinario, enfocado en el análisis visual tanto desde lo temporal como lo espacial. Así, se basa en un análisis crítico de fuentes visuales y sus contextos originales (Grittmann, 2007).

Como se estableció en la sección anterior, la iconografía puede entenderse como enfoque o método. Tratándola como enfoque, el método puede aplicarse de diversas maneras. Ya que el objetivo es proponer es-

trategias para la enseñanza a estudiantes oyentes, se propone utilizar el método foto-narrativo, el cual es similar al iconográfico, ya que consiste en acompañar la imagen con una narrativa que la complementa: cada imagen o elemento visual tiene recuerdos, historias que contar, pueden traer no sólo lo visible, sino lo invisible (Batista & Nakayama, 2019).

En ese orden de ideas, una forma de aplicar dicho método es siguiendo los pasos que Panofsky, propone para el estudio de una obra (Hasenmüller, 1978):

- i) *Análisis preiconográfico*: se realiza un análisis del estilo de la obra y se ubica en algún periodo artístico de acuerdo con el tratamiento de sus formas.
- ii) *Análisis iconográfico*: analiza los elementos que acompañan a la obra, como los atributos y diferentes características presentes en la misma.
- iii) *Análisis iconológico*: consiste en el estudio del contexto cultural de la obra, procurando dar respuesta al significado en el tiempo, el cual puede ser primario (natural, sensible), secundario (expresivo, convencional, inteligible) o intrínseco (no fenoménico).

En el contexto de las estrategias didácticas que se buscan en este trabajo, estos pasos pueden ser ejecutados de la siguiente manera:

- i) *Análisis preiconográfico*: se presenta una imagen que haga alusión a algún problema geopolítico, presentando autor, si lo tiene; ubicación, fecha, entre otros. Si es una pintura o imagen construida, como un mapa histórico, podría también analizarse si tiene alguna leyenda que explique los símbolos usados en ella.
- ii) *Análisis iconográfico*: busca dar interpretación a todos los elementos presentes en la imagen, haciendo énfasis en la carga geopolítica inmersa en la representación.
- iii) *Análisis iconológico*: se realiza una contextualización de los problemas geopolíticos que subyacen a la obra, y se busca interrelacionarlo con otras imágenes o sucesos que permitan interpretar los significados explícitos e implícitos de la obra, comprendiendo la posible intencionalidad del autor con la fuerza expresiva que hay en la imagen.

## Técnicas e instrumentos

Partiendo del enfoque y método planteado, se sugieren los siguientes elementos para ejecutar, dentro del aula, en la enseñanza de geopolítica con medios visuales:

- i) *Observación*: se presenta una imagen o un conjunto de imágenes, que son observadas por los estudiantes. Deben identificar objetos, actores, acciones, situaciones, contexto, época... todos los elementos que puedan verse e interpretarse de alguna manera en la imagen. Este instrumento se asocia al análisis preiconográfico.
- ii) *Foto-narrativa*: se realiza la construcción de una narración por los estudiantes. Este ejercicio puede ser individual o de forma colectiva. Esto implica que procuren realizar análisis iconográfico.
- iii) *Enseñanza del lenguaje visogestual*: el profesor, haciendo uso de elementos visogestuales de la lengua de señas, explica los componentes que están en la imagen. Es posible que utilice otras imágenes para contrastar, complementar y dar un mayor contexto que permita un mejor entendimiento e interpretación de la situación analizada (análisis iconológico).
- iv) *Apropiación del lenguaje visogestual*: los estudiantes narran la imagen con los elementos visogestuales aprendidos, y otros dan una interpretación de esta narración.

## Resultados y conclusiones

En la geopolítica de los siglos XX y XXI existen multitud de imágenes que pueden servir para ilustrar esta técnica.

Un ejemplo lo encontramos en las doctrinas del imperialismo estadounidense, cuya rica iconografía, dada especialmente por la propaganda política, puede ser propicia para este ejercicio. En la Figura 1 se ilustra la doctrina del “Gran garrote” por medio de una caricatura. Se aprecian muchos elementos que pueden ser analizados. En un primer momento de observación se espera que los estudiantes identifiquen todos los elementos allí inmersos.

Desde un análisis preiconográfico, que identifique que es una caricatura de 1904, hasta la observación de elementos de la obra: un policía con una posición de autoridad, que tiene bajo uno de sus brazos el término inglés de arbitraje, mientras que con la otra mano sostiene un garrote inmenso que habla de “la nueva diplomacia”. A sus pies, las iniciales de Estados Unidos, y detrás, la Casa Blanca prominente entre todo el país, que está bordeado con unas fronteras punteadas. Aparecen personas de múltiples naciones aglomeradas y de tamaño pequeño: de Rusia, Brasil, Filipinas, Ecuador, Japón, Turquía, y otras más, aparecen escritas; otras, no aparecen con etiquetas, pero se pueden derivar de la vestimenta. Casi todos en posición de alegar, de pedir, y con un documento en sus manos que, en general, contiene la palabra “disputa”. Y así se pueden seguir hallando varios otros elementos.

Un segundo momento, con la misma Figura 1, puede arrojar una foto-narrativa que comience a dar significado a la obra, que interprete. La figura es muy gráfica. De hecho, en un documento que tiene el policía dice “Habla tus problemas con el policía”. Esto refleja lo que sostiene la doctrina en sí, y que se puede entender como la nueva forma en que Estados Unidos está ejerciendo la diplomacia: básicamente, si no estás de acuerdo, sufrirás el peso del garrote, el castigo del poder estadounidense.

El tercer paso, de la enseñanza del lenguaje visogestual se puede dar desde la forma en que, en las lenguas de señas, se demuestra autoridad: con una postura muy erguida, la cabeza orientada levemente hacia arriba, y cuándo desde hablar con el otro, baja su mirada, demostrando esa superioridad autoritaria. Por el contrario, el que reclama y necesita acercarse a dicha autoridad, debe levantar su mirada. Los gestos deben ser fieles a las sensaciones que se ven en la imagen, donde hay un disgusto, un reclamo.

Finalmente, en la apropiación del lenguaje visogestual, se espera que los estudiantes interioricen lo que se logró visualizar, interpretar

y analizar de la imagen, haciendo uso de los elementos aprendidos. Se espera que esto ayude a interiorizar de una mejor manera los conceptos geopolíticos estudiados.



Figura 1. Doctrina del Gran Garrote del Imperialismo estadounidense.

En el estado del arte se encontró que experiencias previas en las que se contaba con un docente que se comunicaba con la lengua de señas y estudiantes que desconocían dicha lengua, no fueron muy satisfactorias. Más preocupante todavía si se tiene en cuenta que esas experiencias se dieron en una asignatura tan concreta como la educación física, es decir, en principio es una ciencia muy gráfica que puede ser explicada suficientemente con imágenes.

Lamentablemente, son pocas las experiencias que se han tenido en esas circunstancias, lo cual hace difícil generalizar los casos allí encontrados. No obstante, para la enseñanza de ciencias humanas, que requieren interpretación, validación, para comprender conceptos

más abstractos, valdría la pena contar con un intermediario lingüístico. En las aulas bilingües integradas, donde se tienen estudiantes sordos (y, en la mayoría de los casos, también oyentes) y el docente no conoce la lengua de señas, se suele contar con intérpretes, cuya función es la de traducir el mensaje que el docente está transmitiendo a la lengua que es usada por las personas sordas. Si el escenario fuera el contrario, es decir, el docente usa la lengua de señas, y los estudiantes no, ¿por qué no contar también con un intérprete?

No obstante, lo anterior no exime la posibilidad de explorar un método novedoso en ese tipo de escenarios, que ya es poco común de por sí. Partiendo del hecho de que la lengua que usan las personas sordas es la lengua de señas, y esta es una lengua visogestual, métodos de interpretación visual como el iconográfico pueden resultar reveladores en ese sentido.

En experiencias previas del investigador, algunas dinámicas habían sido posibles sin mediación de un intérprete, como lo eran algunos juegos de roles. Sin embargo, el contenido pedagógico se quedaba en una reflexión ética, y no ahondaba en conceptos de la geopolítica.

La propuesta realizada en este trabajo vale la pena ser ejecutada para evaluar la efectividad de los métodos. La mediación de un intérprete podría servir en la validación del aprendizaje, pero la estrategia parte de una comunicación con elementos visuales y expresiones visogestuales. Se pretende entonces darle poder didáctico a la imagen. Y es que, como dice el popular adagio, “una imagen vale más que mil palabras”.

## Referencias bibliográficas

---

Acosta, V. M. (2006). “Perspectivas en el estudio de la sordera”. En: *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 1–26). Barcelona: Masson.

Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas* (UNED, Ed.). Madrid, España: McGraw Hill.

Alonso Duarte, D., & Bulla Castañeda, M. A. (2017). Fortalecimiento del rol del maestro sordo en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.

Arias Gómez, D. H. (2015). “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”. *Revista de Estudios Sociales* n.º 35, 52, 134–146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>

Batista, R. A., & Nakayama, B. C. M. S. (2019). Fotonarrativas de prácticas pedagógicas: Uma análise sobre as percepções de gênero na educação infantil. *Colloquium Humanarum*, 16(3), 34–46. <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n3.h431>

Belén Domínguez, A. (2008). “Educación para la inclusión de alumnos sordos”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45–61. Retrieved from <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>

Bell, R., & Llana, E. (2017). La inclusión educativa de los estudiantes sordos y la generación de nuevos escenarios en las aulas de la educación superior. *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: Con todos y para el bien de todos*, 2487–2497. Barcelona: Paidós.

Bernal, S. P. Q. (2016). “Del lenguaje hacia la pedagogía de la lengua en la formación del sujeto social”. *Enunciación*, 21(1), 11–13.

De la Paz Calderón, V., González Moraga, M., & Otárola Cornejo, F. (2016). Deaf educators: Linguistic models in an intercultural-bilingual educational context. *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*, (January 2018), 68–88.

Domínguez Gutiérrez, A. B., & Alonso Baixeras, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativas* (Aljibe). Málaga: Archidona.

Gardner, H., & Norgués, M. T. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

González Zárate, J. (1991). “Análisis del Método Iconográfico”. *Revista Virtual de la Fundación Universitaria Española*, IV.

Grittmann, E. (2007). *Das politische Bild: Fotojournalismus und Pressefotografie in Theorie und Empirie* (Herbert von Halem Verlag, Ed.). Herbert von Halem Verlag.

Guerrero, R. C. (2015). *Atención temprana en niños con deficiencia auditiva: Herramientas y pautas para una inclusión educativa*. Universidad de Navarra.

Hasenmüller, C. (1978). "Panofsky, Iconography, and Semiotics". *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 36(3).

Margolis, E., & Pauwels, L. (2011). *The SAGE handbook of visual research methods* (SAGE, Ed.). Londres: SAGE.

Quiceno Palacio, Y. N., & Arbeláez Montoya, K. (2016). Desafíos de las aulas para sordos y calidad educativa (Universidad de Antioquia). Retrieved from <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2240/1/D0154.pdf>

Ramos Müller, C. (2009). *Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente* (Universidade Federal de Santa Maria). Retrieved from <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6884/MULLER%20CRISTIANE RAMOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Shantie, C., & Hoffmeister, R. J. (2000). "Why Schools for Deaf Children Should Hire Deaf Teachers: A Preschool Issue". *Journal of Education*, 182(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F002205740018200304>

Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos*.

Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). "Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. Teaching and Teacher Education", 28(2), 174–181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.007>

Vernon, M. (2005). Fifty "Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 225–231. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni024>





# Responsabilidad social en las instituciones de enseñanza universitaria de criminología

## Social responsibility in university teaching institutions of criminology

Wael Sarwat Hikal Carreón<sup>1</sup>

### Resumen

La investigación y la educación son partes fundamentales en todas las sociedades para el mejoramiento de las condiciones de bienestar, reconstrucción del caos social y de las circunstancias que así lo demanden; así como para el desarrollo profesional de sus egresados desde enfoques económicos, de identidad, satisfacción, entre otros. Para dar lugar a estos objetivos, los centros escolares en criminología tienen la responsabilidad de formar personas con alto sentido humanista, compromiso social, ético, con conocimientos necesarios para atender las demandas sociales y laborales, lo que les permitirá en el ejercicio de su función atender dos situaciones mencionadas: El impacto social y el desarrollo personal como profesional.

**Palabras clave:** Criminología; Investigación; Pertinencia de la educación; Responsabilidad (educación).

---

1 Doctorando en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (becario CONACYT) de la Universidad Autónoma de Nuevo León. E-mail: wael.hikalcrr@uanl.edu.mx

## Abstract

Research and education are fundamental parts in all societies for the improvement of conditions, well-being, reconstruction of social chaos, and the conditions that society demands, on the other hand, as well as for the professional development of their graduated, on issues of economic, identity, satisfaction, among others. To give rise to these objectives, schools in criminology have the responsibility to train people with high humanist sense, social commitment, ethics, with necessary knowledge to meet social and employee demands, so that will allow them in the exercise of their function, to attend two situations: the social impact and personal development as a professional.

**Keywords:** Criminology; Research; Relevance of education; Responsibility (education).

## Introducción

Se apertura esta introducción con algunas cuestiones: ¿Cuál es la responsabilidad social de los centros de educación en criminología? ¿De qué son responsables? ¿Ante quiénes responden? ¿Cuáles son los criterios de responsabilidad? (Quintana García, Benavides Velasco, y Marchante Lara, 2015). La razón de ser de los centros de educación superior reside en la transmisión de conocimientos a los educandos (Barffusón, 2015), para que éstos, en un futuro inmediato, aporten propuestas transformadoras. Las universidades han ido fragmentando en facultades los estudios que corresponden a las áreas del conocimiento para la formación de profesionales, también ocurre lo mismo respecto de institutos o centros particulares de enseñanzas específicas, concretadas y centradas a ciertos estudios. En ambos casos, son las facultades o centros de educación superior que imparten criminología a los que les corresponde la transferencia y formación en conocimientos integrales (Massé, 2007) que permitan entender el problema de la criminalidad, y la solución mediante políticas públicas de seguridad y vinculación laboral para el desarrollo personal y económico (Cantú Mendoza, 2015).

Todo esto ocurre en un proceso de responsabilidad social (Quintana García, Benavides Velasco, y Marchante Lara, 2015) de los centros de educación superior o de enseñanza de la criminología, mediante el establecimiento de sus objetivos internos (intramuros), como institución, y el engranaje de los elementos que le permitirán funcionar. Por otra parte, esas herramientas están en función de preparar profesionales aptos en conocimientos, y con compromiso por dar resultados a la sociedad (extramuros) (Barffusón, 2015), por medio del entendimiento profundo de los complejos problemas sociales, que permita la construcción de una propuesta para ofrecer soluciones al respecto; sistematizar sus estudios, investigaciones y prácticas, para transmitirlos y replicarlas, aprendiendo de las experiencias de otros, lo cual corresponde a la gestión universitaria (Iñigo Bajos y Sosa Castillo, 2015).

Otra parte importante, como complemento basificador de la formación, generación del conocimiento y pertinencia social (Iñigo Bajos y Sosa Castillo, 2015) es la investigación para su especialización, forjada sobre los fenómenos que suceden en la sociedad, para identificarlos, desentrañarlos, comprender sus características y particularidades, en la medida que desde su comprensión, se podrán articular propuestas para el cambio e intervención, y además aportar la capacidad de enriquecer el *corpus* intelectual del criminólogo para actuar ante las demandas de la sociedad, lo que le lleva a una mejor preparación en el valor correspondiente a su desarrollo profesional, personal y económico. Todos estos factores son referentes básicos para la apropiación de una criminología.

### La responsabilidad social en los centros de educación en criminología

La criminología tiene en sus planes el transformar a la sociedad y a los sujetos, disminuir la congestión criminógena o de riesgo que afecta a los individuos, y trabajar en propuestas que permitan incidir donde así se amerite (Barffusón, 2015), en políticas económicas, sociales, educativas, familiares, laborales, de asistencialismo, de desarrollo, entre tantas que, conjugadas de manera desequilibrada, im-

pactan de forma negativa. Lograr lo anterior parte de una base única que es la educación (Massé, 2007), pues cualquier incidencia que se pretenda tener en la sociedad y en los individuos comienza por la educación en el área de conocimiento y respecto de las técnicas desde las cuales queremos abordar el mismo, para entender, explicar e intervenir un tema, lo cual yace *a posteriori*, en la responsabilidad social de los actores profesionales (Cantú Mendoza, 2015).

Existe algo llamado “vinculación”, que alude a la relación que existe entre las universidades y la sociedad, considerada como un elemento positivo y una virtud relacionada con el entorno (Quintana García, Benavides Velasco, y Marchante Lara, 2015). Esta vinculación contribuye a la formación de los alumnos, actualización e investigación para la solución de los problemas locales, en la mejora de los procesos de intervención social (Vences Esparza, Juárez Villalobos y Flores Alanis, 2015). La sociedad en la que estamos inmersos está abrumada de problemas criminales, y requiere constante actualización para intervenir de manera preventiva e inmediata cuando ocurre un problema, de ahí la importancia de la vinculación de los centros educativos con la sociedad (Barffusón, 2015).

La responsabilidad social de los centros educativos emana del compromiso de la formación técnica, científica y ética (para orientar el actuar profesional), así como de la sensibilidad humana y preparación de los estudiantes, de modo integral “que permita a la institución intervenir en el entorno con la suficiencia necesaria para generar dinámicas de cambio hacia una sociedad más justa y solidaria” (Vences Esparza, Juárez Villalobos y Flores Alanis, 2015, p. 69), que además de la formación, facilite los conocimientos para transformar por medio de propuestas útiles. La clave para la correspondencia de responsabilidad encuentra cabida en los siguientes ámbitos:

**Gestión, investigación y extensión** (Vences Esparza, Juárez Villalobos y Flores Alanis, 2015; Gaete Quezada, 2015; Iñigo Bajos y Sosa Castillo, 2015). Elementos o esferas mismas que pueden ser adopta-

das y puestas en marcha por los centros que forman criminólogos. En este apartado, se desarrolla el referente a la gestión y extensión, mientras que se considera en otro segmento el de investigación (ligada a la extensión y a la vinculación con el entorno; es decir, a una investigación socialmente pertinente).

### 1. La gestión como clave para la correspondencia de responsabilidad social en la criminología

En ese sentido, la gestión tiene como objetivo relacionar la estructura, la gente, las capacidades y las políticas (Cantú Mendoza, 2015), con los fines para los cuales está constituido el centro educativo, entre los que se encuentra la generación de productos desde sus procesos y la formación de criminólogos capacitados en las más contemporáneas teorías y técnicas para la atención de los conflictos sociales, respecto de lo cual, la obligatoriedad de la escuela está en proporcionar todos los elementos en función de lograrlo (Barffusón, 2015). En las próximas líneas, se desarrollarán los componentes de tal gestión, refiriéndose a la institución, el personal y las estrategias, que se complementan y definen de manera coordinada.

Así pues, la escuela deberá dimensionar los sucesos para los cuales está formando criminólogos, pues a pesar de los graves hechos criminales que ocurren todos los días, las escuelas públicas no han tomado la corresponsabilidad social de incorporar la criminología en los planes de estudio de su oferta académica, siendo escasas las que sí lo tienen (Giménez-Salinas, 2009). Cabe la siguiente reflexión: “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a [...] actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medioambiente [...] mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario” (Barffusón, 2015, p. 121), objetivos mismos que busca incansablemente la criminología. Un centro escolar comprometido produce conocimiento científico responsable y pertinente (Barffusón, 2015).

Las escuelas privadas que tomen en su quehacer la formación de criminólogos adquieren la responsabilidad que la escuela pública no ha adquirido, por lo tanto, en su plan organizacional, tienen que constituir instalaciones, y contratar personal capacitado para direccionar los fines hacía el beneficio social (impacto) y la vinculación laboral a sus egresados (desarrollo profesional) (Quintana García, Benavides Velasco, y Marchante Lara, 2015); e igualmente crear estructuras que faciliten el aprendizaje, como laboratorios para experimentar, bibliotecas con abundancia de materiales (puesto que el Internet no es una universidad), recursos didácticos variados, computadoras con sistemas de exploración de información, bases de datos útiles, actualizadas, aulas, y auditorios bien dotados de herramientas de comunicación.

El personal es una parte fundamental para la consecución de los objetivos de los centros escolares, que está comprometido con la realización de la labor no sólo por asuntos o cuestiones asociadas internamente a la institución, sino a la consigna del impacto que su trabajo también tendrá en la sociedad (Iñigo Bajos y Sosa Castillo, 2015). Su responsabilidad, además de administrativa para lograr que todos los ensambles avancen en función, podrá facilitar los procesos para la fluida consecución de los objetivos, conociendo bien qué es lo que puede hacer, y hacerlo del mejor modo. Por lo tanto, adquiere dos responsabilidades ya dichas, una con la institución y otra con la sociedad.

Aquello se establece con un marco de referencia, una guía (política de sistemas administrativos) que sentarán las bases de operatividad de cada área, puesto o función, que encamine a los resultados deseados con conocimiento claro de lo que se puede y no se puede hacer, y de lo que se puede mejorar o pretender como fin constante (Massé, 2007); esto es, cumplir con la misión previamente definida, lo que implica una sana gobernanza organizacional (Vences Esparza, Juárez Villalobos y Flores Alanis, 2015). El ideal es que exista una articulación entre todos los postulados que se plantean en la escuela, desde las normas internas, hasta los planes de estudio que correspondan a la realidad del contexto y las necesidades sociales (Gaete Quezada, 2015).

Dentro de su política de vinculación, también está el intercambio de comunicación entre escuelas, ya sea de criminología, o de otras áreas donde se conecten los intereses de estudio en lo criminal, para provocar la colaboración entre éstas con una sinergia de saberes que permita el aprendizaje sobre mejores prácticas, investigaciones, resultados sobre intervenciones que hayan tenido los alumnos o docentes en las múltiples actividades durante su ejercicio profesional o en el servicio social asistencialista (Iñigo Bajos y Sosa Castillo, 2015). Por otro lado, establecer canales de divulgación del conocimiento (Barffusón, 2015), y que éste llegue a diversos sectores de la sociedad, siendo el empresarial uno muy importante para la posterior contratación de los egresados de criminología, además del sector público, que supone ser el principal interesado en reducir las repercusiones de la criminalidad en la sociedad. Es decir, trabajar canales y espacios que posibiliten la inserción de los egresados en el medio laboral.

Un efecto reverso negativo de no atender a la gestión universitaria produciría una insuficiencia en la calidad académica y formativa, un crecimiento inusitado, descoordinado y desequilibrado de las escuelas privadas, no sustentado en atender las necesidades sociales (Iñigo Bajos y Sosa Castillo, 2015), sino para beneficios comerciales, débil vinculación con los sectores sociales, insuficiencia de recursos económicos en los centros educativos, disminución de la credibilidad de los profesionales y de las instituciones, y merma de las capacidades (Barffusón, 2015, pp. 130 y 131).

En todo caso “es necesario realizar los esfuerzos necesarios para fortalecer el comportamiento socialmente responsable de las universidades” (Gaete Quezada, 2015, p. 154). De tal modo, las tareas por desarrollar son:

Mejorar la calidad académica promoviendo la responsabilidad, los valores y el compromiso social; diseñar planes de estudio orientados a la formación de valores; fortalecer la identidad de las universidades como instituciones con firmes principios de responsabili-

dad social; consolidar foros y seminarios encaminados a analizar, desde la perspectiva ética, la incidencia de las propuestas universitarias en la solución de los problemas que enfrenta la región, y traducir la responsabilidad social en la búsqueda del bienestar integral, del desarrollo humano y de la sustentabilidad (Iñigo Bajos y Sosa Castillo, 2015, p. 171).

Son tres los compromisos (Quintana García, Benavides Velasco, y Marchante Lara, 2015) que pueden adoptar los centros de enseñanza en criminología:

- 1.1. Compromiso con el alumnado: De la escuela depende su formación, y también de sí mismo, como se expuso anteriormente, con personal apto para lograr los objetivos de la institución y de las necesidades sociales; y con equipo, libros, docentes, y organización escolar de calidad.
- 1.2. Compromiso con el personal: Fomentar su inclusión en las actividades con iniciativa, responsabilidad, satisfacción, promoción mejorada de sus funciones, y continua actualización vinculada a los cambios sociales que existen.
- 1.3. Compromiso social: Mediante la inserción de los egresados en actividades de los sectores públicos y privados, para dar respuesta a los problemas de criminalidad, riesgo, y condiciones criminógenas.

## 2. Importancia de la investigación para el desarrollo de la responsabilidad social en la criminología

El tema de la investigación es menester en múltiples áreas del conocimiento para la comprensión de los fenómenos del entorno (Quintana García, Benavides Velasco, y Marchante Lara, 2015) en el cual estamos inmersos seres humanos, otras formas de vida, la naturaleza, y los aspectos tecnológicos, entre otros; es decir, se busca percibir y descifrar el todo en las cosas, e ir más allá con tal información para poder incidir y transformar (Cantú Mendoza, 2015) como fin último para el mejoramiento de las condiciones que se tengan. “La investigación entonces se relaciona con todas las áreas epistemológicas que formulan la problemática de los delincuentes y el delito [...]” (Acosta Muñoz, 2017, p. 60).

En el particular de la investigación enfatizada al campo de lo criminal, este suceder se aborda desde múltiples parámetros, teniendo parcelas de enfoques diversos con la psicología, el derecho, el trabajo social, la sociología, la estadística, la historia, la educación, entre otros, con prospectiva (Acosta Muñoz, 2017), cuyo objetivo es el de identificar, entender y conocer la dinámica de los complejos hechos humanos y sociales que conducen a los cambios y las influencias conjugadas que tienen en el contexto, para visualizar los efectos negativos y actuar con antelación.

Con aquellos conocimientos conjugados (Escobar Marulanda, 2006), se logran las necesarias interpretaciones de la conducta criminal en sus variadas expresiones, que, en general, sirven para generar un conocimiento que pueda ser utilizado por los planificadores de políticas públicas, gobernantes, o para el sector empresarial, y así, reducir el riesgo en el impacto social y económico que estas expresiones provocan; es decir, la comprensión de los fenómenos facilita o pretende establecer recaudos, o sea, se “considera al conocimiento como medio de bienestar posible del ser humano” (Massé, 2007, p. 297).

Tres elementos son los que a continuación se proponen como parte de la responsabilidad social de los centros de enseñanza de la criminología para basificar el desarrollo e investigación, siendo esta última el campo en el que convergen las tan variadas ópticas de interpretación de la criminalidad (Escobar Marulanda, 2006), abordadas en las áreas que han tomado por su objeto de estudio este problema, y cuyo incremento en su *corpus* teórico permiten auxiliar a la justicia como unidad de análisis (Acosta Muñoz, 2017):

2.1. Postular que la criminología mejore sus sistemas de investigación y de respuesta a los problemas sociales, económicos, laborales, familiares, juveniles, de adicciones, penitenciarios, entre tantos, que repercutan en más complicaciones (Acosta Muñoz, 2017). Con dichas investigaciones, proponer los mecanismos de intervención para hacerles frente tal y como lo establecen los objetivos de la misma cri-

minología, y cuyo menester es plasmado por casi todas las ciencias humanas y sociales. “La investigación criminológica, en últimas, debe estar vinculada a las respuestas sobre la problemática que actualmente vive nuestra sociedad” (Acosta Muñoz, 2017, p. 65).

- 2.2. Incrementar el grosor teórico que existe, correspondiente a corrientes, autores, escuelas, pero sobre todo, catapultar a la criminología a generar teorías propias que nazcan de sí misma en un proceso transformador transdisciplinar, y con ello, hacer de ésta un cuerpo de conocimientos depurados, más allá de trabajar en la mera centralización de teorías circunferenciales al crimen, delito, violencia, anti-socialidad, sociopatología, entre otros, que aportan saberes propios de su campo de estudio.
- 2.3. Es en el campo aplicativo donde se logra el proceso de aprender haciendo y aprender a hacer (Delors, 1996), para sistematizar los resultados y aportar a ese cuerpo de conocimientos en criminología, “investigar desde la práctica es el único camino para conocer en el terreno las particularidades” (Acosta Muñoz, 2017, p. 58) de los problemas que debemos abordar para procurar resolver. No existen laboratorios experimentales para la criminología, pero el más grande laboratorio se encuentra en la sociedad, donde de manera espontánea<sup>2</sup>, surgen factores que contribuyen a las expresiones criminales (de ese modo la experiencia consiste en el aprendizaje basado en problemas y en el aprendizaje basado en proyectos) (Barffusón, 2015), saber por qué los sujetos eligieron o se inclinaron por el mundo criminal, sus motivaciones o desmotivaciones; identificar y explicar son palabras clave para proponer mecanismos de prevención, control, reconstrucción de las condiciones deterioradas y de riesgo, de tal manera “que forje críticamente en el investigador una posición analítica de sus hallazgos investigativos” (Acosta Muñoz, 2017, p. 58).

Con lo anterior, el objetivo es mejorar el modelo de trabajo tradicional que se lleva a cabo en la criminología, el cual se ha centrado en recopilar teorías, más que desarrollarlas, lo que le ha autogene-

---

2 Sin querer pensar negativamente que los políticos y empresarios lanzan factores de riesgo que problematizan a los ciudadanos.

rado debilidad ante ciencias con igualdad de tiempo de nacimiento (psicología, sociología y antropología), y más aún, ante ciencias que tienen siglos de desarrollo sistematizado (derecho y medicina). Los problemas sociales son cambiantes, y por ende, el conocimiento y las prácticas también deben evolucionar para prever y responder a ellos; conociendo el proceso que atraviesan hacia la criminalización, hay que “poner a prueba con la realidad las posibles soluciones a problemas específicos” (Acosta Muñoz, 2017, p. 58), en un marco de criminologías especializadas sobre temas que son demandantes de atención específica, particular y no general.

### 3. La especialización de la criminología: Otra responsabilidad latente para los centros de educación

El actual quehacer de los centros universitarios “se centra en orientar la formación general y especializada de cada estudiante” (Iñigo Bajos y Sosa Castillo, 2015: 168), aunque la realidad da ciertas conclusiones opuestas. En el panorama actual de la criminología, se acude a todo aquel conocimiento que, de manera metódica, proporcione enfoques que permitan identificar objetos y sujetos de estudio, para caracterizarlos, explicar su origen y desarrollo en un proceso de criminalización o que ya se desenvuelva socialmente en actos tipificados que dañan. Cada expresión de la criminalidad conlleva a un estudio interpretativo de ángulos que se aportan del derecho, la psicología, la antropología, entre otras. De esta manera, la criminología en su función concentradora, podría generar como resultado un embudo de explicaciones y un conocimiento integrado sobre los fenómenos criminales.

Cada campo del conocimiento que ha abordado una interpretación de la criminalidad ha evolucionado a un punto en el que se logra conocer el problema y aportar a su visión desde un enfoque biológico, psicológico, sociológico, económico, político, victimológico, jurídico, histórico, entre otros. Cada uno de estos campos mide el impacto que tiene lo criminal en diversos sectores de la vida social y particular.

“Es necesario prever la evolución de la criminología y cómo otros saberes han dado su propia versión con enfoques analíticos para explicar la criminalidad” (Acosta Muñoz, 2017, p. 59).

Este aspecto, ligado a la tarea de investigación, buscaría provocar el desarrollo de la especialización de la criminología en problemas cuyas particularidades demandan interés de los investigadores, quienes a la par de su surgimiento, desarrollan explicaciones como producto de su estudio, y un nexo como propuesta de su solución, no tanto como una respuesta represiva que concluya en una pena privativa de libertad, sino en una función integradora y reconstructora de aquello dañado en la sociedad (Acosta Muñoz, 2017). De tal modo, se establecen vínculos entre:

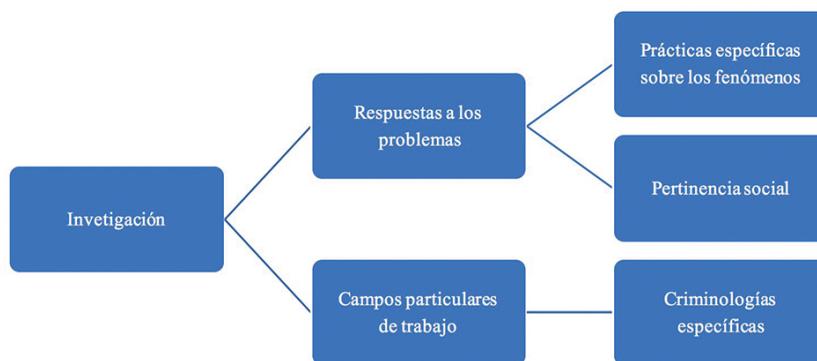
**Figura 1. Vínculos investigación y desarrollo**



*Fuente:* Elaboración propia.

Así las cosas, el desarrollo teórico de la criminología conduce a ramas “subdivididas en múltiples recortes para, pretendidamente, ir dando cuenta de los muchos campos [...]; casi siempre a partir de cuerpos teóricos ya construidos, y con ellos se va aportando conocimiento sobre algunos campos” (Massé, 2007, p. 305). En ese sentido, esta área de conocimiento propende por la producción de soluciones avanzadas que afronten las graves expresiones de la criminalidad, como paralelamente se da en el caso de la investigación, respecto del crecimiento del *corpus* intelectual, que permitirá mejorar los resultados, generando áreas de salidas profesionales que empoderan la pertinencia social (Cantú Mendoza, 2015). “Este tipo de investigación persigue desarrollar habilidades cognitivas, técnicas y sociales, para entender la práctica comprensiva del delincuente” (Acosta Muñoz, 2017, p. 60). En la medida de su pertinencia interna y externa, estará el valor de la criminología para lograr la incidencia y transformación social (Barffusón, 2015).

**Gráfica 2. Salidas de oportunidad en la investigación**



Fuente: elaboración propia

El tema fundamental en la investigación para la especialización en asuntos de criminología es el que versa en relación con el marco teórico, los conceptos, los términos, el método, los objetos de estudio, los sujetos de estudio, los contenidos, las características, las particularidades, las definiciones, la evolución del problema, las respuestas de solución, los dilemas, los paradigmas, las formas de expresión, las salidas laborales, la pertinencia externa, y el impacto social.

La investigación asume y permite conocer el contenido en el que se desenvuelve la criminalidad, por lo que una especialización en la materia permitirá diferenciar entre la criminología tradicional de enfoque constelativo e interdisciplinar, de las criminologías especializadas con enfoque de reflexión epistemológica, de verificación y de validez de resultados, para crear puentes entre conocimientos que permitan alcanzar o llegar a un desarrollo innovador. “No obstante, existe muy poca teorización sobre los mismos si se asume la envergadura de la problemática” (Massé, 2007, p. 305).

## Conclusiones

Los retos básicos para la apropiación de una criminología están a la vista, y son tres sus elementos, a saber: El primero, el valor social de la criminología está en la capacidad de resultados que den sus profesionales; el segundo, el desarrollo económico y profesional está ligado a las salidas profesionales que éste tenga, con base en su impacto social, especialización y capacidad de investigación y de respuesta a los problemas sociales de la criminalidad, y el tercero, que abarca los dos primeros, la responsabilidad social de los centros de educación en criminología, a partir de la cual se desprenden dos áreas, una, como instancias que forman personas con sentido de compromiso a los problemas de la sociedad, formando profesionales con capacidad de identificar, entender, proponer cambios, y la segunda, que es un compromiso propio de los centros de educación superior, y consiste en tanto producir y arrojar al mercado laboral personas ca-

pacitadas en la criminología, como generar y propiciar el estudio de las sociedades, para dar respuesta a sus necesidades.

Los alcances para la criminología y el criminólogo, de comienzo, están revestidos por los centros educativos, pues éstos dan los conocimientos básicos para desarrollar el presente y el futuro hacia la comprensión y la transformación de la sociedad. El criminólogo es parte de un proceso de reconstrucción del tejido social, ya que este profesional puede aportar respuestas a los conflictos sociales desde las esferas que comprende su formación educativa, mediante el análisis de los fenómenos con reflexión epistemológica de las áreas de las que se nutre, con conocimientos propios de la criminalidad, vista desde enfoques múltiples, que en la capacidad aglutinadora de la criminología da una visión holística en interpretaciones y en propuestas e intervenciones.

## Referencias bibliográficas

---

Acosta Muñoz, D. (2017) “Investigación criminal en el medio penitenciario”, en *Investigación Criminal*, vol. 1, n.º 1: 58-69.

Barffusón, R. (2015) “La responsabilidad social de las universidades contemporáneas”, en: Cantú Mendoza, R. (coord.) *La Responsabilidad Social de las Universidades Contemporáneas*: 115-142. Universidad Autónoma de Nuevo León y Editorial Ítaca.

Cantú Mendoza, R. (2015) “Nuevos retos a la gestión de la educación superior en México”, en: Cantú Mendoza, R. (coord.) *La Responsabilidad Social de las Universidades Contemporáneas*: 13-38. Universidad Autónoma de Nuevo León y Editorial Ítaca.

Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Grupo Santillana de Ediciones.

Escobar Marulanda, G. (2006) “La enseñanza en criminología. Algunas consideraciones”, en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, vol. 8: 1-8. <http://criminnet.ugr.es/recpc/08/recpc08-r2.pdf>

Gaete Quezada, R. (2015) “El gobierno y la gestión universitaria como ámbito de aplicación de la responsabilidad social”, en: Cantú Mendoza, R. (coord.) *La Responsabilidad Social de las Universidades Contemporáneas*: 143-156. Universidad Autónoma de Nuevo León y Editorial Ítaca.

Giménez-Salinas, E. (2009) *Libro blanco sobre el título de grado en criminología*. <https://criminologiacys.files.wordpress.com/2017/08/libro-blanco-sobre-el-tc3adtulo-de-grado-en-criminologc3ada.pdf>

Iñigo Bajos, E. y Sosa Castillo, A.M. (2015) “Mitos y objetivos de la responsabilidad social universitaria”, en: Cantú Mendoza, R. (coord.) *La responsabilidad social de las universidades contemporáneas*: 157-174. Universidad Autónoma de Nuevo León y Editorial Ítaca.

Massé, C. (2007) “El sistema de la educación en Luhmann desde una perspectiva crítica”, en: *Cinta Moebio*, nro. 30: 296-308. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/30/masse.pdf>

Quintana García, C., Benavides Velasco, C.A., y Marchante Lara, M. (2015) “Responsabilidad social en el sistema universitario español. Compromisos de las universidades”, en: Cantú Mendoza, R. (coord.) *La Responsabilidad Social de las Universidades Contemporáneas*: 175-192. Universidad Autónoma de Nuevo León y Editorial Ítaca.

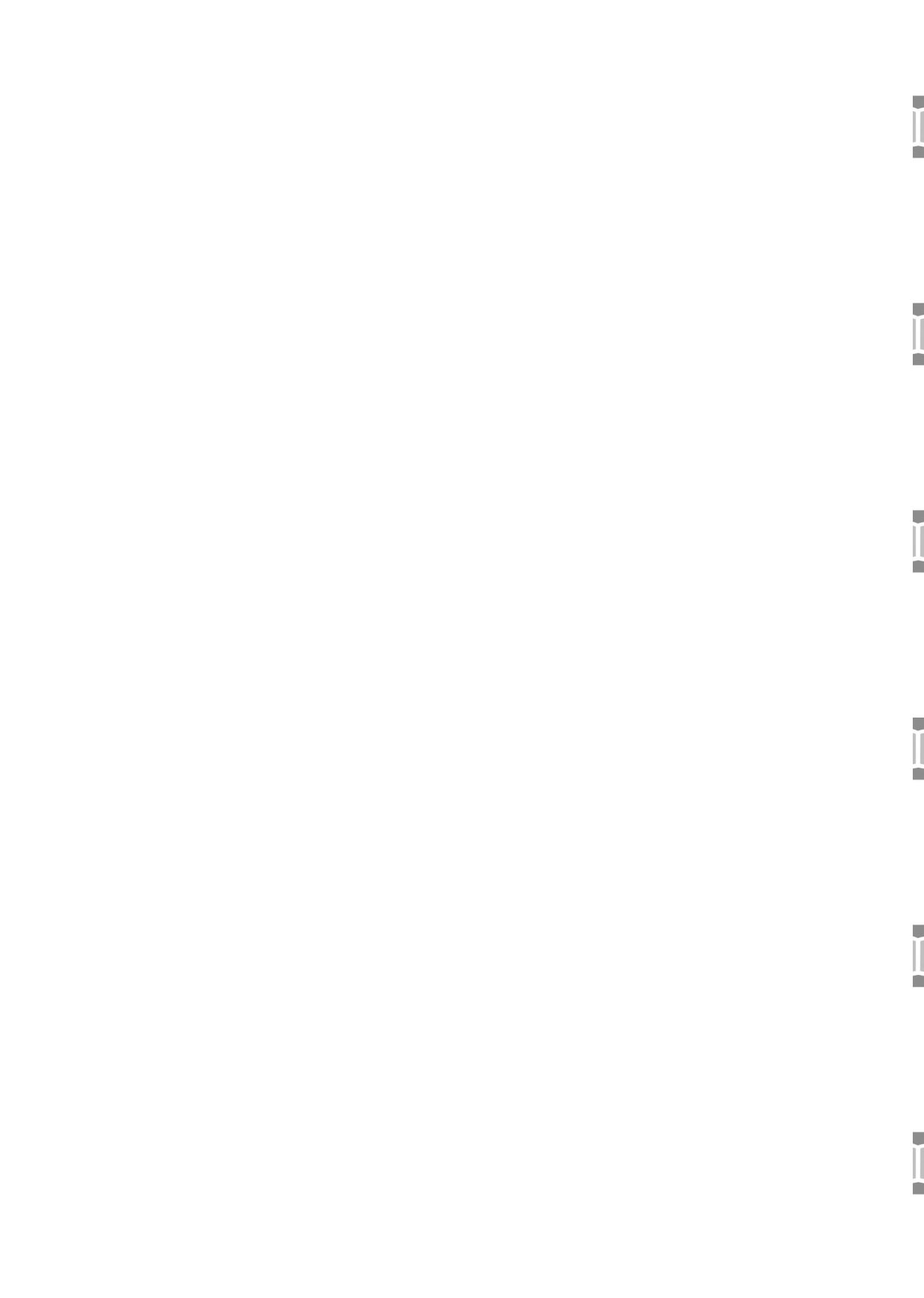
Vences Esparza, A., Juárez Villalobos, G., y Flores Alanis, I.M. (2015) “La vinculación universitaria en el marco de la responsabilidad social en la UANL. Apuntes para redimensionar esta función”, en: Cantú Mendoza, R. (coord.) *La Responsabilidad Social de las Universidades Contemporáneas*: 67-86. Universidad Autónoma de Nuevo León y Editorial Ítaca.

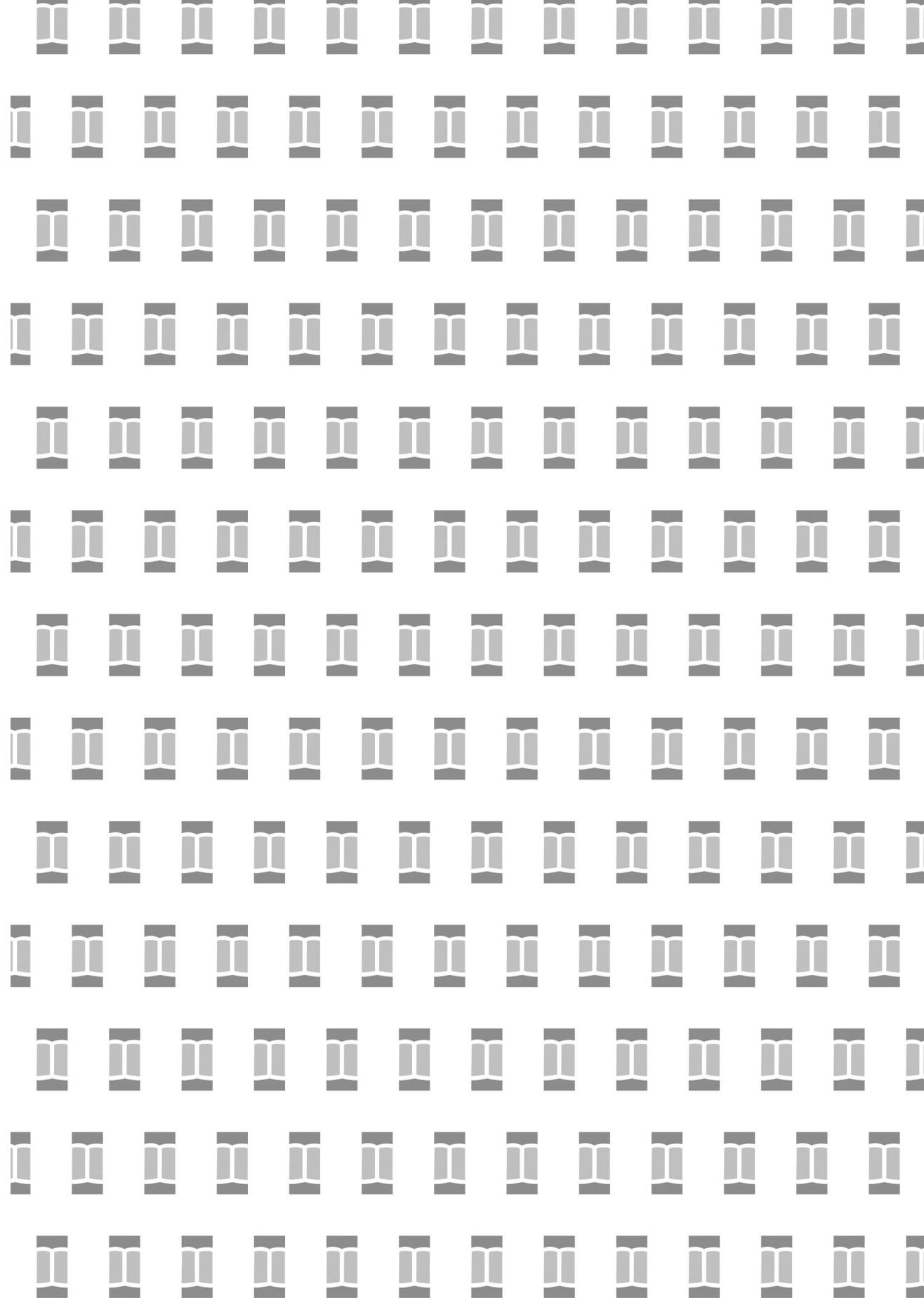


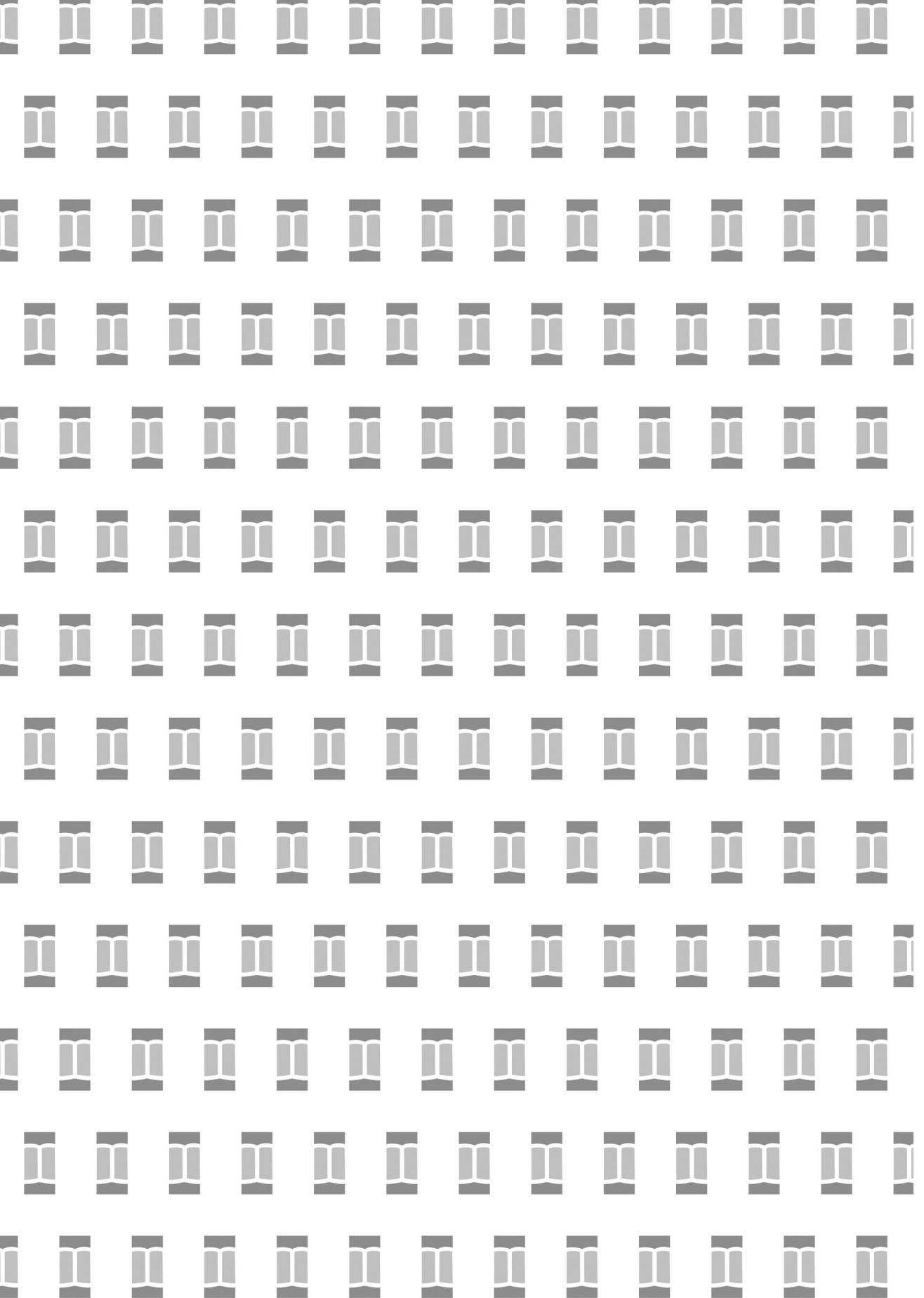
**PLURIVERSO**

Primera edición abril de 2021

Fuentes tipográficas: ZapfEllipt BT 10,5 puntos para texto corrido, y Swis721 Cn BT en 20 puntos para títulos.







## Contenido

### Editorial

Karen García Yepes	9
<b>La influencia de la extra edad en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes del grado 8° de las instituciones educativas San Judas Tadeo y Santa María de la Cruz</b> Andrea Restrepo Hurtado, Daniela Andrea Moná Yepes, Yurany Jiménez Montoya y Catherin Ríos Marín	11
<b>La canción social latinoamericana: una didáctica desde el audio texto para fomentar el pensamiento crítico en historia de América latina del siglo XX en los colegios Universidad Pontificia Bolivariana y María</b> Oswaldo Paniagua Giraldo y Víctor Alfonso Hernández Henao	23
<b>Representaciones sociales de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales: una noción a la diversificación de los procesos evaluativos</b> Juan Felipe Valencia Bedoya, Andrés Guerra Aguilar, Walter Raúl Castaño Bolívar y Alan David Vargas Cortés	37
<b>Representaciones sociales de estudiantes y docentes de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán y el colegio parroquial San Judas Tadeo</b> Katty Yacira Machado Moreno, Johan Jeffry Fernández Solís y Brayan Hernández Cartagena	51
<b>Historia oficial del siglo XX en Latinoamérica: desde la mirada histórica en clave decolonial, en las instituciones educativas colegio UPB y Corferrini, grados 11° y CLEI 6. Un estudio de caso</b> Santiago Loaiza González, Juan David Bedoya de León y José Hamilton Posada Ortiz	67
<b>Estrategias didácticas para la enseñanza de problemas de la geopolítica de los siglos XX y XXI de un maestro sordo señante a estudiantes oyentes en el Colegio La Salle de Envigado</b> Miguel Ángel Salazar Durango	81
<b>Responsabilidad social en las instituciones de enseñanza universitaria</b> Wael Sarwat Hikal Carreón	97

