

Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad
del Tolima

¡Construimos la universidad que soñamos!



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Instituto de Educación
a Distancia





Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad
del Tolima

¡Construimos la universidad que soñamos!



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Revista Ideales

Otro espacio para pensar

ISSN 2011 - 592X (Impresa)

Año 2025 - Vol. 19 - No. 19

ISSN 2539 - 5211 (Electrónica)

Año 2025 - Vol. 14 - No. 14

Omar A. Mejía Patiño

Rector

Nancy Gómez Torres

Vicerrectora Docencia

Diego Alberto Polo

Vicerrector de Desarrollo Humano

Mario Ricardo López

Vicerrector Administrativo

John Jairo Méndez

Vicerrector de Investigación-Creación,
Innovación, Extensión y Proyección Social

Marien Alexandra Gil Serna

Directora IDEAD

Directora - Editor

Dayanis Vanessa Contreras

Universidad del Tolima - IDEAD

Comité Editorial

Dr. Carlos Monge López

Universidad de Alcalá -España

Dr. José Fernando Calderero Hernández

Universidad Internacional de La Rioja

Dr. Gerardo León Guerrero Vinueza

Universidad de Nariño

Dr. Juan Manuel Llanos

Universidad del Tolima

Dr. Eduardo Augusto López

Universidad del Tolima

Comité Editorial

Dr. José Julián Nández Rodríguez
Universidad del Tolima

Mg. Carlos Arturo Gamboa
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Marien Alexandra Gil
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Nelson Romero Guzmán
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Luis Fernando Abello
Instituto de Educación a Distancia

Comité Científico

Dra. Rosario Rogel-Salazar
Universidad Autónoma del Estado de México

Dra. Zara Ramos Zamora
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Luis Tinoca

Universidad de Lisboa, Portugal

Dr. Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla – España

Dr. Luis Núñez Cubero
Universidad de Sevilla – España

Diseño y diagramación:

Andrés Mauricio Ospina Ariza

Periodicidad:

Semestral

Canjes y suscripciones:

Instituto de Educación a Distancia
Universidad del Tolima
Barrio Santa Helena Parte Alta
Teléfono: (+57) (82) 2771212 Ext: 9481
Ibagué, Colombia. Suramérica
Dirección electrónica:
ideales@ut.edu.co
<http://www.ut.edu.co>

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, son exclusiva responsabilidad de los autores.

Tabla de contenido

Presentación.....	7
<i>Dayanis Vanessa Contreras Durán</i>	
Optimismo filosófico versus pesimismo poético-musical.....	8
<i>Milton Fernando Dionicio Lozano</i>	
<i>Eylen Yadira Rubio Barajas</i>	
Del diván al caos: guía práctica para desterritorializar el complejo de Edipo.....	21
<i>Carlos Fernando Parra Moreno</i>	
En busca de formas: narradores, narraciones y el narrar.....	29
<i>Edgar Andrés Leal Gil</i>	
<i>Mónica Fernanda Tovar Espinosa</i>	
Implicaciones de la pandemia en la educación a distancia en el CAT Neiva.....	40
<i>Lisbhet Katherine Caviedes</i>	
<i>Yolanda Díaz Rosero</i>	
Pensar la enseñanza en medio de la aprendificación contemporánea.....	50
<i>Óscar Leonardo Cárdenas Forero</i>	
Diálogo de saberes en la formación docente: experiencias pedagógicas con la comunidad Embera.....	57
<i>Claudia Patricia Zapata Montoya</i>	
<i>Valentina Soto Guevara</i>	
<i>Lidia Valencia Rusinge</i>	
<i>Yoni Fernando Cardona Sucre</i>	
El blog como recurso educativo para el fortalecimiento de la motricidad.....	65
<i>Suly Esperanza Olivera Pedraza</i>	
El impacto del estado emocional del docente en el aprendizaje y la motivación.....	73
<i>Yobana Orozco Benavides</i>	
Instalaciones efímeras y aprendizaje en la educación artística.....	76
<i>Oswar Bladimir Patiño Rincón</i>	
<i>Yesica Alesaar Osma Osma</i>	
La minificción y la capacidad sensible y creativa en los procesos de escritura en la escuela.....	79
<i>Heidy Patricia Hernández Caballero</i>	
<i>Leidy Yohanna Gutiérrez Soto</i>	
<i>Luisa Fernanda Barrios Peña</i>	
Relatos en movimiento: una mirada estudiantil a los lenguajes danzarios en la formación artística.....	86
<i>Semillero de investigación Herencia Danzaria</i>	

El aprendizaje significativo en la primera infancia.....	93
<i>Jenniffer Stephane Munar Castellanos</i>	
<i>Oscar Andrés Parra Bello</i>	
Enseñar SCRUM aplicando SCRUM: La importancia del aprendizaje experiencial.....	100
<i>Lina Katherine Peña López</i>	
Implementación de una ruta de internacionalización del currículo en el programa de Enfermería de la Universidad del Tolima.....	102
<i>Martha Lucía Núñez Rodríguez</i>	
<i>Elizabeth Fajardo Ramos</i>	
<i>Adriana Paola Albarracín Calderón</i>	
¿Es posible hablar de la naturaleza como sujeto de derecho en Colombia?.....	106
<i>Jhon Dayron Martín Bautista</i>	
<i>Milton Guayazán Andrade</i>	
La escuela crónica: sucesos, cotidianidades y personajes de las instituciones educativas...	111
<i>Dayanis Vanessa Contreras Durán</i>	
<i>Carlos Arturo Gamboa Bobadilla</i>	
Percepciones de los egresados del programa de la especialización en educación para la diversidad en la niñez.....	119
<i>Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas</i>	
<i>Iván René Vargas Panche</i>	
Avances de investigación en educación y sociedad, una mirada crítica a la realidad en la escuela y las aulas de clase.....	126
<i>Sandra Milena Chilito Barón</i>	
<i>Mayra Ginever Fuentes Pérez</i>	
Competencias digitales y perfil de egreso para la mejora del aprendizaje.....	129
<i>Wilson Fabián Rivera Quiñones</i>	
<i>Catalina Serrano Jaramillo</i>	
Influencia de las redes sociales en la labor docente.....	131
<i>Paola Andrea Calderón Ortiz</i>	
<i>Oscar Andrés Rodríguez Carmona</i>	
La evaluación por competencias y las prácticas en razonamiento cuantitativo.....	134
<i>Cristian Camilo Ramírez Ampudia</i>	
La robótica didáctica, un camino metodológico hacia la articulación inclusiva.....	137
<i>July Paola Gómez Bonilla</i>	
<i>María Stella Flórez López</i>	
La universidad iberoamericana en tiempos de pandemia.....	139
<i>Juan Camilo Gómez Ceballos</i>	

Presentación

Asumir la dirección de una revista de gran trayectoria implica entender la importancia de la misma en el entorno de impacto, tanto de los escritores como de los lectores. Así, se puede decir que la *Revista Ideales*, otro espacio para pensar, se ha constituido en un espacio divulgativo de suma importancia en los procesos de formación de la comunidad académica del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, sin negar la participación a otro tipo de actores que dialogan con sus textos desde otras universidades, generando un entramado académico de alta valía.

Por ello, en este primer número (Volumen 19) correspondiente al año 2025, nos vamos a encontrar con una variedad de textos que abordan múltiples temas propios de la reflexión permanente del mundo académico, ya sea desde apuestas investigativas hasta consideraciones propias con sentido crítico y reseñas, lo que constituye un amplio espectro de posibilidades para los lectores.

En los veintitrés (23) artículos seleccionados, los lectores podrán establecer diálogos con apuestas de escritura sobre una amplia gama de temas como el aprendizaje y sus escenarios de enseñanza, la literatura como campo de investigación y reflexión, las apuestas pedagógicas en diversas disciplinas, las tecnologías y sus relaciones con los entornos académicos, reflexiones críticas en el campo de la salud, el derecho, la psicología, la didáctica y, por supuesto, la educación. Temas generales y particulares, opiniones experienciales y apuestas de investigación, miradas críticas y elucubraciones reflexivas, todo ello en pos de divulgar ideas, generar opiniones y convertirse en herramienta que alimente la discusión entre estudiantes, docentes y lectores en general.

Dayanis Vanessa Contreras Durán

Optimismo filosófico *versus* pesimismo poético-musical

Milton Fernando Dionicio Lozano¹
Eylen Yadira Rubio Barajas²

Resumen

Este trabajo examina el pesimismo expresado en la música rock desde una perspectiva filosófica, analizando cómo sus letras, atmósfera sonora y estética general reflejan una visión crítica y desencantada de la existencia. Se argumenta que rock, particularmente, el grunge constituye una forma contemporánea de expresión del malestar existencial, en la que se manifiestan temas como la alienación, la insatisfacción con la vida cotidiana, la pérdida de sentido y el rechazo a las narrativas sociales de éxito y plenitud. A partir de conceptos tomados del pesimismo filosófico, se propone que este género musical no solo comunica emociones profundas, sino que también articula una reflexión sobre la condición humana en el contexto de la modernidad tardía. El estudio concluye que el grunge encarna una forma de resistencia simbólica y emocional, en la que el pesimismo no se presenta como derrota, sino como una forma de *voûç* (*nous*) frente a un mundo deshumanizado.

¡Qué triste está el alma cuando está triste por el
amor! ¡Qué vacío tan
inmenso es la ausencia del ser que llena el
mundo! ¡Oh! ¡Cuán
verdadero es que el ser amado se convierte en
Dios! Se

comprendería que Dios tuviese celos si el padre
de
todo no hubiese hecho evidentemente la
creación
para el alma y el alma para el amor.

(Víctor Hugo)

I

El amor consume la eternidad, hunde al hombre en el ocaso de la existencia. No obstante, con la aurora, cubierto por la niebla intensa del amanecer, que recorre misteriosa los bosques frondosos, renace frente al horizonte de la perpetuidad. Durante la 84ª Olimpiada (444/440 a. C.) griega, Empédocles de Agrigento ascendió a la cumbre del Etna (Sicilia/Italia). Los helados vientos de las alturas lo azotaban. En su recorrido, meditaba a fondo acerca de la totalidad del ser y la vida. Al llegar a la cima, halló el abismal cráter de la montaña, con un diámetro de cuatro mil metros. Su alma experimentó lo sublime, las fauces de un monstruo arcaico que lo devoraban. En aquel momento estático, un coro de demonios, enloquecidos y danzantes, salió del volcán, de la fuente originaria del centro de la tierra. Rodearon al filósofo, poetizando, cantando:

1. Docente Universidad Industrial de Santander. mfdioloz@uis.edu.co

2. Docente Universidad Industrial de Santander. eylen2248118@correo.uis.edu.co

– Amado Nuestro, bienvenido al Reino de la Divinidad, ¿a qué debemos tu arribo, a través de las tinieblas?

– El ser humano – respondió Empédocles – es una miseria, el veneno de la crueldad recorre sus venas. Repudio su presencia. Es un virus corrosivo, una enfermedad mortífera. Exhausto de la sociedad, estoy al borde de la locura de Chaos. Arrancaría mis ojos, destrozándolos con la hebilla de mi túnica, cual Edipo, para no verle más. He clamado al cielo desde las profundidades (*De profundis clamavi ad te, Domine*) por un instante de salvación. Tuve una visión; un anciano iluminado me imperaba: *ven a mí en lo alto, al encuentro de la soledad*. Delirante desperté, limpié el abundante sudor de la frente, salí del aposento con premura y heme acá ahora, a vuestra sapiente disposición³.

Las entidades vernaes nada respondieron. Hubo silencio en el cosmos. En éxtasis y embriaguez, alucinando con aromas y sabores *orfiástico-dionisiacos*, el místico fijó su mirada sobre las llamas ardientes del interior del Etna. La lava explotaba salvajemente, furioso océano, terrible tormenta. Enamorado de Hades y Perséfone, no soportó más. Se arrojó por el precipicio de Vulcanus, sumergiéndose en los insondables confines. Se hizo Uno con Fuego y Gea, Aire y Agua. Entregó su substancia a la infinitud. Los caminos sagrados elíseos lo acogieron, devino inmortal. Fue una Plenitud con la Naturaleza. Desde entonces, cuando el cerro cruje, los campesinos aledaños escuchan las irónicas y burlescas carcajadas del

legendario poeta Empédocles de Agrigento, el Titán elegido.

II

También yo he sentido la inclinación a obligarme, casi de una manera demoníaca, a ser más fuerte de lo que en realidad soy

(Sören Kierkegaard)

En *Sociedad del cansancio*⁴ (*Müdigkeitsgesellschaft*), Byung-Chul Han sostiene que la actual sociedad capitalista de ultraproducción, súperconsumo e hiperactividad laboral ha conducido al individuo al agotamiento y degradación. En este contexto cultural, víctima y verdugo son idénticos. No se requiere un dictador, rey, emperador o el látigo del capataz para someter la población. Por un afán de éxito, aceptación y elitismo neoliberal, nos explotamos a nosotros mismos hasta la extenuación. Paradójicamente, creemos ser libres, conscientes, alejados de la dominación esclavista de épocas antiguas e ignorantes. La cosmovisión de Han se condensa en una tesis fundamental: las personas del presente se auto explotan; además, odian y temen lo diferente, la otredad.

En la contemporaneidad, la diferencia es considerada un problema. Se la intenta eliminar en aras de la uniformidad serial. Si somos copias calcadas, aumenta la productividad y la plusvalía de las clases dominantes. Desde este punto de vista, los poderes de control mundial, transnacionales y consorcios empresariales,

3. Compárese la introducción a la La muerte de Empédocles de Friedrich Hölderlin: “Empédocles, por su inteligencia y su filosofía, se había inclinado desde hacía tiempo a odiar la cultura, a despreciar todo negocio muy específico, todo interés dirigido hacia objetos diversos, enemigo mortal de toda existencia unilateral, y por eso insatisfecho, inestable, sufriendo incluso en las relaciones verdaderamente bellas, simplemente porque son relaciones especiales y, solo experimentadas en gran acuerdo con todos los seres vivos, lo llenan por completo, simplemente porque no puede vivir y amar en ellas con un corazón omnipresente, íntimamente, como un dios, y libre y expansivamente, como un dios, simplemente porque, tan pronto como su corazón y su pensamiento abarcan lo presente, está atado a la ley de sucesión.” (Hölderlin, *Tod des Empedokles*, Berlin, 1990) (nuestra traducción).

4. Han, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. 4.ª edición. Barcelona: Herder Editorial, 2024. Traducción del comité de Herder Editorial. 120 pp. (obra original publicada en alemán, 2010)

necesitan la homogenización de lo humano, su objetivación, la robotización universal. El espíritu de los pueblos deviene una amalgama, una mónada, sin mente, razón, ni sentimientos; una masa dura, estúpida. Con ello, el sistema logra, como predijo Marx, la alienación plena de sus súbditos; asesina al hombre. ¿No se ha escuchado la buena nueva?: *¡el hombre ha muerto, éste es el fin de su tiempo! Hommo non est hommo, sed machina. Hommo est mortuus.*

III

El camino al Nirvana está lleno de monstruos multicolores de mil cabezas. Solo los valientes, guerreros estoicos de la música perenne, lo alcanzan. Entre dulces y ensoñadoras melodías, los elegidos se hunden en los fluidos viscosos de los torrentes salvajes que, vertiginosos, se desprenden del éter. Muchos quedan rezagados, tendidos sobre el suelo polvoriento de la senda, perdidos, sin ulterior propósito, bajo el tenebroso puente del aletargamiento, a la espera de la desaparición.

Kurt Donald Cobain no arribó al paraíso. Nació el 20 de febrero de 1967 en Washington. A edad temprana, escuchaba *Ramones*, *The Monkees*, *The Rolling Stones*, *Terry Jacks* y *The Beatles*. Su feliz infancia finalizó a los 9, con la separación de sus padres, Leland y Wendy Elizabeth, cristianos devotos de la comunidad luterana de Aberdeen. Como reveló en entrevista de 1993 a la *Metal Hammer Magazine*, Kurt los culpó por el divorcio. La seguridad de su entorno blanco, clase media,

se derrumbó repentinamente. Pasó de ser un niño cariñoso a un preadolescente apesadumbrado y enfadado⁵.

Al cumplir catorce, el tío Chucky le obsequió una guitarra japonesa Takamine GC1CE-Nat. Con ella, el introvertido Cobain desfogó la ira guardada en su corazón. Compuso varias canciones y aprendió *covers* de AC/DC, Led Zeppelin, Black Sabbath, Queen, David Bowie, Sex Pistols y The Clash. En la *Weatherwax High School* (Escuela Preparatoria) – de la que nunca se graduaría – buscó sin éxito consolidar una banda *underground*. 1988 es un punto clave para la historia de la música popular americana. Kurt conoce a Krist Anthony Novoselic, hijo de inmigrantes croatas, que habían huido de la pobreza y violencia de la guerra. Con la llama abrasadora del Punk recorriendo sus venas, la anarquía haciéndose piel candente, Novoselic, al mando del bajo, y Cobain, de la delirante *Jaguar Fender Guitar*, unieron sus almas sufrientes *forever* y fundaron la mitológica Nirvana.

Los dos amantes de la celestial Musa, aspirados por las entrañas psicodélicas de la chorreante música derretida se trasladaron a Seattle, frontera con Canadá. Los primeros meses en la gélida ciudad durmieron bajo un puente del parque Kerry⁶. Pedían dinero para sobrevivir. Deambulantes, mendigos, habitaron las rutas de la verdadera libertad. Sin posesiones, ataduras, horarios, deberes, jefes, malditos patrones, maestros, leyes, terrenos, casas o apartamentos

5. En entrevista de 1993 a la revista Metal Hammer Magazine, Cobain afirmó: “Recuerdo sentirme apenado, triste por mis padres. Me avergonzaba compararme con mis amigos de la escuela, porque yo ansiaba pertenecer a ese tipo de familia clásica, a una familia típica. Madre, padre... Yo quería esa seguridad. Odié a mis padres durante años por esa razón” (Metal Hammer Magazine, 1993, New York/Los Angeles).

6. Véase la canción *Underneath the Bridge*, Nirvana, 1994.

Underneath the bridge
Tarp has sprung a leak. And the animals I've trapped
Have all become my pets. And I'm living off of grass
And the drippings from my ceiling. It's okay to eat fish
Cause they don't have any feelings
Something in the way. Mmm-mmm
Something in the way, yeah. Mmm-mmm
Something in the way. Mmm-mmm
Something in the way, yeah. Mmm-mmm

tan nuestros, fijos como una sepultura del cementerio; sin posiciones honrosas, edificantes; nada de pertenecer, como una curtida cucaracha, a la escalafonada pirámide socioeconómica-cultural del presente; ¡cuán aborrecible el yugo del trabajo! ¡Qué estulticia gobierna el interior de la Actualidad (*Aktualität*)! Al margen, en las penumbras luminarias, detestando los insectos laborantes y sumisos, Kurt y Krist (*The KK Brothers*), gitanos errantes, adentraron en la lúgubre *caverna*, de la que no retornarían.

El otoño de 1991, por MTV, apareció un video musical de una banda juvenil, tocando en el coliseo cubierto de una escuela secundaria cualquiera de Estados Unidos. Al principio, el público se muestra bastante tranquilo, incluso apático. Al final, empero, todo es locura euforia y devastación. Los estudiantes concurrentes, así como el guitarrista, el bajista y el baterista del grupo, destruyen sillas, instrumentos, luces, amplificadores. Se ha desatado la catarsis. El aroma del espíritu adolescente se desperdiga en la feroz brisa nocturna. *Catharsis est insania et dementia*.

Smells Like Teen Spirit es el sencillo principal del *Nevermind*, segundo álbum en estudio de Nirvana, lanzado el 10 de septiembre de 1991, bajo el sello *Geffen Records*, propiedad de David Geffen. El productor del disco, Butch Vig, de enorme influencia en las dinámicas artístico-musicales de los noventa, escuchó el tema por primera en un ensayo de garaje en Seattle. Inmediatamente, intuyó el trueno y la tormenta (*Sturm und Drang*), la rebeldía y el incendio. *Teen Spirit* conjuga la estridencia y distorsión metalizada de *Pixies*, *Melvins* y *Sex Pistols* con la armonía, belleza rítmica, suavidad tonal, sencillez lacónica y genialidad de John

Lennon, amado por Kurt desde la niñez, y Paul McCartney. Hoy día, ocupa el puesto noveno en el listado de las 500 mejores canciones de todos los tiempos de la revista *Rolling Stone*, superando a *Bohemian Rhapsody*, *Stairway to Heaven*, *Simpathy for the Devil*, *Purple Haze* (Hendrix), *Let it be* y *November Rain*; únicamente es vencida por *Hey Jude*, *Johnny B. Goode* (Chuck Berry), *Imagine*, *I Can't Get No Satisfaction* y *Like a Rolling Stone* del Premio Nobel de Literatura, Bob Dylan.

Aunque sus líricas no tienen sentido y nunca pretendieron tenerlo⁷ – pues, en verdad, nada posee significado alguno, ni ansía poseerlo –, se convirtió en el himno de una generación de jóvenes extenuados de las masas borreguiles, consumistas y enajenadas. *The Generation X*, la grandiosa, absurda e incongruente Generación X – ¡y qué hay aparte de la imbecilidad e irracionalidad! –. Para la navidad del 92, *Teen Spirit* llegó al número uno de las listas en América, Europa y Asia. Vendió cincuenta millones de copias. Entró en el Libro de los *Records Guinness* por ser el video más rotado en *European MTV*. Fue la única que destronó a *Black or White* de Michael Jackson. Es, junto a *November Rain* de Guns and Roses, el video de Rock&Roll más visitado en YouTube, con mil quinientos millones de vistas. La gira promocional del álbum *Nevermind* del 92 fue un éxito aplastante. Nirvana devino religión y Kurt, un ídolo del Grunge.

Dos años después, oleadas de fanáticos lloraban al fallecido Cobain. El 5 de abril de 1994, harto de la fama, el éxito y el aborrecible dinero – al morir tenía 200 millones de dólares en su cuenta bancaria –, entró a su casa estilo alpino al norte de Seattle, tras un paseo de varias horas a través

7. En una entrevista con la cadena musical MTV Kurt Cobain afirmó: “Me doy cuenta que la gente espera... un ángulo más temático con nuestra música, sabes - ellos quieren "leerla". Pero lo que hice fue colocar pedazos de poesía y solo basura y material que me encantaba en aquel entonces, y muchas veces escribo letras sólo en el último minuto porque soy muy perezoso, entonces... entonces no entiendo por qué la gente intenta buscarle algún significado.”

de las calles de la ciudad. Sumamente cansado, se sentó en su cómodo sofá, tomó su escopeta de Caza Remington calibre 20 y se disparó en la sien. Su cabeza no soportó tanto cansancio.

I'm so tired
I haven't slept a wink
I'm so tired
My mind is on the blink
I wonder, should I get up and fix myself a drink?
No, no, no
I'm so tired
I don't know what to do
I'm so tired
But it's no joke
It's doing me harm
You know I can't sleep
I can't stop my brain
I'm going insane
You know I'd give you everything I've got for a
little peace of mind
I'm so tired
I'm feeling so upset
Although I'm so tired
I'll have another cigarette⁸

IV

¡Triste y miserable estado! ¡Triste esclavitud
amarga,
donde es la pena tan larga cuan corto el bien y
abreviado!
¡Oh purgatorio en la vida, infierno puesto en el
mundo,

mal que no tiene segundo, estrecho do no hay
salida!

¡Cifra de cuanto dolor se reparte en los dolores,
daño que entre los mayores se ha de tener por
mayor!
¡Necesidad increíble, muerte creíble y palpable,
trato mísero intratable, mal visible e invisible!
¡Toque que nuestra paciencia descubre si es
valerosa;
pobre vida trabajosa, retrato de penitencia!

(Cervantes)

Kurt Cobain es la imagen del movimiviento musical *Underground*, pero, de ninguna manera, su punto de origen. Cuando Nirvana daba primeras pisadas en el camino de la creación musical, una esplendorosa estrella había germinado ya; gloriosa, brillaba con incandescencia en la bóveda celeste del Rock. Andy Wood, *The Love Child*, *The Fallen Angel*, es el genial padre de un nuevo y revolucionario ser artístico.

Andrew Patrick Wood nació en Columbus, Mississippi, el 8 de junio de 1966, cuando *The Doors* publicó su primer LP y Syd Barrett, *The Crazy Diamond* (Pink Floyd), inició el viaje a través de lo desconocido. Poseía un alma amorosa, angelical. Dominaba el piano, los teclados, el bajo, la guitarra, el tambourine y las vocales. Su voz, inspirada por la magia, el misterio y la melancolía lóbrega de Jim Morrison, Jeff Buckley y Marc Bolan (Marc

8. Im so tired, canción de The Beatles, 1968, London
Estoy tan cansado, no he conseguido dormir
Estoy tan cansado, mi mente está estropeada
Me pregunto si debería levantarme y preparame un trago
No, no, no.
Estoy tan cansado no sé qué hacer
Estoy tan cansado
Pero no es broma, me está haciendo daño
Sabes no puedo dormir, no puedo detener mi cerebro
Me estoy volviendo loco
Sabes te daría todo lo que tengo por
un poco de paz en mi mente
Estoy tan cansado, me estoy sintiendo tan desconcertado
Aunque esté tan cansado me fumaré otro cigarrillo (nuestra traducción)

Feld) explotaba con la potencia de Paul Stanley (*Kiss*), Freddie Mercury y Robert Plant. En 1980 se asoció con su hermano mayor Kevin Wood en la agrupación *Malkfunkshun*. Desafortunadamente, para este tiempo, Andy inició el consumo de drogas fuertes y muy peligrosas. Esto no era nuevo. Desde los 11 o 12, fumaba marihuana y tabaco e ingería alcohol⁹.

Malkfunkshun se disolvió debido al ingreso de Wood a un centro de rehabilitación, en el que permaneció 12 meses. A su salida del *Therapeutic Health Service – Seneca Branch* de Seattle, era un “hombre convertido”. Con la renovación de su espíritu, surge el *Grunge*, la corriente musical más importante, influyente y brutal de la última década del siglo XX. Andrew Wood (voces, composición y teclados), Stone Gossard (guitarra rítmica), Jeff Ament (bajo), Bruce Fairweather (guitarra líder) y Greg Gilmore (batería) forman, como hermandad, la banda *Mother Love Bone*. Seattle/Washington habría de presenciar el estallido de una revolución. El bar Metropolitan, al norte de la ciudad, les sirvió de catapulta. Allí, tocaron cuatro veces a la semana. Prepararon, mientras tanto, su primer trabajo discográfico. Las asociaciones juveniles siatelitanas, pandillas salvajes y tribales, deseosas del fulgor y la sensualidad de la transformación, amantes de esencias venenosos y sustancias enloquecedoras, delirantes, abarrotaban el lugar los días de concierto.

En Seattle, *The Emerald City*, uno de los puntos con mayor lluviosidad de la tierra, epicentro de la industria aeronáutica norteamericana (hogar

del *Boing Airplane*), los jóvenes de finales de los ochenta comenzaron a hablar solamente del talentoso y hechizante *Frontman* (cantante) de *Mother Love Bone*. Era dinamita, glamour, rayo. Andy Wood devoraba el escenario, ofrecía un éxtasis de psicodelia sexual, de la cual emanaba una dimensión espaciotemporal desconocida, que constituía un universo alterno y único para la realización del Amor incendiario, *Ergo musica et Ars sunt Erotica*.

Las líricas de la banda eran reales, honestas. Los sencillos, originales; apuntaban hacia un horizonte jamás visualizado. Canciones como *Stargazer*, *Man of Golden Words*, *This is Shangrila* y, sobre todo, la épica y psicotrópica *Chloe Dancer/Crown of Thorns* sedujeron a miles. Andrew Wood fue el comandante de una ola de músicos emergentes en Seattle, la luz del movimiento, el impulso vital inquebrantable, que permitió la realización de la visión. Chris Cornell (*Soundgarden* y *Audioslave*), su mejor amigo, dijo de Wood:

Hasta ese momento la vida había sido bastante buena con nosotros. Habíamos logrado generar esta escena en Seattle alentada por la sana competencia y la camaradería entre bandas. Hacíamos música con mucha libertad y frescura. Y Andy era como una gran luz sobre todos. A través de él, que sentía y se comportaba como una estrella de rock (y de verdad lo era), nos animábamos a serlo nosotros también (...) Fue una estrella de rock desde que nació. La única verdadera estrella de rock que alguna vez conocí (Entrevista Rolling Stone, Magazin, 2012).

9. Véase la entrevista a la madre de Andrew Woods: “La verdad es que llegó un punto en que no se podía respirar ni un segundo más en casa. Todo el mundo estaba o bien empastillado o borracho. No había nadie con quien hablar. No me extraña entonces que mis tres hijos, pero sobre todo Andy, el menor, hayan salido así, con problemas” Entrevista a Rolling Stone Magazin, 2000., cuenta su mamá Toni en el citado documental sobre su vida, revelando el medio familiar en el cual se criaron los Wood. Y que tuvo como figura paterna a un ex combatiente de Vietnam que nunca pudo garantizar una estabilidad económica ni conjurar del todo los demonios traídos de la guerra. Aún así (o tal vez por eso), las tendencias artísticas de Andy salieron tempranamente a la luz. Cuenta Kevin: “Recuerdo un casete que le mandamos a papá cuando estaba en la selva en el que Andy con tres años ya le cantaba una canción como si fuera Elton John tocando en el piano. Amaba a Elton”. Entrevista a Rolling Stone Magazin, 2000.

Reputadas revistas de *Rock&Roll* aseguraban la grandeza de Andy y *Mother Love Bone*. El universo de la música estaba rendido a sus pies; las puertas del Edén, doradas como los muros de Asgard, contruidos por el llanto sagrado de Freyja al alejarse su esposo Odr, anunciaban la bienvenida a las venerables Deidades absolutas. Sin embargo, el destino, manto del pasado y el presente, amo malvado del futuro, quien con su látigo de fuego laceraba y destruye el tiempo, embrujando al hombre con lujuriosas y aromáticas pózimas, tenía preparado un hado de horror para nuestro *Fallen Angel* y sus fieles dolientes, el sino de la Heroína. *Fatum est scriptum, fatum est Heroin* (ἡρωίνη).

V

No tengas miedo; nuestro destino no puede ser tomado de nosotros; es un regalo. El camino al paraíso comienza en el infierno.
(Dante Alighieri)

Películas icónicas han retratado el rostro de la Heroína. *Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*, *Trainspotting*, *The Panic in Needle Park*, *Sid and Nancy* (sobre Sid Vicious y su novia Nancy Spungen), *Ray* (acerca de Ray Charles), relatan sus secuelas destructivas. La espeluznante desventura de niños consumidos por el placer de las agujas sangrientas en la estación de trenes Zoologischer Garten del Berlín Occidental-Capitalista (antes de la caída del Muro), en los setenta. El despeñadero angustioso de New York en *Needle Park*, la

pesadumbre de Londres a lo largo de la década pogueante del Punk: *Hey Needle Park... Hey, Denmark Street, Du bist der Antichrist!* Ray y, por supuesto, también tú, Johnny (Cash), ¡cuán bien sabéis Vosotros que Satanás habita al interior de aquella poción líquida que arde con la llama del fuego plástico, deviniendo, sobre una vieja cuchara metálica, sangre de vuestra sangre, carne de vuestra carne! *Hurt*, sí, mucho dolor, demasiado, insoportable, pero después de una inimaginable e inefable experiencia de placer, que desdobra y divide el cuerpo hasta la llegada de la perennidad.

Oh, it's such a perfect day
I'm glad I spent it with you
Oh, such a perfect day
You just keep me hanging on
You just keep me hanging on
Just a perfect day
Problems all left alone
Weekenders on our own
It's such fun
Just a perfect day
You made me forget myself
I thought I was someone else
Someone good
Oh, it's such a perfect day
I'm glad I spent it with you
Oh,...¹⁰

Mientras tanto en *Trainspotting*: cayendo sobre una alfombra roja deslizante, enterrado en el agujero de un sepulcro, dentro de un cuarto narcótico de *junkies* al sur de Edimburg, Mark

10. Canción de Lou Reed, Perfect Day, 1971, London, que, desde nuestro punto de vista, habla del uso de heroína.

Un día perfecto
nos olvidamos de los problemas
Domingueros de nosotros mismos
Es tan divertido.
Un día perfecto
Haces que me olvide de mí mismo
Creí que era alguien diferente
Alguien bueno.
Oh, es un día tan perfecto
Estoy contento por haberlo pasado contigo
Oh, es un día tan perfecto
Haces que me sienta a gusto. (nuestra traducción)

Renton (Ewan McGregor) muere buscando la felicidad, una efímera, y, a pesar de ello, absoluta.

¡Despótico, como el amor! El Eros heroinómano de *Candy* (2006), film romántico austriaco, adaptado de la novela de Luke Davies *Candy: A Novel of Love and Addiction*, dirigida por Neil Armfield y protagonizada por Heath Ledger, Abbi Cornish y Geoffrey Rush, representa los tres estadios esenciales del transcurrir humano, el triángulo existencial de la infinitud de infinitas infinitesimales infinitudes que se presentan infinitamente en la completitud de completitudes del Universo: la triangularidad de *Cielo, Tierra e Infierno*. La hermosa pareja, Dan (Ledger) y Candy (Cornish), adorándose sin restricciones, como Harry Goldfarb y Marion Silver de *Requiem for a Dream*, recorren, tomados de sus manos, el camino de las Amapolas de Argenteuil, cuyo comienzo es el paraíso y que lleva directo a las calderas del Erebo; un viaje alucinante entre el verano y el invierno, pasando por las brisas otoñales. Heroína, ella suena a través de la melodía de *Try, Try, Try* de *The Smashing Pumpkins*, causa terror, *temor y temblor*; es el motor del sonido perdido y del amor desilusionado.

La Heroína es un enigma. Pese al pánico y rechazo que genera en la comunidad, comenzó como medicamento legal, recreativo y apetecido por la clase media europea. A principios del siglo XX, era un inocente jarabe para la tos.

VI

¡Haz feliz a tu nariz!
(Campaña publicitaria de un medicamento de cocaína, 1914)

Mi catarro ha desaparecido ¡Qué alivio!
(Publicidad del Jarabe de Heroína comercializado por Bayer, 1915)

En 1895, la farmacéutica alemana Bayer

produjo por primera vez Heroína. El nombre fue registrado para 1896. Deriva del alemán *heroisch* (heroica), debido a sus bondades aliviantes de la tos, y el sufijo *in*, usado en el ámbito médico-químico, v.g. *Amphetamin* o *Aspirin*. Fue desarrollada como sustituto de la morfina, medicamento legal, recreativo y popular, pero bastante adictivo, bajo el supuesto de que no generaba adicción. Contrariamente, la heroína produjo con rapidez uno de los mayores índices de dependencia entre sus consumidores, dejando atrás a la morfina.

Al descubrir estas consecuencias negativas, Bayer suspendió su producción (1913). En 1919, como con la aspirina, Bayer perdió parte de los derechos de marca sobre la heroína, a causa del Tratado de Versalles, resultado de la derrota de Alemania en la Primera Guerra Mundial. En Norteamérica se estableció, por la Ley de Impuesto sobre la Droga, un fuerte control para la compra y utilización de opiáceos. La heroína fue permitida exclusivamente con fines terapéuticos. No obstante, durante 1924, se prohibió en todos los casos su importación, venta o fabricación.

De 1965 a 1990 su consumo, aunque ilegal y punible, creció de manera exponencial. En Europa, el número de adictos se sextuplicó a lo largo de los 70 y 80. Al interior de Inglaterra, Alemania, Portugal, España, Francia e Italia se volvió una epidemia, con particular incidencia en las clases bajas de la población. En la República Federal Alemana y el Reino Unido fue considerada el peor problema de salud pública de la época. Miles de alemanes murieron por sobredosis o quedaron deshechos sin posibilidad de recuperación, ni desintoxicación. Mas, el uso del fármaco descendió significativamente en la década del noventa. Las enfermedades de transmisión sexual (ETS) asustaron a los consumidores. Un punto fundamental fue la aparición del VIH, enfermedad durísima e incurable entonces, que se transmitía al

compartir las jeringas usadas, una y otra vez. Lo mismo sucedió con la hepatitis (VHB) y los síndromes autoinmunitarios. Con el descenso de la heroína, creció la utilización de cocaína en Europa y América del Norte. Ésta estuvo de moda entre famosos, clases altas y empresarios, por ejemplo, en Wall Street y Hollywood. En USA, treinta millones de personas ingerían cocaína en 1985, lo cual superaba el número de habitantes de toda Colombia, la cuna de Pablo Escobar.

Desde el plano científico, la heroína es un depresor del sistema nervioso central. Posee una acción sedante y analgésica. Los primeros minutos, al ser inyectada, tiene un impacto psíquico muy fuerte que va bajando paso a paso. En primer lugar, el consumidor experimenta una oleada explosiva de bienestar, euforia y placer; una intensa complacencia, así como una sensación de relajación, tranquilidad, paz, alegría y satisfacción completa. Además, provoca una disminución del nivel de conciencia, una intensa impresión de calor (a veces sexual), somnolencia y ardor entusiasta. Sus efectos hipnóticos y placenteros son poderosos y condensados. Esto es causado por la presencia en ella de grupos químicos del acetil, que facilitan la difusión rápida y constante al cerebro. La sedación puede verse acompañada por picos de excitación de momentos cortos e hiperactividad. Se trata de un analgésico potente, que aumenta su eficacia junto a ansiolíticos, alcohol o sustancias depresoras. Indudablemente, en Andy Woods – así como en otras estrellas del Rock –, la heroína encontró un organismo perfecto y delicioso donde habitar.

VII

La interioridad es un misterio

(Lord Francis Crow)

Tras una legendaria presentación, las palabras de Andrew Christopher Wood quedaron grabadas en video para la posteridad, por un reportero del *New York Times*: “Queremos que el mundo sepa que venimos a tomarlo por asalto y a llenarlo de deleite y puro placer”. Promulgaba la filosofía del gozo. En apariencia, era un hombre feliz, que expedía el glorioso aroma del amor, “Hay determinadas personas que cuando las conocés al instante amás y sabés qué harías cualquier cosa por ellas. Es verlos y pensar: estoy en tu equipo, quiero estar cerca tuyo. Andy era así”¹¹. A pesar de esto, la realidad era distinta. Los recuerdos demoniacos del pasado, los hondos y terroríficos agujeros en el piso y las paredes del hogar familiar. ¡Tanto dolor, tanto miedo, al arribo de la oscuridad, la noche y el silencio! Los susurros mortuorios de la niñez carcomíanlo, abrumábanlo, haciendo de su interioridad una tortura en medio de pesadillas, *Mellon Collie and Infinite Sadness... The Twilight Sickness was coming*.¹²

Con la esperanza de escapar del pretérito, Andy se entregó a la liquidez de la Heróica. En ella encontró la paz de Dios. El diecinueve de marzo de 1990, a los 24 años, se inyectó con su aguja acostumbrada. El universo del arte se condensó, internándose en las venas de nuestro héroe. La esencia de lo artístico, sufrimiento insoportable, transmutó en una sustancia fluida, que se derretía en su cuerpo inconsciente. Nadando por las cristalinas aguas opíodes de la redención, Wood se hizo Totalidad; las invernales Noches Blancas de la moribunda Siberia, donde regenta el asolamiento, dieron paso a la mañana estival. *The Love Child* despertó de la escalofriante pesadilla, de la posesión diabólica de la tierra, y se fundió en una estrellada noche de verano. El flujo del fármaco mezclado con el fluido de su alma inundó lo infinito. Andy se dejó ir entre las aguas imperturbables del océano, como

11. Entrevista de la Metal Hammer Magazin a Jeff Ament, bajista de Pearl Jam, famoso grupo grunge de los noventa.

12. Título del segundo álbum de la agrupación de Chicago The Smashing Pumkins: “Melancolía y tristeza infinita... La enfermedad crepuscular se acerca”. (nuestra traducción)

quien, con el corazón desbordante de júbilo y delectación, se abandona a lo profundo.¹³

¡Y así fue un ángel!

El cadáver de Andy fue hallado por Chris Cornell. Tenía una inmensa sonrisa que embellecía su níveo rostro. Chris, al contrario, lloró incontrolablemente y sus lágrimas no cesaron por tres lustros, hasta reencontrarse con su querido hermano en el Valhala del Rock&Roll, tras ahorcarse en el baño de un cuarto de hotel (*MGM Resort International Hotels*) en Detroit, Michigan.

How I wish, how I wish you were here
We're just two lost souls
Swimming in a fish bowl
Year after year
Running over the same old ground
What have we found?
The same old fears
Wish you were here¹⁴

VIII

El pesimismo extremo y suicida gobierna el arte y el existir. No obstante, se dice que las peores tragedias humanas poseen una moraleja, una enseñanza. Los hombres aprenden, por razones de supervivencia, de estas duras situaciones. Así, han nacido las transformaciones sociales y

culturales. Ello genera el progreso y evolución de las naciones. A dicho aprendizaje consciente e histórico, Immanuel Kant le puso un sonoro nombre: *libertad (Freiheit)*. Nosotros hemos creído esta bella fábula.

Una vez escrito *El manifiesto comunista*¹⁵, Karl Marx fue expulsado de Bruselas, acusado de subversión. Con ayuda de Engels, emigró a Londres. Actualmente, ésta es una ciudad extremadamente costosa. Los potentados rusos y árabes viven en Chelsea, Notting Hill, Knightsbridge, Covent Garden, Westminster o Kensington, junto a Elton John, Victoria y David Beckham, Román Abramóvich o Mohamed bin Salmán, Rey de Arabia Saudita. Presidentes de varios países envían sus hijos a las universidades británicas, London College, Imperial College, University of Cambridge y University of Oxford. Estudiar en UK es un privilegio reservado para ricos.

Cuando Marx llegó con su esposa Jenny en 1849, Londres no era distinta. Una ciudad que dimanaba dinero. Enormes fortunas se configuraron a orillas del Támesis, tras la Primera Revolución Industrial. Ésta significó un punto de inflexión histórico, que modificó todos los aspectos de la cotidianidad occidental. La producción agrícola y manufacturera se multiplicó significativamente. A la vez, disminuyó en gran medida el tiempo de

13. Heinrich von Kleist es tal vez uno de los escasos escritores del Romanticismo que tradujo a la acción el ideario que inspiraba a los románticos. Su único objetivo, tanto en su vida pública literaria como en la privada, era la búsqueda del Absoluto. El último testimonio de ello fue precisamente su suicidio compartido con su compañera Henriette Vogel, a la edad de 34 años, a orillas del lago Wannsee en las afueras de Berlín. Tras el suicidio, cobró relevancia su obra *Penthesilea*, una tragedia de tema grecolatino en la que asociaba el vértigo amoroso a la propia muerte.

14. Canción de Pink Floyd, *Wish you were here*, 1970, compuesta por David Gilmour.

Cómo desearía...

cómo desearía que estuvieses aquí,
somos solo dos almas perdidas,
nadando en una pecera,
año tras año,
corriendo sobre el mismo viejo suelo,
¿qué hemos encontrado?
Los mismos viejos miedos.

Desearía que estuvieses aquí. (nuestra traducción)

15. Karl Marx y Friedrich Engels, *Manifiesto del Partido Comunista* (Madrid: Ediciones Akal, 2020)

producción. A partir de 1800, la riqueza y la renta per cápita aumentaron como nunca; a decir verdad, hasta tal momento, el PIB se había mantenido estancado por decenios. La victoria de la máquina sobre el hombre en la era moderna evidenció el poderío absoluto del *Kapital*. El dinero convirtió en un monstruo indómito, que haría del orbe humano la madriguera pestilente del capitalismo liberal de nuestra época. La configuración de gigantescos emporios monetarios, la acumulación, en manos de unos pocos, de bienes incontables, tuvo como resultado necesario la pobreza, indigencia y pérdida de dignidad de millones de sujetos. La vanidad, egolatría y narcisismo venenoso de un solo desvergonzado patrón burgués representó la humillación y denigración de cientos de miles de trabajadores proletarios. Al interior de cada lingote de oro, propiedad de un cochino banquero, se encontraban fundidas 1492 Almas Desposeídas. Se determinó, pues, un índice, Precio del Oro: 1492 AD.

Marx ocupó un apartamento de una alcoba, terriblemente pequeño, en la *Dean Street* 28, que pertenecía al barrio Soho, residido por obreros pobres, prostitutas, mendigos, delincuentes y extranjeros. El Soho era la peor zona del país. Abundaban los asesinatos, robos y riñas; el odio, la desgracia, la sordidez, la estrechez y el infortunio. El excremento, la basura, las cucarachas, las ratas y las bacterias se acumulaban sin cesar. El olor, penetrante e insoportable; el ambiente dañino, corrosivo. Los brotes de viruela, sarampión, rabia, cólera, tuberculosis y sífilis pululaban, afectando sobre todo a niños y ancianos.

Jenny von Westphalen y Karl Marx tuvieron siete hijos: Jenny Caroline, Jenny Laura, Heinrich Edward Guy, Charles Louis Henri Edgar, Jenny Eveline Francis, Jenny Julia Eleonor y el último, Karl Heinrich. La suerte de sus herederos fue pésima. Jenny Caroline murió joven (38) de cáncer. Jenny Laura y Eleonore

se suicidaron. Karl Heinrich falleció horas después del parto. Empero, Marx y su esposa experimentaron las peores pérdidas al interior de su hogar en la *Dean Street* 28. Entre 1852 y 1855, Jenny Eveline, Heinrich Edward y el adorado Edgar sucumbieron ante la tuberculosis y el cólera, sin que sus progenitores pudiesen pagar un médico u hospital o comprar medicinas para aliviar al menos el dolor y la fiebre. *Es terrible no tener de comer, para alimentar a los hijos en la mañana y al caer el día, pero muchísimo más, que se encuentren a punto de morir, y no poder comprar un miserable medicamento para mitigar su sufrimiento.* Así se expresaba Marx en carta a Engels de 1854.

Para Jenny von Westphalen esto significó *une saison en enfer*. Marx, por su lado, jamás superó la tristeza. Perdió la fe cristiana y el último claro de luz que lo conectaba con la divinidad se extinguió para siempre. Dios fue enterrado sin lápida ni rituales funerarios. Aquel fue el día que Marx lloró. Sin embargo, él no se doblegó frente la adversidad. Sepultados sus hijos, continuó el árduo trabajo académico e intelectual, concentrándose en los economistas clásicos – David Ricardo, Adam Smith, Jeremy Bentham, John Stuart Mill y Thomas Robert Malthus –, en la famosa sala de lectura del *British Museum*. Una década después de haber llegado a Londres, había acumulado mil páginas de notas y ensayos cortos acerca del concepto del capital, trabajo, plusvalía, propiedad de la tierra y estado. Sus hallazgos científicos eran sólidos y creativos. Esta investigación fue publicada en 1941 bajo el título de *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Elementos fundamentales para la crítica de la economía política)*. En 1859, terminó *Zur Kritik der politischen Ökonomie (Sobre la crítica de la economía política)*, su primer libro de teoría económica, donde cimenta las bases de su *Opera Maxima, El capital*, que analiza el proceso completo de producción capitalista. Allí se elaboró una teoría revolucionaria de la dialéctica valor-trabajo, de

la plusvalía y de la explotación del proletariado. Los volúmenes II y III se mantuvieron como manuscritos en los que Marx siguió trabajando. Fueron publicados de manera póstuma por Engels. *Das Kapital*, como sostiene Friedrich Engels en el *Discurso ante la tumba de Marx* (1883):

(...) descubrió la ley del desarrollo de la historia humana (...) Pero no es esto sólo. Marx descubrió también la ley específica que mueve el actual modo de producción capitalista y la sociedad burguesa creada por él. El descubrimiento de la plusvalía iluminó de pronto estos problemas, mientras que todas las investigaciones anteriores, tanto las de los economistas burgueses como las de los críticos socialistas, habían vagado en las tinieblas.¹⁶

El economista teutón superó el dolor y la miseria, porque tenía un propósito inaplazable, un destino inamovible, la voluntad de conocimiento y ciencia habitó siempre en él. Marx entrega la vida para que la vida se transforme: devenir, convertirse, substancialmente, en vida, pues la vida no es otra cosa que transformación, revolución. *Vita est motum, vita est revolutio*.

¡El mundo fue uno antes de Marx y otro después de él!

Los académicos del presente, los estudiantes de la actualidad, la Universidad del hoy escuchan su voz contundente, fortaleciéndose a través del tiempo. Nos dice: de todas latitudes de la tierra, únios. Hacer ciencia y crear entendimiento no significa simplemente interpretar las realidades sociales, sino configurar las condiciones propicias para el cambio cultural de las comunidades. Sé que a veces, como dice el

Sileno, lo mejor de todo sería jamás haber nacido, no existir, no ser nada en lo absoluto, ni siquiera un miligramo de ceniza esparcido y desperdigado en el espacio obsidiano, y que lo segundo preferible, es desaparecer, lo antes posible, sin dejar rastro, ni rememoración. Comprendo vuestro justificado gusto por el suicidio y el abandono, pero levantaos, porque sois el rayo de luz del nuevo día, el porvenir, el albor del mañana. Vosotros, escritores poéticos, seréis la piedra angular de mi Iglesia. En vuestras finas manos de intelectuales encomiendo mi áspero y seco espíritu.

¡Somos ánimo, *somos* resurrección de entre los muertos, *somos* voluntad, y qué voluntad, Voluntad de Poder, *Wille zur Macht*!

Coda Musicae

Después de terminar este texto, caímos enfermos. Algo asqueados, con náuseas y el estómago revuelto, tuvimos un sueño. Caminábamos por un campo cenizo; de la superficie emergían entidades espeluznantes fantasmagóricas aullantes. Deseaban lastimarnos, arrastrar nuestro cuerpo e introducirnos por los abismos de la tierra. Aterrados, intentamos huir, pero nuestras piernas estaban congeladas. Nos atraparon y envolvieron con su manto arapiento y mal oliente. Perdimos la consciencia durante milenios y al abrir los ojos de nuevo creímos ver el infierno. En ese momento, despertamos, no era nuestro ser, era otro. Siendo nuestro *alter ego*, recordamos un viaje al frío lago sagrado. Habíamos dormido a su orilla con placidez. Nos levantamos a la madrugada para abrazar el alba. La espesa neblina cubría el agua toda. Con el paso de los minutos y el alumbramiento de los rayos solares, los dioses antiguos, tomando la forma de la niebla luctuosa, iniciaron su

16. Friedrich Engels, "Discurso ante la tumba de Marx", proclamado en Highgate Cemetery (Londres, 17 de marzo de 1883), publicación original en el periódico Der Sozialdemokrat (22 de marzo de 1883), en Marxists Internet Archive, traducido al español por José Ángel Sordo, 1999, texto en línea.

camino de partida hacia el azul del firmamento. Hubo algunos que permanecieron más tiempo, como si no quisieran abandonar la frescura de la laguna. Deambulaban despacio sobre la superficie de las aguas melancólicas, en el imperio de la nostalgia. Entonces fue claro. El

llanto afloró, nos desplomamos y nuestra alma se liberó. Cual substancia gaseosa nos unimos a las deidades eternas, ascendiendo con ellas al ansiado dominio de la infinitud perpetua, donde el crepúsculo se desvanece.

Referencias bibliográficas

Engels, Friedrich. (1999). “Discurso ante la tumba de Marx.” Pronunciado el 17 de marzo. Publicado en *Der Sozialdemokrat*, 22 de marzo de 1883. En *Marxists Internet Archive*, traducido por José Ángel Sordo.

Han, Byung-Chul. (2024). *La sociedad del cansancio*. 4.^a ed. Barcelona: Herder.

Hölderlin, Friedrich. (1990). *Der Tod des Empedokles*. Berlín: Aufbau Verlag.

Marx, Karl, y Friedrich Engels. (2020). *Manifiesto del Partido Comunista*. Madrid: Ediciones Akal.

Referencia

Milton Fernando Dionicio Lozano & Eylen Yadira Rubio Barajas. ***Optimismo filosófico versus pesimismo poético-musical***.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 8-20

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Del diván al caos: guía práctica para desterritorializar el complejo de Edipo

Carlos Fernando Parra Moreno¹⁷

Introducción

Según Louis Althusser (2024), las relaciones económicas y de producción se determinan por dos elementos: primero, la infraestructura, que es la base económica de la sociedad; esta se encuentra compuesta por las relaciones de producción. Segundo, la superestructura que incluye las instituciones políticas, jurídicas e ideológicas que surgen y refuerzan esa base económica. Althusser considera que la superestructura no es un simple reflejo de la infraestructura, sino que también tiene autonomía relativa y desempeña un rol activo en la reproducción del sistema.

Dentro de la superestructura, y para garantizar la reproducción del sistema capitalista, Althusser introduce el concepto de Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) y el de Aparatos Represivos del Estado (ARE). Los primeros son las instituciones que ejercen poder de forma simbólica e indirecta, que moldean la conciencia de los individuos para que acepten voluntariamente el orden social; estas son la escuela, la familia, los medios, la religión, entre otros. Los ARE son instituciones que actúan mediante la fuerza o la amenaza de ella para mantener el control social y político;

ejemplos de ello son la policía, las cárceles, los tribunales o el ejército. Los AIE funcionan mediante la ideología, no a la fuerza, moldeando subjetividades para asegurar la reproducción de las condiciones del sistema capitalista o socialista.

Por su parte, el complejo de Edipo para Freud es una etapa del desarrollo psíquico en la que el niño siente deseo inconsciente por el progenitor del sexo opuesto y rivalidad con el del mismo sexo; para superar esto, busca interiorizar la autoridad paterna y las normas sociales. Este proceso ayuda a comprender cómo los AIE funcionan inculcando normas y valores desde la infancia a las personas; por tanto, el complejo de Edipo se convierte en un mecanismo mediante el cual la ideología estatal accede al individuo, formando sujetos que aceptan voluntariamente las estructuras del sistema y garantizando su reproducción sin necesidad de coerción directa.

De esta manera se dice que Althusser y Freud tienen una relación teórica en cuanto ambos analizan cómo las estructuras sociales y mentales influyen en el individuo. Freud estudia el inconsciente y los procesos psíquicos que moldean el comportamiento, destacando

17. Doctor en Administración, Universidad de La Salle. Magíster en Administración, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Economía, Universidad Externado de Colombia. Economista, Universidad de Ibagué; estudiante de Filosofía, UNAD. Docente titular y de planta, Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia (IDEAD), Colombia. Adscrito al Departamento de Estudios Interdisciplinarios. cparra51@unisalle.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-7995-0401>

mecanismos como la represión. Althusser, desde el marxismo, plantea que el Estado utiliza Aparatos Ideológicos para reproducir las relaciones de poder y controlar a los sujetos mediante la ideología, generando una "interpelación" que hace que los individuos se reconozcan dentro de ciertas estructuras sociales. Ambos coinciden en que hay fuerzas invisibles, internas o externas, que condicionan la subjetividad y la conducta humana.

Para refutar lo anterior, el esquizoanálisis nace como una propuesta teórica y práctica desarrollada por Gilles Deleuze (1925-1995) y Félix Guattari (1930-1992) en sus obras más conocidas: *El Anti-Edipo* (1972) y *Mil mesetas* (1980), las cuales forman parte de la serie *Capitalismo y esquizofrenia*. Es una crítica y alternativa al psicoanálisis tradicional (como el de Freud o Lacan), así como a ciertas formas de pensamiento estructurado en torno al sujeto, la represión y la familia.

Para Deleuze y Guattari, la desterritorialización es la ruptura con estructuras de poder como el Estado o la familia, liberando flujos de deseo y pensamiento. La máquina de guerra es una fuerza nómada y creativa que se opone al control estatal y actúa como agente desterritorializador. Ambos conceptos se articulan como herramientas de resistencia, abriendo líneas de fuga y posibilitando formas de vida alternativas, libres y no normativas.

Así, el presente documento tiene por objeto analizar cómo desde la propuesta del esquizoanálisis y la máquina de guerra de Deleuze-Guattari se puede presentar un marco que favorezca otras subjetividades, a partir del rompimiento del concepto de complejo de Edipo del psicoanálisis de Freud y, por ende, de la formación de sujetos-sujetados en un Estado ideológico que reproduce los medios de producción.

El psicoanálisis de Freud

El psicoanálisis es una teoría de la mente y una práctica terapéutica creada por Sigmund Freud (1856-1939) en 1896. Su objetivo principal es explorar y tratar los conflictos inconscientes que influyen en los pensamientos, emociones y comportamientos de una persona. Freud llevó a considerar y a analizar como estados mentales inconscientes algunos problemas como los síntomas neuróticos, sueños, acciones fallidas, entre otros, dentro de una estructura mental encargada de determinarlos.

El psicoanálisis en filosofía no es entendido como una técnica terapéutica, sino como una teoría sobre el sujeto, el deseo, el inconsciente y la cultura, con la cual muchos filósofos del siglo XX y XXI han dialogado críticamente. El psicoanálisis como filosofía del sujeto se ha utilizado para reflexionar sobre el sujeto dividido, el deseo, el inconsciente estructurado como un lenguaje, la crítica hacia la razón y la moral tradicional.

La estructura de la mente para Freud se divide en tres partes: Ello (los impulsos y deseos primarios como el placer o la agresión); el Yo o Ego (parte consciente que media entre los deseos del ello y las normas del superyó); y el Superyó o superego (la interiorización de normas, valores y prohibiciones sociales). Por otro lado, para Sigmund Freud, el inconsciente es la parte más profunda y determinante de la vida psíquica, la cual está compuesta por contenidos mentales (deseos, recuerdos, impulsos) que han sido reprimidos porque resultan inaceptables o dolorosos para la conciencia; este inconsciente influye en el pensamiento, los sueños y los síntomas del sujeto en sí.

Freud plantea que los mecanismos centrales del inconsciente (mecanismos de defensa y procesos primarios) son: la represión, el desplazamiento, la condensación, la proyección, la formación reactiva, la sublimación, la negación, la

racionalización y la identificación. Para Freud, la represión se refiere al proceso psíquico mediante el cual los pensamientos, deseos o recuerdos inaceptables o dolorosos son excluidos de la conciencia y mantenidos en el inconsciente. En su escrito sobre el fetichismo, Freud se refiere a la represión como a la pieza más antigua de la terminología psicoanalítica; este “fue el primer resultado del paso de la medicina al psicoanálisis en el tratamiento de las neurosis” (Fernández, 2018, p.14).

Para Freud, desde una concepción diferente de la psiquiatría, la “psicosis es el término que absorbe la condición clínica de la esquizofrenia (o la “demencia precoz”) (Barreira, 2019, p. 11). Según Freud, la psicosis “es como un conflicto entre el yo y el mundo exterior en términos de la pérdida de la realidad” (Barreira, 2019, p. 11); este conflicto “supone la existencia de una serie de dificultades que los sujetos en cuestión presentan en su vinculación con sus mundos circundantes e internos, cuestión que implica la ruptura misma en un orden de significación objetivo” (Barreira, 2019, p. 12).

La esquizofrenia, para Freud, es un trastorno mental crónico y grave que afecta la forma en que una persona piensa, siente y se comporta; la llama también demencia precoz. Así mismo, es conocido como “un cuadro psiquiátrico “específico” dentro del campo “genérico” de las psicosis” (Barreira, 2019, p. 7). Las personas con esquizofrenia pueden parecer como si hubieran perdido el contacto con la realidad, lo que provoca un gran sufrimiento tanto para ellas como para sus familias. Según Glen Gabbard (como se cita en Barreira, 2019), Freud “definió a la esquizofrenia como una regresión en respuesta a intensas frustraciones y conflictos con los otros” (p. 13).

Para Lacan, “las psicosis, junto con las neurosis y las perversiones, conforman una tríada vinculada a las estructuras freudianas (Barreira,

2019, p. 18), la cual estaría vinculada a una falla en la formación del yo a una temprana edad, y se ratificaría en el complejo de castración en la primera infancia, “esta concepción desarrollada por Lacan hacia la década de 1950 propone un modo de estructuración psicótico de la subjetividad” (Barreira, 2019, p. 18).

Crítica al psicoanálisis de Freud

Freud planteaba que “Espíritu y alma son objeto de investigación científica exactamente como lo son cualesquiera otras cosas ajenas al hombre. El psicoanálisis posee un título particular para abogar aquí a favor de una cosmovisión científica” (Freud, 1933; como se cita en Cely, 2015). Freud siempre se interesó por incluir al psicoanálisis dentro de las ciencias de la naturaleza, darle un toque positivista, ya que estaba influenciado por un marcado fisicalismo y determinismo metodológico. Precisamente, una de las críticas que recibió el trabajo de Freud fue que este no hizo una distinción clara y rigurosa entre causas y razones de la acción, esto debido a que su método giraba entre el paradigma “mecanicista y el paradigma psicológico; paradigmas entre los cuales osciló todo el tiempo la teoría freudiana” (Cely, 2015, p. 136). Es así como Wittgenstein y Habermas plantean su crítica sobre el psicoanálisis freudiano, ya que este “no ofrece explicaciones causales respaldadas por leyes, solo quedaría reconocerlo como una ciencia hermenéutica que ofrece una comprensión o interpretación de la acción... en psicoanálisis se dan explicaciones estéticas y no científicas” (Cely, 2015, pp. 144-145).

Con Descartes se determinó sospechar de todo menos de la conciencia, pero esto cambia cuando Ricoeur considera que “desde Nietzsche, Marx y Freud se pasó de la duda sobre la cosa a la duda sobre la conciencia” (Hueso & Cuervo, 2016, p. 110), a partir de este momento se denominó a Freud, Marx y Nietzsche como los “filósofos de la sospecha”. De esta forma, para “Ricoeur el psicoanálisis, más que ciencia, era

una disciplina hermenéutica e histórica” (Hueso & Cuervo, 2016, p. 110); ahí comienza la puesta en duda del cientificismo del psicoanálisis.

El esquizoanálisis

El esquizoanálisis es una teoría crítica y política planteada por Deleuze y Guattari (1985) que concibe y desbloquea el deseo como fuerza productiva, no como falta; su objeto es desestructurar cualquier forma de control psíquico y social. Rechaza el Edipo y el inconsciente freudiano, proponiendo un análisis liberador del sujeto frente al poder y al capitalismo, es decir, pensar nuevas formas de subjetividad. Esta propuesta se presenta en obras como: *El Anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia* (1972) y *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia 2* (1980).

¿Cuál es la crítica del esquizoanálisis desarrollado por Deleuze y Guattari al psicoanálisis freudiano y lacaniano? Esta se piensa al considerar que ambos reducen el deseo a una estructura represiva basada en la falta y el complejo de Edipo. Para el psicoanálisis clásico freudiano, el deseo nace de una carencia (la imposibilidad de acceder al objeto del deseo) y debe ser reprimido o canalizado socialmente. Por ejemplo, Freud encierra al sujeto en un modelo familiarista (padre, madre, hijo), donde el complejo de Edipo se convierte en una norma universal que patologiza cualquier desviación. A su vez, Lacan, aunque introduce el lenguaje y el significante, mantiene esta lógica al concebir al sujeto como estructurado por la castración simbólica y la Ley del Otro.

Deleuze y Guattari consideran que el inconsciente no es un teatro ni una estructura lingüística, sino una máquina deseante que produce sin cesar. En lugar de interpretar al paciente según normas prefijadas, el esquizoanálisis busca liberar los flujos del deseo, desmontar los dispositivos de control y explorar nuevas formas de subjetividad. Así, el esquizoanálisis rechaza esta concepción:

no ve al deseo como falta, sino como una fuerza productiva, creativa y material, que genera conexiones y realidades, incluso en el delirio o la locura. Según “Deleuze y Guattari (1985), lo que se quiere con el esquizoanálisis es constituir un sujeto más acorde consigo mismo, y capaz de desear libremente” (citado en Segura, 2020). Así la tarea de esquizoanálisis será:

(...) deshacer incansablemente los yos y sus propuestas, en liberar singularidades prepersonales que encierran y reprimen, en hacer correr flujos que serían capaces de emitir, en recibir o interceptar, en establecer siempre más lejos y más hábilmente la esquizia [...] en montar las máquinas deseantes que recortan a cada uno y lo agrupan con otros. (Deleuze & Guattari, 1985, p. 250).

La máquina de guerra

González (2012), en la revisión del libro *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* de Louis Althusser, presenta un recorrido de cómo, desde la planeación económica de la producción capitalista, desde la infraestructura y superestructura, el Estado moderno crea todo un arsenal de instrumentos para un sometimiento ideológico.

De esta manera, los aparatos ideológicos del Estado, que surgen desde la superestructura hacia la infraestructura, llevan a este a formarse como un aparato represivo en pro de sus intereses ideológicos, de ahí que “el Estado no sólo compromete la subsunción de los individuos a normatividades venidas de consensos o acuerdos... el Estado asegura la dominación de los individuos según intereses de clase” (González, 2012, p. 73). Dada esta lógica, se ejerce “simultáneamente la coerción jurídico-política y la ejecución de la fuerza a través de mecanismos concretos: la policía, el ejército, los tribunales, las prisiones, etc.” (González, 2012, p. 73).

Entender el comportamiento del Estado tiene implicaciones desde la lucha política de clases, la cual “ciertas clases dominantes” lo promueven. Entre el aparato represivo y la normatividad estatal, se encuentran los aparatos ideológicos, los cuales buscan favorecer la reproducción de los medios de producción, así “los aparatos represivos de Estado y los aparatos ideológicos de Estado sostienen las condiciones que hacen posible el mayor rendimiento de nuestra energía de vivir (potencia)” (González, 2012, p. 75). El asunto clave del condicionamiento de parte del Estado lo menciona González en el siguiente texto al plantear la sujeción ideológica:

Mientras que la represión remite al ejercicio directo de la coacción (normalmente defendida por ser legítima o por venir de la autoridad), los aparatos ideológicos de Estado ejercen dominación sin violencia; mejor aún, ejercen dominación por medio de la sujeción del individuo a prescripciones ideológicas bien particulares (tercera proposición) (2012, p. 75). Por tanto, los aparatos ideológicos del Estado desde las instituciones constituyen a las personas en sujetos, en sujetos de derecho, un sujeto de pedagogía y un sujeto de mercado, “la clave es la fundamentación del ejercicio de la autorregulación” (González, 2012, p. 81).

Es así como Deleuze & Guattari (1985) plantean la máquina de guerra como contestación a esta ideologización de parte del Estado y es importante porque representa una fuerza exterior al Estado que desafía su control, orden y codificación del deseo. No se trata de violencia bélica, sino de una potencia creativa, nómada y desterritorializante que permite imaginar nuevas formas de existencia y subjetividad fuera de las estructuras opresivas del Estado, la familia o la ideología. Su relevancia en filosofía y la crítica social actual radica en que ofrece herramientas para pensar la resistencia, la autonomía y la transformación frente a los sistemas de dominación y normalización contemporáneos.

La máquina de guerra se caracteriza por lo siguiente: es externa al Estado, incluye la potencia intensa de cambio y transformación de la vida misma, “circunscribe la formulación del principio según el cual existen “mecanismos difusos” que fragmentan y desgajan al Estado... no hace referencia a una entidad autosuficiente con realidad independiente del Estado” (González, 2012, pp. 82-83); son organizadas como las del Estado, no supone un modo de vida salvaje, “el Estado es, pues, el vector de la organización social mientras que la máquina de guerra, el vector de procesos polimorfos y difusos que corrompen esa organización” (González, 2012, p. 84). La máquina de guerra escapa a la lógica binaria, se mueve por líneas de fuga, no se deja capturar por el aparato del Estado (es subversiva), no es un discurso radical que no pasa de una destrucción de la territorialidad y participa fuera de la gramática del Estado.

Complejo de Edipo, el esquizoanálisis y la máquina de guerra

La relación entre el complejo de Edipo, el esquizoanálisis y la máquina de guerra en Deleuze y Guattari se articula como una crítica radical al psicoanálisis tradicional freudiano y de Lacan, y como una propuesta alternativa para pensar el deseo y el poder. Precisamente para Deleuze-Guattari, los deseos humanos no son entendidos como anhelos individuales, sino como fuerzas sociales que se entrelazan con estructuras de poder, control y resistencia. Estos deseos son reprimidos por instituciones como el Estado, la religión, la economía, los medios, entre otros.

En *El Anti-Edipo*, los autores cuestionan el complejo de Edipo como una forma de captura del deseo por parte de la familia nuclear y el aparato psicoanalítico; sostienen que el deseo no está originalmente dirigido al padre o la madre, sino que es una fuerza productiva, social y múltiple. El esquizoanálisis se presenta como una alternativa al psicoanálisis: en lugar de reducir el deseo al Edipo, busca liberarlo, permitiendo que

fluya libremente en sus conexiones múltiples con la realidad social, política y económica.

La máquina de guerra es una figura conceptual que representa fuerzas nómadas, creativas y desterritorializantes, en oposición a los aparatos de Estado que buscan controlar y organizar los flujos del deseo. Así, el esquizoanálisis y la máquina de guerra se vinculan en su resistencia a la codificación edípica: ambos buscan liberar el deseo de sus formas de represión, ya sean familiares, estatales o institucionales, favoreciendo procesos de subjetivación más libres y abiertos.

Respecto a la desterritorialización, se concibe como un proceso a través del cual algo se separa del territorio, no solo como espacio físico, sino como un conjunto de significados, normas o estructuras de poder. La desterritorialización implica romper con lo establecido o tradicional, con los límites impuestos por instituciones como el Estado, la familia, la religión o el lenguaje. No es solo desplazarse geográficamente, sino liberar flujos de deseo, de pensamiento, de acción, que han sido codificados o restringidos con anterioridad; por tanto, esto puede ser un movimiento importante para escapar de los aparatos, estructuras e ideologías del Estado.

Conclusiones

La importancia de los aparatos ideológicos del Estado, según Althusser, radica en que permiten la reproducción del orden social capitalista sin recurrir exclusivamente a la fuerza, es decir, a través de “ideas”, aunque esto es también aplicable a los estados socialistas. A través de instituciones como la escuela, la religión o los medios, moldean la conciencia de los individuos, logrando su sometimiento voluntario a las normas dominantes.

Por su parte, Freud es fundamental por introducir el inconsciente como estructura que determina gran parte del comportamiento humano. Desde

su concepto de Edipo, explica cómo el deseo se forma en la infancia a partir de relaciones familiares, mientras que la esquizofrenia muestra una ruptura profunda con la realidad, revelando el conflicto entre el yo y el mundo. Althusser retoma algunas ideas freudianas para explicar cómo la ideología interpela a los individuos, constituyéndolos como sujetos. Ambos analizan procesos de sujeción: Freud desde el inconsciente familiar y Althusser desde lo social. Así, escenifican cómo el deseo y la ideología moldean al sujeto moderno.

Deleuze y Guattari critican el concepto de complejo de Edipo de Freud por reducir el deseo a relaciones familiares, considerándolo una forma de represión del deseo social y productivo. En su libro *El Anti-Edipo*, proponen el esquizoanálisis como alternativa al psicoanálisis tradicional; con este enfoque se pretende liberar el deseo de las estructuras opresivas como la familia, el Estado y la ideología, y lo entiende como una fuerza múltiple, creativa y conectada con lo social. El esquizoanálisis busca desterritorializar el deseo, romper sus limitaciones y abrir nuevos modos de subjetivación más libres y menos controlados.

De ahí que sea importante mostrar cómo Freud, Althusser y Deleuze-Guattari abordan la construcción del sujeto desde distintas perspectivas, articulando deseo, ideología e inconsciente como fuerzas que moldean, someten o liberan al individuo en la sociedad. Este enfoque es crucial en la filosofía y la sociedad actual porque permite entender cómo los sujetos no son autónomos, sino formados por fuerzas psíquicas, sociales e ideológicas, sea el sistema económico que sea. Al analizar cómo operan el deseo, la ideología y el inconsciente, se revelan los mecanismos de poder, control y resistencia que atraviesan nuestras vidas. Esto facilita una crítica profunda a las instituciones, fomenta la emancipación individual y promueve nuevas formas de subjetividad más libres y conscientes.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (2024). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Editorial Skala.
- Barreira Alsina, Ignacio (2019). De la psicosis a la esquizofrenia. Genealogía de un concepto y su impacto en la actualidad. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 4(1), 5-32. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/afjor/article/view/23002>
- Bryant, Jan; Cash, John; Hewitt, John; Kwok, Wei Leng; Petherbridge, Danielle; Rundell, John; Schwab, Gabriele; Smith, Jeremy. (2023). *Deleuze/Derrida: The Politics of Territoriality*. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000>
- Castaño, D. (2014). Fiesta y sacrificio: Explorando el problema de la transgresión en Georges Bataille. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ed>
- Cely, F. E. (2015). Razones y causas en el psicoanálisis freudiano. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (23), 135-156. <https://www.redalyc.org/pdf/854/854390390008.pdf>
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1985). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Fernández, Lelio. (2018). Sigmund Freud. *Praxis Filosófica Nueva serie*, 46, 11–41. <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n46/2389-9387-pafi-46-00011.pdf>
- González, S. A. (2012). Devenir, máquina de guerra y movimientos sociales. Consideraciones sobre el comienzo de una vida nueva. *Universitas Philosophica*. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eds>
- Hueso-Holgado, H., Cuervo-Díaz, F. (2016). Psicoanálisis, ¿ciencia o pseudociencia? De Popper a Ricœur, y de Freud a Modell. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 36(129), 103-119. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v36n129/articulo6.pdf>
- Pérez, J. (2009). *La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma: cartografía y máquinas, relejendo a Deleuze y Guattari*. Pro-Posições, Campinas. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.7926f69127334678be646b737f67b4d8&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Segura Gutiérrez, J. M. (2020). Esquizoanálisis y diversidad sexual. *Revista Nova et Vetera*, 6(57). <https://urosario.edu.co/revista-nova-et-vetera/omnia/esquizoanalisis-y-diversidad-sexual>
- Soich, M. (2015). *Resonancias conceptuales y figuras del Oriente en Mil mesetas: del Tao y el go al cuerpo sin órganos y la máquina de guerra*. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eds>

Referencia

Carlos Fernando Parra Moreno. *Del diván al caos: guía práctica para desterritorializar el complejo de Edipo.*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 21-28

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

En busca de formas: narradores, narraciones y el narrar

Edgar Andrés Leal Gil¹⁸

Mónica Fernanda Tovar Espinosa¹⁹

Narrar historias siempre ha sido el arte de volver a narrarlas. (Walter Benjamin)

Encontrando/abriendo caminos

Si el camino se hace al andar, este texto busca mostrar precisamente caminos, esos caminos que hemos ido encontrando, o si se quiere, abriendo en torno a la forma de la narración, el narrar y el narrador. Se muestra, pues, un sendero y las inquietudes que en él se dilucidan por medio de revisiones, lecturas y preguntas alrededor de la investigación narrativa. La investigación narrativa en la actualidad se presenta como un modo de investigar novedoso, incluyente, alternativo, frente a maneras que se caracterizan por una rigidez que no corresponde a las ciencias humanas o sociales. En este punto, cabe aclarar que la investigación narrativa que compete a esta ponencia se centra en el campo de la educación.

Lo que llamamos investigación narrativa puede verse desde tres perspectivas: Investigación narrativa como enfoque, saber o teoría; como método o como forma, que es lo que nos compete (forma que no es igual a formalismo), y que precisamente dejamos en último lugar, puesto que la forma ha sido relegada frente

al enfoque y el método. En otras palabras, el contenido termina por invisibilizar la forma, como si esta no fuese importante o como si desde ese lugar no se estuviesen diciendo cosas, o reflexionando, incluso, proponiendo.

La forma, así pues, no solo ronda lo estético, sino lo ético. Desde la forma es posible captar lo que se le escapa a las preocupaciones planteadas desde el enfoque y el método, es decir, la escritura, los acontecimientos contingentes de una investigación, las situaciones y las palabras residuales. La cotidianidad. Como justificación para el uso, para su instrumentalización en torno a la investigación narrativa, se habla del giro narrativo. Giro es movimiento, es circulación; no obstante, el giro es de 360 grados y se termina viendo lo mismo, pensando igual en una especie de gatopardismo, un giro vertiginoso y totalizador que no resulta ser un giro. Un giro que solo tiene en cuenta precisamente el enfoque y el método, que gravitan alrededor del método científico, que posee lógicas y estructuras que desvirtúan lo narrativo y la narración; o por lo menos, desvirtúan su forma. Es recurrente hallar

18. Directora Programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima. Docente catedrática. mftovar@ut.edu.co

19. Docente IDEAD. Universidad del Tolima: ealealg@ut.edu.co

que se intenta (desde la forma) aproximarse al ámbito narrativo. Sin embargo, lo narrativo visto como saber y método asfixia la forma y esta solo se muestra como un accesorio menor, o peor aún, a partir de la forma se busca demostrar que se lleva a cabo una investigación narrativa, y que simplemente, por incluir y registrar ciertos géneros escriturales (como cartas, diarios, cuentos, diálogos...), basta para autocatalogarse como narrativo. Resulta irónico que esta forma narrativa que buscamos mostrar, proviene, en gran medida de los catalogados objetos de estudio, pero no de su investigador.

Lo expuesto pone de manifiesto una pregunta: ¿por qué en la mayoría de las investigaciones narrativas hay una distinción entre forma y contenido? Así pues, la forma correspondiendo a la escritura y el contenido al método y al enfoque. La investigación narrativa se caracteriza por diversas nominaciones que resultan equivalentes. En el rastreo, la investigación narrativa se asocia a nombres como investigación biográfico-narrativa, investigación social, historias de vida, documentación narrativa, sistematización de experiencias, cartografías sociales, narrativas pedagógicas; no obstante, todas aquellas tienen como punto convergente lo narrativo; es decir, aplicar dichas metodologías al ejercicio investigativo es hacer, en otras palabras, investigación narrativa. Este desplazamiento en el ámbito investigativo, hacia un espacio emergente y alternativo, se presenta por:

Un fuerte interés hacia la literatura y las humanidades. De esta manera, podríamos decir que han producido y están produciendo una ciencia social menos ontológica y más epistemológica. Este rasgo, subrayado por Bruner (1997), supone el desarrollo de una conciencia crítica y un planteamiento científico y educativo basado en la búsqueda de alternativas y posibilidades. (González-Montegudo & Ochoa-Palomo, 2014, p. 814)

Lo anterior se presenta como una respuesta a enfoques positivistas y tecnológicos que se erigían como paradigmas en investigaciones alrededor de las humanidades, ciencias humanas y ciencias de la educación. De igual manera: “La crisis del funcionalismo, del estructuralismo, del conductismo y de los enfoques experimentales y cuantitativos ha permitido el desarrollo de paradigmas cualitativos de variado signo”. (Sarabia & Zarco, 1997). Estos enfoques, al entrar en una crisis, llevan a reevaluar las maneras de hacer investigación en cuanto a métodos y enfoques, de modo que se desarrollan y emergen desarrollos investigativos, no solamente centrados en el ámbito cuantitativo, sino que se centran en lo cualitativo. Tanto en las ciencias humanas como en las de la educación, estas propuestas se difunden y, en consecuencia, se legitiman desde un punto de vista científico y académico, a pesar de presentar una nueva sensibilidad, signada por la subjetividad, las narrativas, el diálogo y la implicación. Esta nueva mirada permeó de manera intensa las maneras cualitativas y biográficas de hacer investigación y de intervenir en educación (Hernández & Rifà, 2011; López, 2007).

Este acercamiento a las humanidades, la literatura y el arte como medios para la investigación se le considera y se identifica como “giro narrativo”. Dicho giro se configura en torno a la reflexión y el lugar en el que las narrativas pueden actuar y resultar significativas. En esa dirección, se inicia un estudio de aquello que se considera narrativo y cómo desde dichas definiciones se pueden configurar estructuras, modos de hacer, elementos fundamentales que componen lo narrativo. En ese sentido, y de la mano del giro narrativo, autores como Sommers exponen definiciones como:

Una estructura narrativa dispone sus elementos constitutivos en relaciones de tiempo y lugar; de ello se sigue una secuencia característica (inicio

= problema; medio = crisis; fin = resolución); y contiene una trama causal más o menos sumergida y una explicación normativa de sus procesos y resoluciones. Más importante es el hecho de que una estructura narrativa dispone las cosas de tal manera que los actores y acontecimientos no poseen identidades y significados intrínsecos; éstos emergen a causa de su lugar temporal y espacial en la estructura narrativa en su conjunto (Somers, 1996, p.21).

Estas definiciones resultan preponderantes al construir una nueva manera de investigar en campos de conocimiento que no están determinados por lógicas totalmente racionales, sino que responden a unas dinámicas particulares que no se pueden captar únicamente desde una perspectiva cuantitativa, puesto que requieren otro tipo de interpretación, de intervención y de lugar de enunciación.

Algunas inquietudes: grietas en la narración

En diversos espacios académicos, suele escucharse la palabra “narrativas” al referirse a temáticas contemporáneas y globales, equiparando dicha palabra a “discursos”, “imaginarios”, “representaciones” o “retóricas” ... Así, se genera una delimitación temática en torno a la narrativa. En ese sentido, se habla de narrativas de la pobreza, narrativas de la violencia, narrativas de la educación... Esto se posibilita al dar una recontextualización y resignificación de la narración. Esta situación es una respuesta a maneras de conocer y comprender el mundo que habitamos y sus realidades. Por tal razón se da lo que consideramos como “giro narrativo”, que da pie a la consolidación de lo que podemos considerar como investigación narrativa.

Sin embargo, es menester detenerse un momento en lo que constituye esa investigación narrativa, es decir, lo narrativo. En el plano

anglosajón, Somers & Gibson (1994), al referirse a las “narrativas”, identifican como rasgos específicos la relacionalidad entre las partes que componen una narración. Por otro lado, resaltan la construcción causal de una trama, la apropiación selectiva de eventos y la producción de una temporalidad secuencial. En sus palabras expresan que: “las narrativas son constelaciones de relaciones (partes conectadas) que se inscriben temporal y espacialmente y que están constituidas a partir de una construcción casual de la trama” (1994, p. 27). No obstante, esta construcción es sistémica, puesto que lo constitutivo de la narración es la red conceptual en la que se basa; así, se configura a partir de dicha red: “un sistema analíticamente autónomo de signos, símbolos y prácticas lingüísticas organizadas por sus propias normas y estructuras internas” (Somers, 1996, p. 11) que tienen como fin identificar una problemática y plantear su resolución al concretar “el modo en que está enmarcado el problema y los términos sobre cómo puede ser resuelto y contestado” (Somers, 1996, p. 22).

En un primer momento, la narrativa desde los postulados de Somers & Gibson, en primera medida, denota una aproximación a la conformación de un saber teórico en torno a la narración, mediado por la lógica y la epistemología de la ciencia; y en segundo, muestra un panorama metodológico en el que la narración es una posibilidad para la resolución de una problemática determinada. En un segundo momento, más allá de la conceptualización sistemática de la narración, Somers propone una mirada a las metanarrativas, donde las redes conceptuales funcionan como “una estructura cultural con su propia lógica simbólica interna de naturalismo social y de explicaciones extracientíficas y prescripciones normativas” (1996, p. 11). Somers reflexiona sobre dicha relación de la narración con el naturalismo social, al concebir el: “mundo social, aislado del escrutinio de la investigación empírica científico-

social” (Somers, 1996, p. 14). De modo que la narrativa se proyecta en una “infraestructura epistemológica del naturalismo social” que produce “cambios dramáticos” y la transforma, justamente, en un esquema cultural y en una *meta*-narrativa (Somers 1996, p. 38).

En los dos momentos, se identifica un movimiento, un desplazamiento, un giro narrativo dentro de lo que las autoras consideran como narración; no obstante, el lenguaje, las conceptualizaciones, las definiciones, los fundamentos, tanto de la narrativa como de la meta-narrativa, resultan científicas, a pesar de expresar una distancia y, si se quiere, una ruptura con el método científico. Se sigue remitiendo a estructuras, epistemología científica, sistemas analíticos, formulación de conceptos y problemas; normativas, teorías...

Es necesario hacer una mención que corresponde a lo anteriormente enunciado. Una figura esencial, de la que bebe el llamado “giro narrativo”, es el psicólogo Jerome Bruner, quien desde una perspectiva psicológica y cultural, ha mostrado un gran interés hacia la construcción narrativa de la realidad, acertando a tematizar de manera muy clara el reto que supone lo narrativo para las ciencias sociales. Él ha enfatizado, y a la vez criticado, nuestra ignorancia sobre las narrativas. El conocimiento de los modos a través de los cuales interpretamos, construimos y usamos las historias, nos dice este autor, ha sido o bien inexistente o bien marginal dentro del sistema educativo, y también en otros ámbitos. Así pues:

Bruner también resaltó la importancia del lenguaje para la comprensión mutua entre las mentes humanas y la dimensión sociocultural del lenguaje humano. Esto implicó un énfasis en el significado del habla y de la oralidad en los contextos de la vida cotidiana, entendiendo el habla y la oralidad como procesos de expresión,

negociación e intercambio. Esta perspectiva interactiva y dialógica se opone al enfoque abstracto del lenguaje propugnado por el estructuralismo lingüístico, subrayando las funciones del habla en contextos comunicativos cotidianos y naturales.” (González-Monteagudo & Ochoa-Palomo, 2014, p. 816)

Ahora bien, lo catalogado como “giro narrativo” se da en el contexto español con fuerza al abanderar: “El desarrollo de los enfoques biográfico-narrativos y de historias de vida en España está ligado a la evolución de los métodos cualitativos de investigación y de intervención.” (González-Monteagudo & Ochoa-Palomo, 2014, p. 810). Este camino, España lo ha recorrido en relación con los paradigmas cualitativos de investigación; al respecto, González-Monteagudo & Ochoa-Palomo exponen que España:

(...) ha seguido un camino paralelo a la evolución que han vivido los países europeos y americanos más avanzados, reproduciendo las mismas tendencias emergentes de lo cualitativo y de lo narrativo, aunque con un retraso temporal de al menos una década. La crisis del funcionalismo, del estructuralismo, del conductismo y de los enfoques experimentales y cuantitativos ha permitido el desarrollo de paradigmas cualitativos de variado signo (Sarabia & Zarco, 1997). Entre ellos destacamos la investigación acción, la etnografía y las historias de vida. En España han tenido una gran influencia las corrientes sociológicas y psicológicas que han favorecido el llamado giro narrativo. (p. 813)

El llamado “giro narrativo” se encuentra ligado intrínsecamente a la sociología y la psicología,

de igual manera, a paradigmas como la investigación acción, la etnografía y las historias de vida. Esto quiere decir que, de cierta manera, el giro narrativo se encuentra determinado y condicionado por dichos campos disciplinares; sin embargo, esto no es del todo inocuo, pues para erigirse como una alternativa y, por supuesto, como un paradigma de investigación, la psicología, la sociología como saberes y la investigación acción, la etnografía y las historias de vida como método le otorgan un piso epistemológico, cientificista, que da pie a la postulación de un formalismo narrativo. En este punto, investigadores como Bolívar, Segovia & Fernández encuentran un lugar que en apariencia le da unas características únicas a la llamada investigación narrativa. Lo anterior se expresa en la siguiente cita:

En la investigación cualitativa, el enfoque biográfico-narrativo, como mencionan en sus trabajos Bolívar, Segovia, Fernández (2001), tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Por lo que la investigación narrativa se considera actualmente como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología. La investigación biográfico-narrativa posee una ambivalencia: por un lado, es “darle voz” a los profesores principiantes y en ejercicio sobre sus preocupaciones y su vida profesional; por otro lado, este enfoque supone un rompimiento habitual de cómo se investiga y comprende lo social (Bolívar et al. 2001). Esto se debe a que el interés por la vida de los

profesores y por utilizar la narración que hacen de sus vidas, como dicen Huberman et al. (2000), posibilita tener acceso a un conocimiento más profundo de los procesos educativos; es un medio de reflexión sobre su vida profesional, para su desarrollo profesional y particular.

Estos autores encabezados por Bolívar, en torno a la investigación narrativa, tienen preponderancia en las esferas académicas, ya que su producción académica e investigativa apunta a la reflexión de lo narrativo como saber y teoría. Cabe resaltar que Bolívar, Segovia & Fernández (1998) como aporte a la consolidación de esta manera de investigar, proponen un manual que precisamente se titula *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, desde la que proponen:

(...) dar cuenta de lo que se hace en investigación narrativa, al tiempo que constata/muestra un campo de investigación en educación, como guía para indagar y trabajar en este enfoque. La investigación biográfico-narrativa, más allá de una mera metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación didáctica. Se recogen en él los principales campos de investigación narrativa y (auto)biográfica, como útiles para investigar en este campo. (1998, p. 11)

Por otra parte, aunque en sintonía con lo propuesto por Bolívar, el investigador Suárez encabeza procesos investigativos que resaltan y son representativos en Argentina, en referencia a la investigación narrativa. Un punto en el que los investigadores difieren es en la denominación dada a sus planteamientos; mientras que Bolívar se centra en lo biográfico-narrativo,

Suárez (2005) lo hace desde la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, con el fin de posibilitar una sistematización, valga la redundancia, de experiencias pedagógicas que circulen en el ámbito académico e investigativo, con el fin de generar diálogos e intercambios. Al igual que Bolívar, Suárez propone una guía que facilite y brinde directrices a investigadores narrativos a la hora de sistematizar experiencias pedagógicas. Dicho documento se intitula *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas* (2004), que presenta junto con Ochoa y Dávila. Este manual primeramente recupera y difunde: “experiencias pedagógicas desarrolladas por instituciones educativas de los países participantes de América Latina (Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, México y Perú)” (Suárez, Ochoa & Dávila, 2004, p. 5). Sin embargo, los autores dejan claro que el propósito de este manual es:

(...) fundamentar teórica y metodológicamente la conveniencia de llevar adelante procesos de documentación narrativa de experiencias y prácticas escolares de retención e inclusión de alumnos, como una estrategia para la elaboración de materiales pedagógicos disponibles y utilizables en diversos dispositivos nacionales de capacitación de docentes. Asimismo, se orientó a recomendar y orientar cursos de acción posibles para que los docentes de los países participantes se formen y capaciten a través de la producción autogenerada y guiada de relatos de experiencias pedagógicas. (p. 5)

Igual. Suárez afirma que: “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores que está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación

docente a través de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar.” (2011, p. 18). De modo que:

Para tornar este proceso más sistemático, la documentación narrativa informa las estrategias de formación-investigación que propone en una serie de criterios epistemológicos provistos por las tradiciones interpretativa y crítica en teoría social, y se inspira en otro conjunto de recomendaciones metodológicas provenientes de la etnografía de la educación, la investigación (auto) biográfica y narrativa y la investigación-acción-participativa. (p. 18)

La concepción de las narrativas por parte de Suárez dialoga con las concepciones que fundamenta Bolívar, pues la narración es sobre todo “una estrategia válida para la formación y el desarrollo profesional de docentes, propone una serie de sugerencias e indicaciones operativas dirigidas a instalar y gestionar” (p. 6); es decir, el elemento metódico es preponderante y condiciona el abordaje de la narración.

De igual manera, es latente lo que catalogamos anteriormente como “formalismo narrativo”, puesto que se emplean formas propias de las narrativas; sin embargo, su lenguaje y manera de escritura corresponden más a un ámbito académico. La carta con la que inicia el manual no es una aproximación a aquel que lee, en un sentido filial, sino que lo coloca en el plano de un lector que será informado acerca de lo que contiene el documento. La carta suena más a justificar que la documentación narrativa, y por supuesto, su consiguiente sistematización, es la piedra angular de la configuración de un saber pedagógico.

Esta confusión o, si se quiere, no armonización entre la forma y el contenido es común al realizar una revisión de estos documentos. Se

enuncian contradicciones que se presentan, dado que las narrativas y la manera de “registrarlas” son contradictorias; no obstante, es una contradicción “natural” que no se asume y, por no asumirse, aparece una contradicción “esterilizante” que lleva incluso a sugerir que las búsquedas del registro narrativo y la sistematización de experiencias “consisten en hacer transparentes las experiencias de formación y de enseñanza escolar que, tomando el estilo y la textura narrativa de los relatos, desplieguen las complicaciones, confusiones, sospechas y contradicciones propias de la práctica y de la escritura narrativa.” (p. 14)

Lo problemático radica, no en una consecuencia total, pues es propio de la narración entregarse a movimientos paradójicos y situaciones contradictorias, incluso absurdas. Lo problemático acá es la forma, es reflexionar y pensar en torno a la forma, ya que, desde un punto de vista metódico y teórico, las narrativas han obtenido un piso epistemológico que genera el sinnúmero de investigaciones que podemos encontrar. En Brasil, María Cecilia de Souza Minayo es una figura representativa en cuanto a un método asociado a la investigación narrativa, es decir, la investigación social. De Souza ha dedicado su trabajo a la reflexión en cuanto a la investigación cualitativa como rasgo fundamental de lo social. Campos de conocimientos disciplinares como las ciencias sociales abanderan dicho método y lo aproximan a lo narrativo; por tal razón, la figura de la investigadora brasilera toma relevancia al pensar la investigación como enfoque, método y metodología. De Souza (2007), en su libro *Investigación social: teoría, método y creatividad*, ofrece unas reflexiones que buscan aportar en las concepciones y directrices en torno a la investigación social, de modo que el investigador halle una serie de elementos e instrumentos para llevar a cabo una investigación. Todos esos postulados son reconocidos y aplicados como maneras de aproximarse a lo narrativo, puesto que resultan suscritos a métodos que proceden

del paradigma cualitativo que, como se sabe, es una respuesta al positivismo. No obstante, así como acontece con Bolívar en España y Suárez en Argentina, la propuesta como investigación social, a pesar de reconocer que lo que acontece en lo social no se encuentra normado inexorablemente por leyes inmutables, sino que se mueve a través del cambio. Lo postulado por De Souza sigue determinado por un pensamiento cientificista que se sostiene en una epistemología de la ciencia; esto se evidencia al entender la investigación como “la actividad básica de la Ciencia en su indagación y construcción de la realidad.” (2007, p.15), proceso en el que se trabaja con “el lenguaje científico de las proposiciones, que son construcciones lógicas y conceptos, que son construcciones de sentido”. (De Souza, 2007, p. 17)

Esta también es la gran crítica al supuesto giro narrativo. Un giro de 360°. La autora desde el comienzo emplea un lenguaje próximo frente al lector; le avisa que su libro lo introduce a “descubrir las entrañas del mundo y de la sociedad, en la aventura de la investigación social.” (De Souza, 2007, p. 9) por medio de la *teoría, el método y la creatividad*, que se presentan como: “los tres ingredientes esenciales que, combinados, producen conocimientos y dan continuidad a la tarea dinámica de sondear la realidad y develar sus secretos.” (De Souza, 2007, p. 9). El mapa para adentrarse en la aventura investigativa tiene dos orientaciones, la primera: “es más teórica y abstracta. Te introduce a las cuestiones polémicas del mundo científico y a los conceptos básicos de la investigación, particularmente la investigación social.” (De Souza, 2007, p. 9) y la segunda: “es más técnica (...) articulando la teoría y la práctica de la investigación. Para ser más precisos, las orientaciones comienzan en un movimiento de gran apertura para irse estrechando hacia la investigación social cualitativa.” (De Souza, 2007, p. 9)

Así, la investigación social como base de la investigación narrativa se hace atractiva, puesto que, como metodología, se muestra flexible sustentada en “los instrumentos del abordaje cualitativo” (De Souza, 2007, p. 9); no obstante, al igual que lo expresado anteriormente, hay una preocupación neta en lo metódico, en la teoría y la práctica, y la forma queda simplificada a un formalismo. A pesar de lo emergente que se muestra la investigación social de la mano de De Souza, en la introducción de su libro es claro que este método sigue sujeto a los postulados de la investigación científica, pues se funda en el lenguaje que este emplea; su forma, en otras palabras, corresponde a las formas de la ciencia. Por tal motivo, resuenan palabras como teoría, práctica, categorías, conceptos, instrumentos, técnicas, que en un comienzo permiten una gran apertura, pero que se van estrechando con el fin de configurar eso que hace investigativo a una investigación, incluso, sea social o narrativa.

De este modo: “La metodología incluye las concepciones teóricas del abordaje, el conjunto de técnicas que posibilitan la construcción de la realidad y el soplo divino del potencial creativo del investigador.” (De Souza, 2007, p. 14). La autora en su libro le da un lugar preponderante a la creatividad, y vale la pena detenerse un tanto en ese aspecto. No cabe duda de que esa creatividad en el ámbito investigativo es una necesidad para encontrar innovaciones, lo nuevo. Cabe preguntarse: ¿cómo ser creativo cuando se tienen unos lineamientos prefijados y prefabricados que son precisamente los que establecen qué es investigación y qué no? ¿Los que terminan por legitimar y validar si se está haciendo investigación o simplemente un ejercicio inocuo que carece de rigurosidad y sustento teórico, práctico y científico?

Dice la autora que: “Nada sustituye, sin embargo, la creatividad del investigador” (De Souza, 2007, p. 14) y se vale de Feyerabend y su texto *Contra el método* (1989), donde

éste expresa que observa que el progreso de la ciencia está asociado más a la violación de las reglas que a su obediencia. “Dada una regla cualquiera, por fundamental y necesaria que se presente para la ciencia, siempre habrá circunstancias en que se torna conveniente no solamente ignorarla, sino también adoptar la regla opuesta”. (Feyerabend citado por De Souza, 2007, p.14); es así como “el progreso de la ciencia se produce por la ruptura de los paradigmas, por la puesta en discusión de las teorías y de los métodos, teniendo lugar así una verdadera revolución.” (De Souza, 2007, p. 14) eso sí, una revolución y cambio de paradigma científico.

Frente a lo anterior, ¿a qué se refiere De Souza con la creatividad? ¿Por qué creatividad y no creación? ¿Ser creativo para luego terminar haciendo lo que se debe hacer para investigar? Resulta irónico que, mientras se aboga por esa capacidad humana introducida en la investigación, la autora expresa al tiempo que: “A diferencia del arte y de la poesía que se conciben en la inspiración, la investigación es una labor artesanal” (De Souza, 2007, p. 20). Otro punto para diferir. La investigación que se sustenta en un método, enfoque teórico y científico no es artesanal; y puede que esa discusión acerca de la forma que no es formalismo se sitúe más en una aproximación a lo artístico y poético, en eso que se asocia a la inspiración divina, a lo demoníaco según los griegos.

Resulta extraño el lugar de la creatividad en lo propuesto por De Souza, pues de manera reiterativa expresa (con relación a la investigación social) que: “En lo que respecta al alcance de las concepciones teóricas de abordaje de la realidad, la teoría y la metodología caminan juntas, intrincadamente inseparables.” (De Souza, 2007, p. 14): Por tal razón, “en lo que respecta al conjunto de técnicas, la metodología debe disponer de un

instrumental claro, coherente, elaborado, capaz de encaminar los impasses teóricos hacia el desafío de la práctica.” (De Souza, 2007, p. 14). Estas declaraciones son las que fundamentan (y no sé si sea la palabra) de nuevo la crítica al giro de 360°, porque enseguida dice que: “El endiosamiento de las técnicas produce o un formalismo árido, o respuestas estereotipadas. Su desprecio, por el contrario, lleva al empirismo siempre ilusorio en sus conclusiones, o a especulaciones abstractas y estériles.” (De Souza, 2007, p. 14) y explícitamente, en sus palabras hay más endiosamiento que un empirismo ilusorio.

La falta de radicalidad en estos métodos investigativos lleva a lo que se llamó gatopardismo. Sí, pero no, no, pero sí, con temor a entrar en contradicciones (radicales). El método, decía el historiador Dilthey (1956), es necesario a causa de nuestra mediocridad. A lo que responde De Souza: “Para ser más generosos diríamos que, como no somos genios, necesitamos de parámetros para caminar en el conocimiento”. (2007, pp.14-15); es decir, el método científico es necesario, sin él la investigación se desorienta. Esa es la causa de que el giro no sea un giro radical, pues se necesita un referente.

Cabe aclarar que la crítica hacia María Cecilia de Souza Minayo es un tanto injusta, puesto que ella no propone la investigación narrativa (pero sí la social). Sin embargo, al ser un referente que influencia de manera significativa dicha postura que algunos identifican como método, enfoque, teoría, es preponderante llevar a cabo una revisión de lo que propone desde allí, y que se convierte en maneras de hacer investigación direccionadas en lo narrativo.

...Y en el horizonte: panoramas...

Todo ello lleva a una instrumentalización de la narración, convirtiéndola en un accesorio para situarse desde un espacio investigativo que en

aparición es novedoso, pero que en realidad se encuentra subordinado a lo que precisamente responde y se sitúa en el mismo lugar que rechaza y del que se quiere desligar. Por tal motivo, no es descabellado encontrar manuales y guías para llevar a cabo investigaciones narrativas o metodologías con sus respectivas técnicas e instrumentos para recolectar y analizar información, eso sí, información “narrativa”; ora hallar que “la narrativa” es una simple puerta de acceso al análisis del discurso; ora encontrar conclusiones que muestren el impacto y la humanización provocada por el empleo del enfoque y el saber narrativo.

Por tanto, se infiere que el “giro narrativo” ha señalado, con justicia, que la vida social, la producción de la acción colectiva y la performance de identidades está recorrida por narraciones. “Historias que nos contamos, que nos cuentan.” (Grondona, 2016, p. 156). Lo problemático radica no en una consecuencia total, pues es propio de la narración entregarse a movimientos paradójicos y situaciones contradictorias, incluso absurdas. Lo problemático acá es la forma, es reflexionar y pensar en torno a la forma, ya que, desde un punto de vista metódico y teórico, las narrativas han obtenido un piso epistemológico que genera el sinnúmero de investigaciones que podemos encontrar.

El lugar de esta discusión, desde donde nos situamos para habitar un lugar de enunciación, es desde la forma (que no es formal), una forma consecuente y que, aunque no sea narrativa (pues nos encontramos con la imposibilidad de definir qué es lo narrativo), intenta aproximarse a la narración. La forma, pues, tomada como una implicación radical en la investigación desde su escritura, la forma desde lo más básico y primitivo, una forma artesanal que ha sido desplazada e invisibilizada por la preponderancia que ha tomado el enfoque, el método y el formalismo, incluso en lo que se erige como investigación narrativa.

Referencias bibliográficas

- Arias-Cardona, A.M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Bolívar A, Segovia D, & Fernández Cruz, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada. España.
- Bolívar A, Segovia D, & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- Contreras Domingo, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016.
- De Souza, M. (2007). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Dilthey, W. (1956). Introducción a las ciencias del espíritu. *Revista de Occidente*. Madrid.
- Feyerabend, P. (1989). *Contra el método*. Ariel, Barcelona.
- Gómez Esteban, J. (2013). La vida no es un argumento: las narrativas biográficas y el relato de formación en la investigación social. *Revista Esfera*. Volumen 2, número 2. Julio - diciembre 2012 / ISSN 1794-8428 / Bogotá-Colombia / pp. 4-14
- González-Monteagudo, J. & Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista mexicana de investigación educativa*. Versión impresa ISSN 1405-6666. RMIE vol. 19 no. 62 México jul./sep. 2014. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-666620140
- Grondona, A. (2016). *El giro narrativo y el lugar de la heterogeneidad discursiva en el análisis de teorías sociológicas: El caso de la teoría de la modernización en Gino Germani*. Cinta moebio 56: 147-158. doi: 10.4067/S0717-554X2016000200003
- Hernández, F. & Rifà, M. (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Huberman, Michael. (2005). *Trabajando con narrativas biográficas*. En Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación* (pp.183-235). Madrid: Amarrotu.
- Huchim Aguilar, D. & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, 2013, pp. 1-27, Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

- López Górriz, I. (2007). "La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial", *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y práctica didáctica*, núm. 20, pp. 11-37.
- Porta, L. & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IIICE* /41 (enero-junio, 2017). [35-46]
- Quiles Fernández, E. (2015). *Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Sarabia, B. & Zarco, J. (1997). *Metodología cualitativa en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Somers, M. y Gibson, G. (1994). *Reclaiming the epistemological "other": narrative and the social constitution of identity*. En: C. Calhoun (ed.) *Social theory and the politics of identity*, pp. 37-99. Oxford: Blackwell.
- Somers, M. (1996). Narrando y naturalizando la sociedad civil y la teoría de la ciudadanía: el lugar de la cultura política y de la esfera pública. *Zona abierta* 77/78: 255-337.
- Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana & Dávila, Paula (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1: "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2: "La documentación narrativa de experiencias escolares". Buenos Aires: MECyT/OEA.
- Suárez, Daniel H. & Ochoa, Liliana (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente: La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IIICE* /30. ISSN 0327-7763. FILOUBA. Buenos Aires.
- Valenzuela Echeverry, C. (2014). *Escritura e investigación social: Más allá de la presencia. Consideraciones derridianas en torno al problema de la representación en las ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Referencia

Edgar Andrés Leal Gil & Mónica Fernanda Tovar Espinosa. ***En busca de formas: narradores, narraciones y el narrar.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 29-39

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Implicaciones de la pandemia en la educación a distancia en el CAT Neiva

*Lisbhet Katherine Caviedes²⁰
Yolanda Díaz Rosero²¹*

Introducción

Para el tema de este artículo interesan las afectaciones y los cambios que se produjeron en el sistema educativo y en sus partícipes debido a la pandemia por Covid-19, tanto que obligó a desarrollar mediaciones, metodologías y formas de comunicación que garantizaran la continuidad académica. El tiempo de pandemia interpela a reflexiones pedagógicas frente a este nuevo contexto educativo cargado de desafíos para las instituciones, los educadores y los educandos. Así, entre otros aspectos, los diferentes establecimientos educativos se vieron forzados a pensar en planes de contingencia institucional que tuvieran en cuenta problemáticas como los niveles de aprendizaje, la calidad, la deserción, las limitaciones de acceso a internet, la falta de recursos tecnológicos y las falencias en la competencia tecnológica.

La decisión de cada escuela, colegio o universidad de seguir adelante no pudo sustraerse de los ambientes de aprendizaje mediados por TIC. Algunos los usaron desde el marco constructivista, otros, simplemente como un canal de comunicación; otro tanto, no tuvieron ni lo uno ni lo otro por falta de

acceso. Analizar qué ocurrió con la educación de los estudiantes de un programa, en una región específica, interesa porque, al hacerlo, se pretende desentrañar las consecuencias de las decisiones adoptadas en circunstancias profundamente retadoras como las de la pandemia por Covid-19.

Por ello, a partir del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (LLC) del Centro de Atención Tutorial (CAT) Neiva, perteneciente al Instituto de Educación a Distancia (IDEAD) y este, a su vez, a la Universidad del Tolima, se buscó identificar las repercusiones que proyectó la pandemia en el ámbito pedagógico, en la orientación de la metodología y uso de las mediaciones tecnológicas.

El programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, en el Centro de Atención Tutorial (CAT) de Neiva, da inicio en el periodo B-2020. Está adscrito al Instituto de Educación a Distancia (IDEAD) y, para la época de pandemia, contaba con un modelo pedagógico a distancia; no obstante, tuvo que adaptarse a algunas transformaciones fundamentales. Verbigracia, tal como la mayoría

20. Estudiante de Licenciatura en literatura y lengua castellana. CAT Neiva. IDEAD - Universidad del Tolima. Lkcaviedesq@ut.edu.co

21. Docente de Licenciatura en literatura y lengua castellana. CAT Neiva. IDEAD - Universidad del Tolima. ydiazros@ut.edu.co

de las instituciones, debió acoger el uso de las TIC para garantizar encuentros sincrónicos que permitieran la interacción entre el tutor y el estudiante. Para el caso del programa, esta realidad es objeto de estudio, puesto que los principios de autoformación, de trabajo colaborativo y de flexibilidad, así como los procesos didácticos de enseñanza y evaluativos, entran en tensión o se transforman a partir de la crisis paradigmática del SARS-CoV-2. De esta manera, se trata de comprender las metodologías y las mediaciones tecnológicas en el epicentro de la escena educativa reconfigurada desde esta coyuntura.

Para el periodo B-2020 a A-2022, el CAT Neiva tenía alrededor de 59 estudiantes en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Durante esa época, los estudiantes se adaptaron a la educación a distancia a través de la mediación tecnológica, lo que les permitió continuar su proceso de formación caracterizado desde el modelo pedagógico por tres tipos de acompañamiento. El primero es el presencial, desde el encuentro tutorial y asesorías adicionales a las tutorías, que son realizadas por los profesores de manera individual o grupal. Este se desarrolla quincenalmente por cada curso y en pandemia adoptó las videollamadas como mediación. Si bien el proyecto IDEAD era de por sí incluyente, las circunstancias víricas fortalecieron este componente porque acogió a estudiantes con contextos de vulnerabilidad, como es el caso de mujeres, población indígena, adultos, personas con discapacidad o personas ya insertas en el mundo laboral. El segundo acompañamiento es el mediado, que se realiza inicialmente a través de la plataforma de Tu Aula y otros medios de comunicación disponibles, como correo electrónico, videoconferencias y dispositivos móviles, facilitando el contacto entre tutor y estudiante. Finalmente, el tercero, el trabajo independiente, tanto individual como grupal, se realiza en dos fases y comprende el tiempo que el estudiante dedica fuera del aula al

desarrollo de sus actividades académicas y a la profundización de los temas.

Diseño metodológico

Esta investigación es de carácter cualitativo porque pretende comprender y describir fenómenos desde una perspectiva más subjetiva, contextual y holística. Al respecto se dice que “la investigación cualitativa es utilizada para observar, describir, explorar, comprender las experiencias, formas de pensar, sentir de otras personas y propias” (Rojas-Gutiérrez, 2022, p. 81). Ahora bien, igual se adopta un tipo de enfoque descriptivo que, desde Tamayo (2004), se asume como “el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o proceso de los fenómenos” (p. 46). Para el caso del presente estudio, el interés se centra en establecer el impacto de la pandemia en la metodología y la mediación tecnológica, así como su mutación en la llamada “nueva realidad”.

Características generales de la educación antes, durante y después de la pandemia

El analfabetismo digital es un desafío constante en los sistemas educativos latinoamericanos. Selva (2015) enfatiza que en la educación formal no hay condiciones para propiciar el desarrollo de competencias digitales necesarias para el aprovechamiento tecnológico. Así, surge la brecha digital, desigualdad social y percepción de rechazo de las TIC desde el ámbito educativo. Quispe & Vislao (2022) manifiestan haber evidenciado un cambio en la educación antes y después de la pandemia en relación con la alfabetización digital. En principio, se caracterizaba por analfabetismo digital, imposibilidad, desigualdad. Al final, se volvió determinante la digitalización, capacitación, innovación, conectividad y alfabetización. De ahí que los usuarios básicos de tecnologías educativas sean particularmente las personas más entradas en años.

Para garantizar la continuidad del proceso educativo en tiempo de pandemia, las mediaciones tecnológicas resultan esenciales. De acuerdo con Cano et al. (2020), no solo garantizan la conexión y la comunicación, sino que también son accesibles, facilitan la retroalimentación efectiva, estimulan los sentidos y diversifican los recursos educativos.

Mediaciones tecnológicas

Las mediaciones tecnológicas han transformado las metodologías de enseñanza y el rol de los actores educativos, planteando tanto desafíos como oportunidades en el contexto de pandemia y nueva realidad, y se plantea así porque:

La educación mediada surge de la interacción entre las instituciones educativas, el rol del profesor, los materiales educativos y los ambientes digitales de aprendizaje, con el soporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por tal razón, educar con mediaciones es trabajar con materiales educativos digitalizados en ambientes híbridos de aprendizaje. (Universidad de Tolima, 2020, p. 15)

Ahora bien, la pandemia impulsó un cambio de perspectiva y paradigma en proyectos educativos presenciales que antes no consideraban las TIC necesarias para llevar a cabo la enseñanza. Wertsch (1997) profundiza en la teoría de Vygotsky desde su concepto de la acción mediada y dice que el aprendizaje es un proceso en el que la tecnología está en continua interacción entre el sujeto y su contexto sociocultural. El sujeto no tiene plenamente el control entre la interacción del contexto y la mediación. De manera que es compartido entre el sujeto y el contexto mediado. Las nuevas dinámicas de enseñanza son adaptadas a cada contexto, desde la mediación tecnológica que brinda la posibilidad de acceso al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto condiciona la interacción entre estudiante y profesor.

Por otro lado, desde el punto de vista de Coll (2004), las mediaciones en el ámbito educativo se refieren a los procesos que facilitan la interacción y el uso de materiales. En ese sentido, las TIC son fundamentales al tener una amplia gama de herramientas y plataformas. Además, son mediadores de diversas relaciones que se pueden establecer dentro de las prácticas educativas. Por esta razón, el aprendizaje está lejos de ser un proceso solitariamente individual. Las TIC deben usarse efectivamente desde la combinación estratégica del aprendizaje colaborativo y autónomo para generar un ambiente educativo dinámico y enriquecedor. Esto influye en una interacción constante entre profesores, estudiantes y contenidos, en la cual el docente debe ser guía y facilitar la construcción del aprendizaje.

Metodología

El IDEAD emplea el pluralismo metodológico adaptado a las necesidades, contexto y objetivos de cada situación, priorizando enfoques pedagógicos que toman al estudiante como protagonista activo de su propio aprendizaje. Por ello, desarrolla y fomenta la autonomía, la reflexión crítica, la resolución de problemas y la participación colaborativa de intercambio de ideas. Así lo enuncian Gamboa & Gil (2019): “lea críticamente, cuestione, problematice, construya y reconstruya conceptos y utilice la palabra oral o escrita como recurso del pensamiento para preguntar, reflexionar, producir y argumentar” (p. 43). Entonces, la interacción comunicativa es pilar fundamental del IDEAD desde el aprendizaje colaborativo, teniendo como eje los Círculos de Interacción y Participación Académica y Social (CIPAS) para la construcción conjunta del conocimiento dentro de esta dinámica de aprendizaje y también fomenta una actitud investigadora, al invitar a los estudiantes a crear nuevas ideas, siendo la investigación formativa una herramienta utilizada para profundizar en temas y hacer retroalimentación.

Por lo tanto, la naturaleza de la pedagogía del IDEAD articula los ambientes virtuales. De nuevo, Gamboa & Gil (2019) señalan que “las metodologías de la educación a distancia requieren de ambientes online y offline de aprendizaje, que posibiliten el acceso, uso y apropiación de las herramientas y servicios que las soportan” (p. 54). Por otro lado, en la Universidad de Tolima, los docentes cuentan con la libertad de implementar diversas metodologías activas, aprovechando al máximo las plataformas virtuales y las comunidades de aprendizaje habilitadas.

Estrategias pedagógicas

Una estrategia pedagógica efectiva es fundamental para guiar el proceso educativo y alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera integral. En el contexto de la pandemia, las estrategias pedagógicas adquirieron un papel central en la adaptación de los procesos educativos a los nuevos escenarios educativos. Tal como lo expone Sierra (2007), en el ámbito de la pedagogía, una estrategia pedagógica se refiere a la combinación teórica y práctica que orienta el proceso educativo, facilitando la transición desde una situación actual a una situación deseada. Este enfoque se encamina a contribuir a la formación integral de la personalidad de los estudiantes, estableciendo un conjunto de acciones sistemáticas para lograr los objetivos, tanto personales, grupales o dentro del entorno escolar. (Citado por Guardado et al., 2016, p. 19)

Así que la incorporación de las TIC en la enseñanza, planificada de manera coherente y adaptada al contexto y las necesidades de los estudiantes, potencia un aprendizaje significativo al promover estrategias pedagógicas flexibles que fomentan el desarrollo de habilidades y competencias clave. Por ello, se interpreta que la propuesta del IDEAD es “Consolidar la modalidad de educación a distancia mediante la diversificación de estrategias pedagógicas y

tecnológicas para la formación integral de sus estudiantes” (Gamboa & Gil, 2019, p. 17).

Usos

La Real Academia Española (2023) menciona que el término uso se refiere a: “Acción de usar. Uso específico y práctico al que se destina algo”. (Párrafo 1). En cambio, en el contexto educativo del IDEAD, el uso cobra una relevancia en la forma de selección e integración de herramientas y metodologías con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera que el tutor emplea diversos tipos de TIC, como plataformas de aprendizaje, repositorio de la información, gamificación, entre otras. De igual modo, proveían usos oportunos en las actividades para promover la autogestión del aprendizaje y el trabajo colaborativo en los procesos educativos.

Adaptaciones y subsistencias

Para una adecuada comprensión del fenómeno estudiado, es indispensable comprender qué se asume por adaptación y subsistencia de las TIC. Esto en el marco de la pandemia y la nueva realidad educativa. Según el Diccionario panhispánico de dudas (2024), adaptar es: “Acomodar(sé) o ajustar(sé) a algo o a alguien, haciendo las modificaciones oportunas”. (Párrafo 1). Por lo tanto, la adaptación de la tecnología es un proceso en el que es necesario hacer modificaciones oportunas y pertinentes acordes a los contextos cambiantes y en sintonía con los modelos pedagógicos con los que se corresponde.

Para adaptar la tecnología al proceso educativo, se requiere de etapas sucesivas, tal como lo aborda IES Bajo Guadalquivir de Lebrija (2008, mayo 28): la primera es el acceso a la tecnología con uso básico. La segunda es la adopción de la tecnología, sin innovación didáctica. La siguiente es la integración de la tecnología en la enseñanza con una mayor presencia. En la cuarta etapa, la apropiación tecnológica se evidencia

en lo didáctico. Al final, el docente es el primero dando un paso para crear una innovación.

En cuanto a las adaptaciones implementadas, es probable que las TIC hayan subsistido en el contexto de la nueva realidad. Este término, subsistencia, se entiende como “permanencia, estabilidad y conservación de las cosas”. (RAE, 2024, párrafo 1). De ahí que la sostenibilidad en el uso de la tecnología permita que el modelo a distancia se mantenga. Esto implica que los tutores deben comprender la relación entre la práctica pedagógica y la tecnología, que sepan cómo incorporar y aprovechar el uso efectivo de las TIC. Esto debe ir acompañado de actualización permanente del profesor y de infraestructura tecnológica.

Resultados

En este apartado se presentan los análisis y resultados obtenidos en la investigación, los hallazgos que abordan las dinámicas con cinco categorías: metodologías, mediaciones tecnológicas, adaptación y subsistencia. Con el propósito de diferenciar las fuentes de información, para el análisis de los datos se utilizaron códigos alfanuméricos: G (grupo), E (estudiantes), V (entrevista), P (profesores). Para identificar a cada semestre con el que se trabajó el grupo focal, se empleó esta codificación: (G-E1, G-E2, G-E3, G-E4). Además, para las entrevistas a docentes (Ent-P1, Ent-P2, Ent-P3, Ent-P4, Ent-P5) y a directivos (Ent-D1).

A partir de la revisión anterior y a la luz de la pregunta, ¿cuáles son los impactos de las metodologías y de las mediaciones tecnológicas a nivel de adaptación y subsistencia en el proceso educativo de los estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAT Neiva, en el contexto de la pandemia y de la llamada “nueva realidad”? Se hallan estos resultados:

La pandemia aceleró la implementación de enfoques multidimensionales (G-E2, Ent-P

5) que incorporaron nuevas herramientas y metodologías. Las estrategias pedagógicas tradicionales resultan insuficientes para responder a las nuevas demandas del entorno virtual, para transformar el ambiente de aprendizaje en uno más flexible, dinámico y centrado en el estudiante.

En consecuencia, la resistencia de algunos docentes (G-E3) a adoptar nuevas tecnologías limitó significativamente la eficacia del aprendizaje. La utilización superficial de estas herramientas impidió aprovechar al máximo su potencia.

Por otra parte, G-E2 permitió determinar una marcada tendencia entre el profesorado universitario: se revirtió el uso de herramientas digitales utilizadas en las tutorías, en estos casos debido a que no se adaptó de manera significativa. Esta elección ha dejado de lado el potencial de las estrategias activas de aprendizaje, que podrían enriquecer considerablemente la experiencia educativa. De ahí que, en la presencial, en el CAT Neiva, esta propensión de restarle importancia a las TIC se fortaleció con la conectividad limitada y una falta de integración de mediaciones tecnológicas diversificadas (G-E4, Ent-P1) y (Ent-P4). Sin embargo, estas acciones de los profesores se alejan (G-E1) de lo que se necesita y limitan al estudiantado aprovechar las oportunidades que ofrecen las mediaciones tecnológicas y la IA.

En la nueva realidad, algunos docentes (G-E4) fomentaron el aprendizaje activo combinando metodologías tradicionales con el uso de TIC y elementos lúdicos, lo cual demostró ser efectivo en muchos casos. Sin embargo, el ritmo de exploración e innovación que se había alcanzado previamente disminuyó, limitando la implementación de nuevas estrategias. Aun así, los docentes han ejercido su libertad de cátedra para adaptar sus métodos según lo que consideran más efectivo para el aprendizaje.

Las mediaciones posibilitan (Ent-P1, Ent-P4) importantes beneficios para la educación, pero no se queda de lado lo significativo de la interacción cara a cara, al fomentar un ambiente dinámico que propicia la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

A continuación, el análisis presentado tiene como objetivo identificar qué TIC mediaron en el proceso educativo de la población sujeto de estudio, en el periodo 2020-B a 2024-B. Esto desde la adaptación y la subsistencia.

Tabla No. 1. Herramientas implementadas en los procesos educativos en pandemia y la nueva realidad.

Experiencias tecnológicas	Mediaciones tecnológicas
Plataformas de gestión del aprendizaje (LMS)	Google classroom, Moodle, Blackboard, Edmodo, Tu Aula (2).
Herramientas de presentación y de aprendizaje asistido	Genially y Powtoon (2), Powerpoint (4), Canva (4), Prezi y Cap Cut (2), YouTube (2), Podcast (2), CmapTools, GoConqr.
Herramientas de colaboración y almacenamiento	Google drive (2)y Padlet (2).
Evaluación formativa	Kahoot (3), Quizz.
Inteligencia artificial y herramientas de soporte	Chat GPT
Herramientas de comunicación y colaboración sincrónica	Google Meet (3), Zoom (2), WhatsApp (1), Cisco.

Nota: Los números entre paréntesis indican el nivel de preferencia mayor respecto a los demás, de acuerdo con los resultados del análisis.

La coincidencia significativa entre las mediaciones tecnológicas (G-E4) adaptadas en el contexto pandémico y en la nueva realidad (Google Meet, Google Drive, Genially, Powtoon, PowerPoint, Canva, Prezi, Google Meet, WhatsApp y Tu aula) se da debido a que respaldan las actividades académicas

más comunes llevadas a cabo en las tutorías o asesorías. En particular, la creación de productos educativos multimodales, presentación de contenido, información y comunicación. Estas innovaciones pedagógicas tuvieron impacto positivo en los procesos de aprendizaje.

Tabla No. 2. Integración pedagógica de metodologías y herramientas en el proceso educativo.

Estrategias de integración	Estrategias Pedagógicas	Técnicas
Fomentar la participación y el debate	Aprendizaje colaborativo	Phillips 66 Análisis de canciones Exposiciones Preguntas guiadas
Desarrollar habilidades cognitivas	Aprendizaje activo desde lectura de textos	Juegos de palabras Creación de organizadores gráficos Ordenación de textos
Fomentar la creatividad y la expresión escrita	Producción escrita	Escritura narrativa (cuentos), escritura lírica (poemas) y textos académicos (relatorías).
Favorecer el aprendizaje experiencial y contextualizado	Aprendizaje basado en proyectos Producción escrita: historia de vida	Producción de materiales audiovisuales: podcasts, videos o programas radiales. Visualización de películas

Nota: Adaptación de metodologías y mediaciones tecnológicas al aprendizaje, del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

Igualmente, las mediaciones tecnológicas empleadas (G-E1, G-E2, G-E3, G-E4) dejan ver que en la escena educativa de pandemia se privilegió la muestra diversidad de estas herramientas: cada una de ellas ofrece funciones específicas que se adaptaron a las necesidades particulares de cada situación. Desde la personalización del aprendizaje hasta la creación y gestión de contenidos, pasando por la comunicación, la evaluación y la retroalimentación, estas herramientas permitieron diseñar experiencias educativas dinámicas. Con el propósito de abordar el objetivo específico de caracterizar las metodologías implementadas durante la pandemia para el proceso educativo de los estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAT Neiva, la adopción y uso de las mediaciones tecnológicas no estuvieron exentas de desafíos: no muchos profesores optaron por estrategias didácticas que promovieran el aprendizaje activo, delegando en los estudiantes la responsabilidad de dirigir su propio proceso.

Desde las tutorías virtuales (G-E3) con enfoques tradicionales, se observó una disminución significativa en el compromiso académico de los estudiantes. Esto no fue un factor aislado y se debió a la nula implementación de las estrategias para motivar el interés de los estudiantes. En contraste, la heterogeneidad de los estudiantes (Ent-P3, Ent-D1, Ent-P5) con acceso a tecnología y de escasos recursos económicos, motivó a la autoridad ejecutiva a dar directrices para que los profesores facilitaran la búsqueda de soluciones pedagógicas más flexibles y adaptables. Así, los profesores ajustaron las tareas y los procesos evaluativos, siendo importante para responder a estas realidades diversas y al mismo tiempo mantener la rigurosidad académica.

Las estrategias pedagógicas que predominaron en el momento del trabajo independiente, consistieron en colocar a los estudiantes a profundizar en las temáticas de estudio desde la investigación o el uso de recursos digitales estáticos (Ent-P1, Ent-P2) y en el trabajo en grupo con presentaciones digitalizadas para fomentar la construcción del conocimiento en colectivo. En contraste, la estrategia activa y dinamizadora, (Ent-P3) que promueve un momento del trabajo independiente, desde estrategias de trabajo individual y grupal con la interrelación entre el conocimiento académico y las experiencias de vida de los estudiantes en su territorio, no solo como receptores, sino los estudiantes como creación de contenidos transmedia y la digitalización de saberes comunitarios desde múltiples medios.

A pesar de la implementación de estrategias didácticas que promovían la participación activa, la reflexión crítica y la retroalimentación constante entre docentes y estudiantes (Ent-P3, Ent-P4) (Ent-P1) no garantiza una mejora generalizada en el rendimiento académico que se exhibió al volver en la presencialidad. A pesar de lo mencionado anteriormente, el modelo de educación a distancia tradicional (Ent-D1) mantuvo su vigencia y ofreció una mayor continuidad educativa enriquecida con opciones digitales, fortaleciendo el proceso educativo en un entorno adaptable y centrado en el estudiante. Ahora bien, en donde se alcanzó a evidenciar mejora en los resultados, se debió al proceso de capacitación de los profesores con el propósito de redireccionar los procesos educativos en entornos digitales (Ent-P5).

En última instancia, con respecto a esto, se puede verificar una nueva realidad, desde la adaptación y subsistencia de las metodologías implementadas durante la pandemia, así como

el uso de las mediaciones tecnológicas para el proceso educativo de los estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAT Neiva. Aunque factores como estos facilitan o dificultan la sostenibilidad, su sostenimiento en el tiempo dependerá, en gran medida, de la forma en que se integren en los procesos de enseñanza y aprendizaje la metodología y mediaciones tecnológicas.

Así mismo, la disponibilidad de recursos lúdicos (G-E2) y la incorporación de mediación tecnológica interactiva han favorecido significativamente la participación activa y el dinamismo en el ambiente de aprendizaje; sin embargo, aunque ambos contextos han influido en la manera de aplicar las metodologías, la esencia del enfoque de cada docente se mantuvo. Esto sugiere que las metodologías empleadas estuvieron bien definidas y que la principal variación radicó en la forma en que se utilizaron las tecnologías y los recursos disponibles. Por otro lado, (Ent-D1) recientemente el aseguramiento de la conectividad Wi-Fi con tres accesos, para todo el CAT Neiva en el semestre B-2024, y equipo tecnológico adquirido va a contribuir posiblemente a transformar significativamente el entorno educativo.

La implementación de estrategias de enseñanza activa (Ent-P2) mediadas por el docente en entornos tanto virtuales como presenciales, promovieron el aprendizaje colaborativo y motivador. Pero en cualquier enfoque y contexto que se establezca, la capacidad del profesor para adaptar su comunicación y emplear recursos didácticos variados resulta crucial para mantener el interés y la participación de los estudiantes, enriqueciendo significativamente la experiencia de aprendizaje. La nueva realidad (G-E1) demostró una tendencia a la estabilización de propuestas metodológicas. Sin embargo, el nivel de innovación del uso de las mediaciones parece haber disminuido, lo que subraya la necesidad de una exploración constante para garantizar

la sostenibilidad de estas prácticas. De otra parte, la integración de las mediaciones (G-E3) tecnológicas en la práctica docente de algunos aún presenta desafíos porque, a pesar de que el profesorado las implementa y esto motiva a los estudiantes a explorar y aprovechar activamente estos recursos, se requiere formación continua en TIC.

En términos de lo expuesto anteriormente, los desafíos sin precedentes que enfrentó la educación a distancia impulsó a los profesores a la exploración de nuevas estrategias y de mediaciones tecnológicas. Así, para promover una construcción activa del conocimiento, el uso de mediaciones tecnológicas necesita integración entre estas herramientas y las metodologías pedagógicas que requieren para su efectividad la guía del profesor. Por ello, la falta de preparación respecto a la importancia de estas mediaciones en el modelo a distancia del CAT Neiva, limitó su impacto en los procesos educativos, resaltando la necesidad de capacitación pedagógica para aprovechar su potencial.

Conclusiones

La Universidad del Tolima, IDEAD, CAT Neiva, realizó transformaciones para hacer posible la continuidad académica en pandemia, sin perder su modelo de educación. Los resultados de esta investigación evidencian dicotomía en las prácticas docentes del CAT NEIVA. Por un lado, se identificaron metodologías tradicionales que dificultaron la transición al entorno virtual. Por otro lado, se destacaron enfoques constructivistas que aprovecharon las posibilidades de la virtualidad para fomentar el aprendizaje activo y colaborativo. Las estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo demostraron ser efectivas, pero la brecha digital en el profesorado quedó en evidencia. La necesidad de una capacitación docente continua, tanto técnica como pedagógica en el uso de las mediaciones, fue y será crucial

para no seguir ocupando estos espacios, solos centrados en la digitación de contenidos y plataformas de comunicación unidireccionales, que no promueven la participación activa del estudiante, dificultando la construcción de conocimiento significativo.

La pandemia aceleró la adopción de las mediaciones tecnológicas. El Modelo de Educación a Distancia facilitó el acceso y la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de algunos profesores, los resultados no siempre fueron los esperados debido a la implementación inadecuada de las mediaciones tecnológicas tanto por parte de los estudiantes como de los propios docentes, lo que reveló desafíos persistentes en cuanto a la calidad y efectividad del aprendizaje.

A pesar de los avances del tiempo de pandemia, en la nueva realidad la integración de las

tecnologías en los procesos educativos no ha avanzado al ritmo esperado. La adaptación y la implementación de estas herramientas no se han consolidado de manera generalizada, lo que ha frenado la innovación tecnológica en el ámbito educativo.

Finalmente, las herramientas tecnológicas por sí solas no son suficientes para garantizar una enseñanza efectiva. El papel del maestro es fundamental, ya que su contribución mediante metodologías y estrategias adecuadas crea un ambiente de aprendizaje significativo y dinámico, promoviendo la interacción entre profesor, estudiante y construcción del conocimiento. A pesar de los esfuerzos de los docentes que adaptaron y sostuvieron metodologías y mediaciones tecnológicas, fue necesario un esfuerzo conjunto para lograr una verdadera innovación metodológica.

Referencias bibliográficas

- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas Y Sociales*, 60(223), 265-285. Disponible en: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/453>
- Cano, S., Collazos, C. A., Flórez-Aristizaba, L., Moreira, F., & Ramírez, M. (n.d.). Experiencia del aprendizaje de la educación superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Reencuentro*, 65, 20-29. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=800598>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica: Revista Electrónica DdeEducación*, 25. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/277>
- Diccionario panhispánico de dudas [DPD]. (2024). Adaptarse. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/adaptar>.
- Gamboa, C. A., & Gil, M. A. (2019). *Herramientas para un modelo: guía para interactuar en la modalidad de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima*. Sello Editorial Universidad del Tolima. Disponible en: <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/e23a737c-9041-4c9a-a4aa-170263f82240/content>

Guardado, Y. A., Reyes, Y. Q., Ramos, M. D. L. R. G., Sánchez, I. F., Rodríguez, A. M., & del Sol Señari, O. (2016). Estrategia pedagógica para la superación de los docentes. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(1).

IES Bajo Guadalquivir de Lebrija. (2008, mayo 28). Competencia digital de los profesores [Video]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sLLlwJcQ--Y>

La Real Academia Española [RAE]. (2023). Subsistencia. Disponible en: <https://dle.rae.es/subsistencia>

La Real Academia Española [RAE]. (2023). Uso. Disponible en: <https://dle.rae.es/uso>

Quispe & Vislao (2022). Alfabetización digital: conocimiento indispensable para la labor docente durante la pandemia. *Horizontes (El Alto)*, 6(25), 1606-1614. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/horizontes-el-alto/articulo/alfabetizacion-digital-conocimiento-indispensable-para-la-labor-docente-durante-la-pandemia>

Rojas-Gutiérrez W. J. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, 20(26), 79–97. Disponible en: <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>

Tamayo & Tamayo. M. (2004) *El proceso de la investigación científica*. Sello Editorial Limusa. Disponible en: <https://bit.ly/3ZaBUHL>

Universidad del Tolima. (2015). Proyecto Educativo Institucional. Universidad del Tolima. 1-77. Disponible en: https://ut.edu.co/images/Transparencia/PEI_FINAL.pdf

Universidad del Tolima. (2020). *RESOLUCIÓN NÚMERO 623 DE 2020*. Universidad del Tolima. Disponible en: https://ut.edu.co/images/Transparencia/Res_623.pdf

Wertsch, J. V., del Río P., & Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas* (Fundación Infancia y Aprendizaje). Disponible en: <https://bit.ly/3Z2uQNb>

Referencia

Lisbhet Katherine Caviedes & Yolanda Díaz Rosero. *Implicaciones de la pandemia en la educación a distancia en el CAT Neiva*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 40-49

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Pensar la enseñanza en medio de la aprendificación contemporánea²²

Óscar Leonardo Cárdenas Forero²³

En lugar de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de la satisfacción, una monstruosa salacuna de abundancia pasivamente recibida.

Zuleta

Introducción

El aprendizaje hoy, particularmente el aprendizaje a lo largo de la vida, se instala como una condición fundamental para optimizar las competencias humanas, para sobrevivir, para adaptarse y funcionar en la vida. Es tanto su valor que la enseñanza ha venido reconfigurando su función para ponerse, al parecer, al servicio de esta práctica. En este sentido, el presente artículo procura constituirse en una reflexión frente a la condición actual de la enseñanza y procurar con ello, pensarla como un camino para el pensamiento; un hecho que la conectaría aún más con la filosofía y la desprendería de su condición exclusiva de método o de procedimiento que ejecuta el maestro dentro del aula, para, efectivamente, pensarla de otro

modo, en especial, en relación con la idea del aprendizaje a lo largo de la vida.

Una reflexión sobre la enseñanza

En 2019, el Banco Mundial, ante la situación de crisis del aprendizaje que según ellos se manifestaba, afirmó que estar en la escuela no era lo mismo que aprender. Pero no le bastó con expresar esto. Insinuó además que en todo el mundo había más personas que no aprendían dentro de la escuela, sino más bien fuera de ella. Y que cientos de millones de niños llegaban a ser adultos sin tener las habilidades básicas para desenvolverse en la vida diaria (Banco Mundial, 2019). Unicef, por su parte, iba a apoyar y a confirmar estas aseveraciones al expresar que “ir a la escuela no siempre es sinónimo de aprender.

22 El presente artículo hace parte de las reflexiones adelantadas en el marco del proyecto de investigación doctoral “Los primeros años de vida importan: la emergencia de la primera infancia”, dirigido por el Dr. Alberto Martínez Boom, a quien le agradezco sus aportes y reflexiones.

23. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional –CINDE-. Estudiante del Doctorado Interinstitucional (DIE). Docente catedrático de la Universidad del Tolima. Director del grupo de investigación “Historia de las disciplinas escolares” y coordinador del semillero de investigación “Historia de los saberes escolares en el preescolar”. <https://orcid.org/0000-0003-4894-7888> . olcardenasf@ut.edu.co. Grupo de investigación “Historia de las disciplinas escolares”. CAT Kennedy -Universidad del Tolima-

En todo el mundo, hay más personas que no aprenden dentro de la escuela que fuera” (s. f., párraf. 6).

¿Qué efectos iba a producir esta insospechable afirmación? ¿Quizás es algún tipo de provocación en contra de la enseñanza, del maestro y de la escuela? ¿Acaso insinuar que tanto el maestro, la escuela como la enseñanza misma eran los obstáculos para lograr el aprendizaje, y contra los que, precisamente, se debía combatir? ¿Qué pretensiones persigue este organismo internacional con estas aseveraciones? ¿Tal vez lacerar a la escuela, al maestro o a la enseñanza? ¿Acaso el compromiso contemporáneo de la enseñanza se reduce simplemente al alcance del aprendizaje? ¿O será esta una oportunidad, ante este aparente *desprecio* por la enseñanza, para *reafirmarla*, quizás como una práctica comprometida con el pensamiento, con la dificultad, con el estudio, el saber o lo intelectual?

Desde 2012, el profesor Carlos Noguera advertía que los desarrollos particulares que se venían suscitando en las instituciones educativas, y en general, en las sociedades, insinuaban la desaparición de la enseñanza y la consecuente desaparición del maestro. ¿Cuál es la advertencia que nos hace Noguera? ¿Acaso la desaparición *radical* de la enseñanza o posiblemente una imperceptible reconversión o una transformación profunda que modifica su función y su modo de operar? Sin embargo, más allá de esta posible dilución expuesta por este autor, ¿tendría algún sentido pensar la enseñanza hoy? ¿Cuál sería ese propósito? ¿Tal vez reivindicar, criticar, descalificar o sugerir algo? ¿A lo mejor advertir lo que Masschelein & Simons manifestaron de la sustitución de la enseñanza por “una forma de asesoramiento o de consejo psicológico” (2014, p. 59)? ¿Quizás habría alguna nostalgia tras este propósito? En fin, ¿tendría alguna vigencia pensar la enseñanza hoy, cuando el aprendizaje se constituye en el

factor fundamental de la vida humana? ¿Qué curioso! Pero no es cualquier aprendizaje; es un “aprendizaje a lo largo de la vida” (Ball, 2009, p. 63). Entonces, ¿cabría la posibilidad de pensar en una *actualización* de la enseñanza? ¿En convertirla en subsidiaria de este tipo de aprendizaje? O, por el contrario, ¿podría pensarse en una reafirmación ante la solemnidad del aprendizaje o de algo que se hace intolerable en la escuela y en la sociedad? ¿Qué es lo que se espera con estos cuestionamientos? ¿Exponer a la enseñanza como una “forma de vida” (Masschelein & Simons, 2014)?

También está claro que la intención de estas líneas no es ir tras la defensa o la crítica de perspectivas que hacen de la enseñanza un método o un hecho operativo y funcional, por dar un ejemplo, como la “Enseñanza para la Comprensión”, de aquellas que la conectan en una relación inusual y dependiente, la “enseñanza-aprendizaje”; o de posturas que señalan que “La buena enseñanza depende también de que los profesores tengan en cuenta las culturas, las perspectivas propias de sus alumnos y presten atención a la manera de aprender de cada uno de ellos” (Buckingham, 2005, p. 14).

Es precisamente de estos postulados que se instalan de los que se procurará tomar distancia. Sin más preámbulos, vayamos tras algunas pistas. En 2003, el profesor Alberto Martínez Boom irrumpió con una insólita provocación: “La enseñanza como vía del pensamiento” (p. 207). Con esta incitación, Martínez procuró, de una parte, pensar la enseñanza como problema. ¿Qué iba a significar esta incitación? ¿Acaso la enseñanza no era el modo como el maestro transmitía el conocimiento en el aula? ¿Qué problema habría en ello? ¿Se iba a formular acaso un *mejor* método para enseñar? ¿Qué era lo que Martínez pretendía transgredir con su postura? Y, de otra, distanciarse de una tradición instalada en la escuela. Esto es, de la

consideración de reducir la enseñanza al acto de enseñar o al acontecer cotidiano de la enseñanza misma, para ofrecer “la posibilidad de pensar la complejidad de elementos y relaciones que constituyen y se establecen en ello” (p. 207).

En la perspectiva de estos planteamientos, Martínez incita a tomar distancia de lo evidente y de lo que acontece. De la exigencia funcional y operativa atribuida a la enseñanza. Para renunciar “a seguir reduciendo la enseñanza a lo que acontece en el salón de clase y en la escuela” (2003, p. 207); y más bien, para apostar por un trabajo que reconozca y analice “el conjunto de elementos y relaciones implicados en ella (conocimiento, lenguaje, lógica, ética, aprendizaje, etc.)” (Martínez, 2003, p. 207) que trasciende aquella comprensión que define, asocia y limita la enseñanza a una relación que se establece entre maestro y el alumno. Que la implica de modo restringido con el acto de enseñar. Que la reduce al saber pedagógico del maestro. Que la sujeta al acontecer del aula, a la proposición de una *innovación* o una transformación en procura de optimizar aprendizajes, de desarrollar competencias o de fortalecer habilidades estudiantiles. Que la enclaustra a lo que el maestro hace en su interior en procura de mejorar las destrezas individuales. Que la somete o la materializa con una didáctica o con un método, desconociendo que podría estar asociada al saber, a la formación, la comunicación, la política, la ética o a los modos de subjetivación.

Esta postura va a procurar *trascender*, precisamente, aquella tradición que la acopla directamente y sin sospecha alguna con el aprendizaje, con lo que ocurre exclusivamente dentro del aula y con el acto mismo de transmitir algo. Esto es, con aquella perspectiva que “la concibe como una posición compuesta por un conjunto de tareas que han de ser ejecutadas, y cuya realización requiere la presencia de ciertas competencias (que puede poseer o no un único

profesor)” (Masschelein & Simons, 2014, p. 69). Se busca entonces reafirmar una idea de la enseñanza en la que, siguiendo a Biesta, “no puede ser enteramente inmanente a la situación educativa, sino que requiere una noción de “trascendencia” (2017, p. 62). Que no significa exclusivamente comprenderla como un regalo o como el acto de hacer un regalo (Biesta, 2017, p. 62). Por lo que es preciso advertir que no se trata de definirla o de articularla con aquello que el maestro hace *solamente* en el aula. Tampoco implica ser una *praxis* o un ejercicio *metacognitivo* sobre el acontecer en el aula o sobre el quehacer pedagógico, en procura de su mejoramiento o de gestar mejores aprendizajes. Es más bien entender la enseñanza de *otro modo*, quizás como un acontecimiento. ¿Acaso asociado con la formación? ¿Con la elevación que nos propuso en algún momento Nietzsche? ¿Con lo intelectual, con el estudio, el saber, con un elogio a la pasión y al sufrimiento (Agamben, 1989), con una exaltación a la dificultad (Zuleta, 2017) o con un modo de caracterizar conocimientos, sujetos y prácticas (Martínez, 2003)? Será este el momento de pensar que

(...) La enseñanza ya no es una misión pedagógica que implica una (no calculada) obligación con respecto al oficio, a la materia que enseña y a los niños, que va más allá de producir resultados de aprendizaje y de recoger los incentivos que se derivan de ello. (Masschelein & Simons, 2014, p. 71)

Al valorizarse continuamente el aprendizaje, la enseñanza ha venido perdiendo su valor o, mejor, cambiando su sentido y su modo de funcionamiento. De ser el factor fundamental para lograr el aprendizaje, se constituyó repentinamente en el obstáculo a superar. Y fue, precisamente, su relación directa e incuestionable con el aprendizaje la que la redujo a ser definida como lo que acontece en el aula, con el trabajo del maestro y con un método

para lograr mejores aprendizajes, conocimientos, valores y habilidades. ¿Acaso lo que se insinúa hoy es que la enseñanza es una práctica que obstaculiza el aprendizaje? ¿Esto será lo que tiene en “crisis” a la enseñanza? ¿Tendría algún sentido, frente a este valor exacerbado que se le otorga al aprendizaje, insisto, pensar en la enseñanza? Muchas de estas preguntas, más que intentarse resolver en este texto, procuran constituirse en provocaciones para emprender rutas alternativas de indagación.

Volvamos de nuevo. ¿Qué significaría pensar la enseñanza como una vía para el pensamiento? ¿A quién le correspondería esta labor? ¿Al maestro? Quizás sí, pero no a cualquier maestro, sino a uno que contribuya a la *elevación*, a mostrar que la enseñanza implica cuestionar lo que aparece como dado, definido y formado para regular los comportamientos y las mentalidades humanas. Que esté dispuesto a hacer complicado el camino de la formación. Y posiblemente a pensar en aquello que hoy se hace *intolerable* en las escuelas y en la sociedad.

Pero, ¿qué es eso que se hace intolerable en la actualidad? ¿Quizás la sutil reivindicación por lo débil, por lo que resta vitalidad, por lo que sustrae poder? ¿La valoración exacerbada por hacer de la escuela algo divertido y lúdico, en donde se la “pasa bien”, en el que todo se hace “flexible” y sencillo, desprovisto de dificultad y en el que el discurso y la práctica apoyan la “eliminación de las barreras” para aprender; que hace que la vida se exponga como “algo fácil”? Es, justamente, la enseñanza uno de los caminos que permitiría *suspenderse* y tomar distancia de lo inmediato, de lo contextual y de lo cercano. Y a la vez, pensarla como un *acontecimiento*, a través del cual se “muestra lo que una época tiene de intolerable, pero también hace emerger nuevas posibilidades de vida” (Lazzarato, 2006, p. 44).

Esto afirmaría que la escuela es el lugar *exclusivo* de la enseñanza, pero no de

cualquier tipo de enseñanza. Más bien una que contribuya a *problematizar* lo que se enuncia hecho inobjetable, a pensar lo *impensado*, a examinar de otro modo las cosas que se exponen *naturales*, y a elaborar análisis distintos a los que convencionalmente se han establecido respecto a asuntos asociados a la comunicación, a la ética, a la política y a la estética.

Asociarla con la estética haría de la enseñanza una posibilidad de constitución de una “estética de la existencia”; esto es, de un modo de “reconciliación entre arte y vida” (Castro, 2016, p. 33), que trasciende dispositivos estatales o económicos establecidos, y que convierte a la vida misma en una obra de arte (Castro, 2016). La enseñanza sería, en esta perspectiva, una de las vías para estetizar la vida propia, para hacerla bella y, al mismo tiempo, para establecerla independiente de los códigos morales instaurados. Lo que implicaría comprender que la enseñanza como una estética de existencia contemplaría “la idea de que el logro de la autonomía y la felicidad dependerá *enteramente* del trabajo que un sujeto hace sobre sí mismo” (p. 38).

Este modo de comprender la enseñanza como vía para el pensamiento, para estetizar la vida y para cuestionar lo dado, la distanciaría de ser simplemente un procedimiento en el aula, para transformarlo en un “ejercicio artístico” (Martínez, 2003, p. 209), que posibilitaría pensarla en una óptica diferente a la del aprendizaje o a la del conocimiento. Esto haría de la enseñanza, más que, como lo propone Estanislao Antello (2011), un lugar de resistencia, “una aventura interrogadora sin absolutos ni respuestas terminales” (Martínez, 2003, p. 211). Esto significa comprender la enseñanza como una “actitud vital” (p. 211) y de búsqueda que no culmina en lo evidente y en lo verdaderamente establecido. Y al convertirla en la vía para el pensamiento, más allá de entenderla como “enseñar a pensar”, implicaría

comprender el pensamiento “como libre incursión en lo nuevo [...] para precipitar otros modos de ver y de decir” (p. 212).

La enseñanza como una vía para el pensamiento y la vida misma sería más que un procedimiento, un método o una función, “una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso” (p. 212), que tomaría distancia de aquella relación que la sujetó directamente con el aprendizaje, como una condición *sine qua non* y que hoy está siendo cuestionada a tal punto que se la considera un obstáculo para lograr los aprendizajes requeridos. A través de ella, no solo se pondría en suspenso y en suspensión lo que se muestra *incuestionable*, sino que se abriría la posibilidad de formular “nuevas posibilidades de vida” (Lazzarato, 2006, p. 51), frente a lo que se expone como *intolerable*.

Reflexiones finales

Ante esto que deviene, ¿por qué no pensar en la enseñanza como una vía estética para una vida bella, esto es, la enseñanza para una estética de la existencia? ¿O por qué no pensar en la enseñanza como una vía para el pensamiento, como lo sugiere Martínez (2003)? ¿O por qué no en un lugar de resistencia, como lo sugiere Antello (2011)? Más allá de estas provocaciones, sin lugar a duda, hoy se hace fundamental pensar la enseñanza en una clave distinta a la de la razón, del conocimiento o del aprendizaje. Para concebirla como una oportunidad para reafirmarla, para valorarla y convertirla en la vía para examinar lo que hoy se hace *intolerable* en las escuelas y en la sociedad y poner de manifiesto nuevas posibilidades de vida, ante las que hoy se instauran los dispositivos estatales o económicos actuales. ¿Quizás se deba volver a Kant para pensar la enseñanza en relación con la cultura?

Parafraseando a Dussel (2018), podría convertirse esta en una oportunidad para elogiar la enseñanza, un hecho que

(...) pasa por apreciarla, cuidarla, expandirla para que no se establezca ni en lo efímero, ni en lo desechable, sino como una condición vital de un ensamblado que está siempre al borde de su destrucción, pero también movimiento, abierto, capaz para el mundo y ayudar a crear nuevos montajes imaginando otros futuros. (pp. 103-104)

Y, siguiendo a Antello (2011), reconocer que frente a esta tendencia contemporánea a la “aprendificación” (Biesta, 2017), la enseñanza es lo que mejor caracteriza el oficio de ser maestro. Que está asociada con el acto de repartir y dar, de guiar para obrar, de mostrar y exponer un mundo, de hacer ver tomando distancia, para brindar herramientas que permitan cuestionar y pensar de otro modo lo que convencionalmente está establecido, de profanar y de suspenderse (Masschelein & Simons, 2014); de internarse en los laberintos de las teorías para inspeccionar lo que regula los comportamientos y las mentalidades humanas; y de apostar por lo impredecible e incalculable.

Con los planteamientos anteriores, se procura motivar la posibilidad de pensar la enseñanza más allá de sus formas pedagógicas canónicas y aproximarla más a la filosofía; lo que implicaría reflexionarla en clave de establecer una relación con el pensamiento. Y con esto, reconsiderar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y tratar de ver las posibilidades productivas de esta relación, más que los efectos de contrarios que hoy se visibilizan. El camino que se viene es amplio y las posibilidades múltiples para hacer hoy de la enseñanza algo distinto; esto es, para pensarla de otro modo, más conectada con el pensamiento y con la filosofía y dispuesta a ser un simple método, relación o un procedimiento que ocurre solamente dentro del aula.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1989). *Idea de la prosa*. Editorial Península.
- Antello, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En: *Los gajes del oficio*. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Educación.
- Ball, S. (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Educación y Cultura*. Federación Colombiana de Educadores (FECODE). 84, 63-76. https://www.fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Educacion%20y%20Cultura%208
- Banco Mundial. (2019). Crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Biblioteca de innovación educativa.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización: aprendizaje de cultura contemporánea*. Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II*. Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault. Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En: *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila. 83-107.
- Kant, I. (s. f.). *Pedagogía*. www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón.
- Martínez-Boom, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Noguera, C. (2012). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069/3497>
- Unicef. (s. f.). Educación. *Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender*. <https://www.unicef.org/es/educacion>.
- Zuleta, E. (2017). *El elogio de la dificultad. Y otros ensayos*. BC. Filosofía.

Referencia

Óscar Leonardo Cárdenas Forero. *Pensar la enseñanza en medio de la aprendificación contemporánea.*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 50-56

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Diálogo de saberes en la formación docente: experiencias pedagógicas con la comunidad Embera

*Claudia Patricia Zapata Montoya*²⁴

*Valentina Soto Guevara*²⁵

*Lidia Valencia Rusinque*²⁶

*Yoni Fernando Cardona Sucre*²⁷

Introducción

El semillero de investigación Küita Bërrea-Nübū ha surgido como un espacio formativo y reflexivo que permite un acercamiento profundo y respetuoso a las realidades socioculturales de la comunidad Embera, específicamente de los estudiantes pertenecientes al Centro de Atención Tutorial (CAT) Pereira. Del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Este espacio no solo favorece el diálogo intercultural, sino que también permite la construcción colectiva de conocimiento desde la experiencia, el reconocimiento del otro y la comprensión crítica de las condiciones educativas de los pueblos indígenas.

El propósito central del semillero se alinea con las acciones desarrolladas en el marco de las prácticas pedagógicas que buscan fortalecer los procesos de acompañamiento y formación de

los estudiantes Emberá en áreas clave como la lectura, la escritura y la oralidad, reconociendo sus trayectorias, su lengua materna y su cosmovisión. De esta manera, el semillero se constituye en un escenario de aprendizaje mutuo, centrado en el respeto, la empatía y la construcción intercultural. Es preciso citar que durante el desarrollo de estas actividades, se han identificado diversas necesidades que enfrentan los estudiantes de la comunidad Embera en el contexto universitario, tales como la dificultad en el dominio del español como segunda lengua, la falta de materiales educativos contextualizados, el escaso reconocimiento institucional de sus prácticas culturales, lo que se constituye en barreras que limitan su permanencia y desempeño académico. Frente a esta realidad, el semillero propone un modelo de acompañamiento educativo que se construya con y desde la comunidad, valorando sus saberes,

24. Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Semillero de investigación Küita Bërrea-Nübū. CAT Pereira – IDEAD- Universidad del Tolima. Cpzapatam@ut.edu.co

25. Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Semillero de investigación Küita Bërrea-Nübū. CAT Pereira – IDEAD- Universidad del Tolima. vsotog@ut.edu.co

26. Docente Práctica CAT Pereira. Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia. Directora Semillero de investigación Küita Bërrea-Nübū. lvalenciar@ut.edu.co.

27. Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Semillero de investigación Küita Bërrea-Nübū. CAT Pereira – IDEAD- Universidad del Tolima. Traductor.

fortaleciendo su autonomía y promoviendo una educación más equitativa e inclusiva.

Contextualización

La educación en contextos interculturales no solo representa un desafío pedagógico, sino también una oportunidad de transformación profunda para estudiantes y docentes practicantes. En el caso de las prácticas realizadas con estudiantes de la comunidad Embera Chamí y Katío, en el entorno universitario, emergen vivencias que superan los límites de lo académico y se convierten en un verdadero proceso de diálogo, escucha y aprendizaje mutuo. Esta experiencia permite visibilizar la riqueza de la diversidad cultural, el poder de la oralidad y la escritura, y el valor de construir saberes desde el respeto a las múltiples cosmovisiones que habitan nuestro país.

Ver el aprendizaje desde la diferencia y el valor de la diversidad cultural e intercultural es una experiencia enriquecedora que busca superar la simple coexistencia de culturas para avanzar hacia relaciones equitativas entre sujetos con historias, lenguajes y saberes distintos. En este contexto, la práctica pedagógica se convierte en un laboratorio de humanidad, donde cada encuentro con los estudiantes indígenas evidencia que la diversidad no es una barrera, sino una fuente inagotable de aprendizajes. Es aquí donde el aula se convierte en un espacio de diálogo intercultural, a través del cual se transforman los actores educativos que participan en ese proceso de transformación del mundo (Freire, 1997). Entonces comprendemos que la educación debe partir de las experiencias de vida de los estudiantes, de sus realidades concretas, que el aula dejó de ser un espacio homogéneo para convertirse en un territorio de diálogo intercultural, donde cada voz fue reconocida como legítima y portadora de saber.

Desde este espacio entendemos que la oralidad y la memoria cultural en las comunidades indígenas son mucho más que un medio de

comunicación; son memoria viva, vínculo comunitario y forma de resistencia cultural, en coherencia con lo planteado por Aguirre Licht (2003). Así mismo, interpretamos el aprendizaje de la lectura y la escritura como una experiencia afectiva y colectiva que debe ser vivida de manera significativa y con sentido de vida (Lerner, 2001). Es así como en este proceso se tejieron lazos de afecto y confianza que enriquecieron el proceso formativo, tanto de los estudiantes como de quienes escribimos esta reflexión. En últimas, esta experiencia transforma la manera de entender a los estudiantes que salen de sus territorios para hacer un acto de inclusión intercultural, donde el aprendizaje se resignifica en el reconocimiento del otro para construir sentido.

Características de los estudiantes Embera

Los estudiantes de la Universidad del Tolima, del Instituto de Educación a Distancia del CAT Pereira de la comunidad Emberá, pertenecientes a uno de los pueblos indígenas más representativos de Colombia, el Embera Chamí y Embera Katío, vienen desde los departamentos de Risaralda, Caldas y Quindío. Traen consigo arraigadas características particulares que deben ser comprendidas desde una perspectiva intercultural y respetuosa de sus saberes, lenguas y formas de vida.

Esta es una población bilingüe, en tanto combinan su lengua materna, ya sea en su variante Chamí o Katío, con el español como segunda lengua. Este bilingüismo no siempre es equilibrado, lo que puede generar dificultades en la comprensión de contenidos textuales en español, especialmente en niveles superiores como la universidad, donde el currículo no está adaptado ni pensado para ellos. Otro aspecto que los caracteriza son sus fuertes raíces culturales y espirituales, que se evidencian en la conexión profunda con su territorio, espiritualidad, cosmovisión y cosmogonía. Estas raíces influyen en su forma de interpretar el mundo, sus tiempos de aprendizaje y su

relación con el conocimiento, pues su base es el saber tradicional, transmitido oralmente por los mayores, el cual ocupa un lugar central en su ser. En este sentido, es esencial el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en castellano, sin perder de vista la preservación de su lengua como condición necesaria para equilibrar el respeto por su identidad cultural, su integración al sistema educativo y su participación plena en la sociedad.

Otra característica es el aprendizaje colectivo y experiencial de los estudiantes Emberá, quienes valoran el aprendizaje en comunidad, basado en la observación, el acompañamiento y la práctica. La enseñanza tradicional se da a través del ejemplo, el trabajo conjunto y la participación en la vida comunal, por lo que pueden mostrarse menos receptivos a métodos educativos excesivamente individualistas o teóricos. La oralidad es latente en sus narraciones, mitos, relatos y conversaciones cotidianas, las cuales conforman los canales privilegiados para compartir el conocimiento. Aunque muchos se están alfabetizando en español, su pensamiento y organización del discurso se anclan en estructuras orales.

Estos estudiantes se caracterizan por su resiliencia y compromiso con su identidad a pesar de las barreras estructurales, el racismo y la exclusión histórica. Los estudiantes Embera demuestran una fuerte resiliencia y un deseo de superación; no obstante, en el aula regular y en el espacio social, renuncian a su identidad cultural. Además, aunque en las comunidades ven en la educación una herramienta para fortalecer su crecimiento y progreso, no quieren que ella sea un medio para asimilarse culturalmente.

La relación con los estudiantes y su vinculación al proceso educativo

"Su voz no es un eco, es la semilla de otra historia".

La relación con los estudiantes emberá trasciende el acompañamiento académico; es un encuentro de saberes en el cual la práctica pedagógica se convierte en un puente entre sus raíces culturales y el proceso educativo superior. Es una interpelación constante y, desde sus voces, sus historias y su visión del mundo, nos invita a repensar la educación como un espacio dialógico, en donde la vinculación auténtica con los estudiantes no solo fortalece su aprendizaje, sino que enriquece nuestra propia comprensión de la pedagogía como acto transformador y colectivo. Los estudiantes indígenas están presentes en las aulas, pero su presencia no significa verdadera inclusión, ya que:

Los adultos de sus propias comunidades consideran que los saberes que les brindará la escuela son valiosos para salir adelante. El profesorado que no conoce su lengua, ni sus costumbres, procede a enseñarles los contenidos escolares de rigor, pero su voz está silenciada, y no porque no puedan expresarse, sino porque no se les da el lugar y la confianza para hacerlo, porque no se cree genuinamente que tengan saberes para enseñar o que de ellos también se pueda aprender. Su voz aparece para dar cuenta de los contenidos, iguales para todos y evaluados de la misma manera, al parecer a prueba de contextos y de vidas. (Vásquez, 2018, p. 45)

Entonces evidenciamos una gran paradoja: mientras las comunidades valoran la educación formal como herramienta de movilidad social, el sistema escolar les niega la condición de sujetos de conocimiento, reduciéndolos a receptores pasivos de un currículo ajeno a sus realidades. Los pueblos indígenas históricamente han enfrentado de distintas maneras los procesos de colonialidad que les han quitado su calidad de sujetos. El problema parte de una serie de aspectos y situaciones evidenciadas en las

comunidades, enfocándose especialmente en las tensiones que existen entre ellos como sujetos de una comunidad indígena y la educación actual que está sujeta al modo de enseñanza occidental. Esta problemática se visualiza desde diversos aspectos, tales como el acceso a la educación, el sistema de salud, la pobreza y el trabajo, los cuales ponen en evidencia las condiciones de colonialidad y marginación de nuestros pueblos indígenas y que refuerzan el ciclo intergeneracional de la pobreza, como lo señalan Chávez & Quiroga (2022). La relación con los pueblos indígenas no puede limitarse a una mera inclusión física en las aulas, sino que debe avanzar hacia una inclusión epistémica para que sus saberes, lenguas y cosmovisiones sean reconocidos como válidos y enriquecedores dentro del proceso educativo.

Esta dinámica refleja lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina "epistemicidio" (la anulación sistemática de formas de conocimiento no occidentales). Los estudiantes indígenas no solo enfrentan barreras materiales como la pobreza o la distancia geográfica, sino también barreras simbólicas en un modelo pedagógico que deslegitima sus voces, una evaluación homogenizante y la ausencia de docentes formados en interculturalidad crítica. Esto perpetúa un ciclo de exclusión en el cual la educación, en lugar de ser un puente, se convierte en otro mecanismo de colonialidad. La maternidad temprana, la migración y la pobreza no son "problemas indígenas", sino consecuencias de un sistema que históricamente los ha marginalizado. La verdadera inclusión no se trata solo de "darles voz" a los estudiantes indígenas, sino de transformar las estructuras que la han silenciado. Cuando los conocimientos indígenas entran en diálogo con la academia, la educación se convierte en un acto de justicia cognitiva y, sobre todo, en un paso hacia la descolonización del pensamiento.

Currículo empático y accesible

Los pueblos indígenas como los Embera Chamí enfrentan un doble desafío educativo: preservar sus saberes ancestrales transmitidos por generaciones mediante la tradición oral, mientras se adaptan a un sistema escolar ajeno a su cosmovisión, tensión que es señalada por Izquierdo Barrera (2018). Así, hablar de educación propia en Colombia demanda analizar el tema desde diferentes tipos de perspectivas: conceptuales, epistemológicas, jurídico-normativas, culturales y experienciales.

De esta manera, es necesario remitirse a lo establecido en la normatividad y en algunos procesos y luchas que se generaron desde los pueblos indígenas. La presencia de las comunidades indígenas en las aulas genera la necesidad de que se realicen adaptaciones curriculares por parte de los docentes, no como una concesión, sino como un acto de justicia educativa. Estas transformaciones deben ir más allá de contenidos aislados, ya que es un proceso que requiere cuestionar la monocultura de la escuela, incorporar los conocimientos de las comunidades indígenas como fuentes válidas de conocimientos e información y buscar metodologías efectivas que respeten sus formas de aprendizaje comunitario. Solo así la educación dejará de ser un proceso hegemonizado para convertirse en un espacio de interculturalidad, donde la principal estrategia sea el diálogo con el fin de poder conseguir un espacio genuino entre culturas (Izquierdo, 2018).

La verdadera interculturalidad requiere descolonizar el conocimiento escolar. Para los Embera Chamí, por ejemplo, conceptos como *jai* (territorio) o *wandra* (equilibrio cósmico) son ejes de su pedagogía ancestral, pero suelen ausentarse en los estándares educativos nacionales.

Narración de la experiencia

El proceso de las prácticas pedagógicas con estudiantes Embera dentro del ámbito universitario, espacio proporcionado a través del semillero de investigación Kuita Berrea Nubu, no solo dio la oportunidad de enfrentarse al reto educador intercultural, sino también de vivir con emoción la oportunidad de serlo. Este semillero, desde su inicio, ha tenido el firme propósito de apoyar a la población estudiantil de la comunidad Embera Chamí y Katío de la Universidad del Tolima, específicamente en el Centro de Atención Tutorial de Pereira, para evitar la deserción escolar, desde la búsqueda de diversas estrategias que los acerquen a la comunidad universitaria, que los haga sentir parte de ella y los mantenga en coherencia con su cultura.

En este sentido, se pudo entender lo valiosa que es la diversidad en el contexto académico, reflexionar sobre las diferentes perspectivas culturales y la importancia de la empatía y el respeto. Conocer experiencias e historias de otros permite entender el valor y la riqueza de las experiencias humanas, reconocer las luchas y los triunfos que nos conectan e, independientemente de las diferencias culturales, nos permite ser verdaderamente humanos. Así que no solo se ha enriquecido una forma de pensar, sino que también ayuda a ser más consciente de cómo mis propias vivencias se entrelazan con las de quienes nos rodean.

A través del análisis e interpretación de textos, hemos construido lazos de amistad y hemos descubierto la capacidad de cuestionar, reflexionar y profundizar en las diferencias y en aquellas ideas que se presentan durante el proceso, lo cual nos invita a pensar críticamente, a no aceptar las cosas tal como dicen que son, sino a buscar significados más profundos. En cada lectura nos enfrentamos a nuevos desafíos que estimulan la curiosidad y el deseo de entender el mundo desde diferentes ángulos.

Al compartir sus pensamientos y sentimientos, los estudiantes crean lazos emocionales que fortalecen su comprensión mutua. La escritura creativa les permite plasmar sus experiencias y emociones, convirtiendo el aula en un espacio en el cual las historias se celebran y se escuchan, a la vez que se fomenta un ambiente de respeto y aprecio. En palabras de Freire: "La educación verdadera es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (1970, p. 79). En la comunidad Emberá, la educación ocurre en el diálogo constante entre el ser y su entorno, entre el pasado y el presente, entre la palabra y la acción. Es una educación que libera, porque reconoce al otro no como un receptor vacío, sino como un sujeto lleno de mundo (Freire, 1970).

Un posible camino hacia la verdadera inclusión

Es indiscutible que la Universidad del Tolima ha venido adelantando acciones significativas para que los estudiantes emberá del CAT Pereira cuenten con un proceso de verdadera inclusión en el proceso educativo, pero más allá de dichas acciones, es necesario alinear los propósitos para que el espacio universitario se convierta en un verdadero lugar de acciones interculturales dirigidas a la formación universitaria de dicha población.

En ese sentido, la lectura es una ventana abierta al mundo, que contribuye al desarrollo integral del ser humano en los niveles cognitivo, afectivo, comunicativo y expresivo, además de que representa un pilar fundamental para el fortalecimiento de las competencias curriculares en todos los niveles educativos. Por tanto, debe ser abordada desde un enfoque intercultural, que valore y respete su lengua y cosmovisión, garantizando así una educación inclusiva, equitativa y pertinente.

Ahora bien, el aprendizaje significativo solo puede lograrse si se reconocen las

particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes. Los estudiantes Emberá enfrentan retos específicos al abordar textos en español que no es su lengua materna. Por ello, se hace necesario implementar prácticas pedagógicas diferenciadas que promuevan no solo el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, sino también el reconocimiento de sus saberes ancestrales como parte del proceso formativo. Entonces, el diálogo debe ser instrumento para la discusión grupal y el trabajo cooperativo.

La continua interacción con los estudiantes Emberá Chamí y Katío del CAT Pereira permite afirmar que es posible articular la educación formal con los saberes ancestrales, de manera tal que se promueva el respeto por la diversidad cultural y lingüística. Este tipo de propuestas no solo mejora las competencias académicas de los estudiantes, sino que también enriquece el quehacer docente y transforma la universidad en un espacio verdaderamente intercultural. Por lo anterior, es necesario que desde la universidad se consideren mayores estrategias inclusivas que posibiliten a los estudiantes Emberá flexibilizar su adaptación a la educación superior, las cuales giran alrededor de los siguientes aspectos:

Reconocimiento e integración de la diversidad cultural: En esta instancia sería importante el diseño de políticas institucionales e interculturales, que reconozcan la identidad étnica de los estudiantes Emberá y promuevan el respeto por sus valores, cosmovisiones y saberes ancestrales. Así mismo, incorporar contenidos culturales indígenas en los planes de estudio, no como anexos, sino como parte del conocimiento legítimo que merece estar al mismo nivel que el saber occidental.

Apoyo lingüístico y pedagógico: Es urgente continuar con la generación de programas de acompañamiento en español como segunda lengua, con materiales adaptados y estrategias diferenciadas para facilitar la comprensión

de contenidos académicos. También se hace necesario que su lengua sea validada como su primer idioma, ya que es una lengua originaria desde su nacimiento, y el español en los prerrequisitos les sea valorado como un segundo idioma a cambio del inglés, ya que, si bien se les complica aprender el español y en realidad lo están aprendiendo como segundo idioma, ese esfuerzo les debe ser reconocido.

Formación docente en pedagogías interculturales: Se requiere impulsar la formación docente con enfoque en la enseñanza a población indígena, ya que es una población que ya hace y hará parte de las carreras que oferta la universidad. Es claro que tanto el Embera como el español ya son parte de los procesos académicos en la Universidad del Tolima, por lo tanto la cualificación docente debe ser más inclusiva para que se pueda hablar de interculturalidad en las aulas. Así mismo, contar con un docente etnoeducador titulado para que haga el respectivo acompañamiento.

Participación activa de los estudiantes indígenas: La universidad sería un escenario de acogida, un espacio propio si los estudiantes Emberá cuentan con espacios en los que puedan expresar sus necesidades, propuestas e ideas para la transformación universitaria, con iniciativas culturales lideradas por ellos, como encuentros, exposiciones, jornadas de oralidad, danza, medicina tradicional, entre otros.

Transformación institucional y pedagógica con espacios de aprendizaje culturalmente pertinentes y respetuosos con las prácticas de los estudiantes indígenas: Evaluar desde una perspectiva flexible e incluyente que considere formas alternativas de evidenciar el aprendizaje más allá de la escritura académica, en la que se articule el conocimiento ancestral con el conocimiento científico. De igual manera, es preciso generar investigaciones que integren ambas formas de entender el mundo y que su

evaluación sea justa, una que se centre en sus procesos académicos y no en un resultado.

Relación con las comunidades a través de convenios para que la universidad no solo acoja estudiantes indígenas, sino que también trabaje con sus comunidades: Es preciso establecer un diálogo de saberes continuo que sirva como apoyo a proyectos comunitarios con impacto social, como alfabetización en lengua propia, recuperación de memoria histórica, salud ancestral, etc.

En conclusión, una universidad verdaderamente inclusiva no solo integra estudiantes indígenas a sus aulas, sino que transforma sus estructuras, saberes, metodologías y relaciones para dialogar de igual a igual con las culturas originarias. Incluir no es adaptar al otro a lo mismo de siempre; es abrirse a lo distinto y crecer con ello (González, 2016).

Referencias bibliográficas

- Aguirre Licht, D. (2003). *Educación, cultura y espiritualidad en contextos indígenas*. Bogotá: Universidad del Valle. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/6000>
- Chávez & Quiroga. (2022). *Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia*. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250505/1/Embera-ChamiPracticas.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores. <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-laautonomc3ada.pdf>
- Miguel Alberto González González. (2016). *Aprender a vivir juntos – Diverser-Diversar*. <https://horizonteshumanos.org/resources/Libros-Miguel/01-Aprender-a-vivir-juntos,lenguajes-para-pensar-diversidades-e-inclusiones,-2020,-Amazon.pdf>
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). *Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia*. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444-zop-29-3.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. https://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Ler%20ner..pdf
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44164/1/Descolonizar%20el%20saber%2C%20reinventar%20el%20poder.pdf>
- Vargas Vargas, S. (2023). *Propuesta curricular intercultural que incorpora elementos de la cosmovisión de la cultura ancestral Embera Chamí para la enseñanza del pensamiento numérico en los grados tercero a quinto de educación básica primaria*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85464>

Vásquez Cano, L. (2018). *Saberes y lenguas ancestrales en la escuela: estudio de caso con comunidad Emberá Chamí (Universidad Tecnológica de Pereira)*. Repositorio Institucional UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/>

Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *En Interculturalidad, Estado y Sociedad*. https://monoskop.org/images/c/ce/Walsh_Mignolo_Garcia_Linera_Interculturalidad_descolonizacion_dl_Estado_y_del_conocimiento_2006.pdf

Referencia

Claudia Patricia Zapata Montoya; Valentina Soto Guevara; Lidia Valencia Rusinque & Yoni Fernando Cardona Sucre. ***Diálogo de saberes en la formación docente: experiencias pedagógicas con la comunidad Embera.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 57-64

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

El blog como recurso educativo para el fortalecimiento de la motricidad

Suly Esperanza Olivera Pedraza²⁸

Introducción

El presente artículo da cuenta del proceso de investigación que exploró el bajo dominio de las habilidades motrices, tanto finas como gruesas, así como las dificultades en la ejecución de actividades que requieren coordinación, precisión, discriminación lateral y agilidad para realizar ejercicios en espacios abiertos o reducidos de los estudiantes de todos los grados de la sede 2 Sagrada Familia de la Institución Educativa John F. Kennedy en el municipio de Ortega – Tolima. La institución, a pesar de pertenecer a una zona urbana, no cuenta con conexión a internet, lo que dificulta el acceso de los docentes a herramientas educativas disponibles en la web, y disminuye las posibilidades de apropiar al proceso de enseñanza y de aprendizaje los recursos y herramientas que permitan una mediación tecnológica al servicio del aula y la escuela.

Con el ánimo de integrar a este ejercicio investigativo los conocimientos aprendidos en la Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas de la Universidad del Tolima, el proceso investigativo tuvo como propósito fortalecer la motricidad fina y gruesa en los niños y las niñas a través de metodologías mediadas

por la tecnología. Mediante un enfoque mixto y un diseño metodológico secuencial exploratorio, contó con la colaboración de la docente del grado 4° de primaria de la institución, quien con 28 estudiantes implementó una secuencia didáctica durante los últimos meses del grado cuarto (año 2024) y los primeros del grado quinto (año 2025), diseñada para realizar una intervención y acompañamiento de su práctica pedagógica hacia el fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa de los estudiantes, mediante una comunicación inicialmente vía WhatsApp.

Con esta intervención pedagógica, que utilizó como referencia el tercer estadio planteado por Jean Piaget (1963), trasladándolo a las tres primeras pruebas de los test de Ozeretski–Guilmain, adaptando las dimensiones planteadas por el examen psicomotor del L. PICQ y P. VAYER, valorados con la escala de Likert, se logró un mejoramiento gradual en los estudiantes durante el periodo en que se aplicó la secuencia didáctica, dando pie a la necesidad de ser divulgadas a los demás docentes por medio del blog como recurso educativo de fácil acceso.

28. Maestrante Programa de Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD- Universidad del Tolima
seoliverap@ut.edu.co

Los recursos tecnológicos y su aporte a los procesos de desarrollo motriz fino y grueso

Se plantea este estudio a partir de tres variables que son la tecnología y su impacto en la educación, una secuencia didáctica como herramienta pedagógica y el tema central base de este estudio, que es la motricidad fina y gruesa. Como parte de la caracterización temática que direcciona este proyecto, se establece el blog como recurso educativo tecnológico dirigido a docentes, para el fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa de los niños de preescolar a 5° de básica primaria, sede 2 Sagrada Familia de la Institución Educativa John F. Kennedy; inicialmente, como parte del estudio, se determina la base del sustento teórico.

La primera parte corresponde a los recursos que ofrece la tecnología, dados los efectos de los avances y el desarrollo de las comunicaciones, que generan impacto en la sociedad y la educación. El acercamiento a las TIC ha llevado la información a un nuevo nivel de accesibilidad y rapidez, en el que toda persona, desde que pueda tener acceso a una señal de internet, logra tener en su mano información sobre temas que de alguna manera son de interés personal o que pueden afectar la interacción con su entorno, como lo explican León, García, González & Beltrán (2024), al exponer que la tecnología facilita de manera efectiva la superación de las limitaciones que se pueden encontrar en la enseñanza, en cualquier área.

A pesar de las bondades que ofrecen los avances tecnológicos, el acceso a las comunicaciones en tiempo real depende del uso de diferentes dispositivos, lo que puede llegar a convertirse en un desafío permanente para los educadores, especialmente en zonas en las que existen grandes limitaciones para el acceso a internet, como sucede en la institución educativa en la que se realizó esta investigación. Para el caso, la carencia conllevó crear un vínculo entre los

docentes para ofrecer información clara, veraz y accesible, convirtiendo el factor tecnológico en una herramienta pedagógica aliada.

Bajo esta perspectiva, se reconoce una problemática que exige proponer una guía didáctica que despliegue información pertinente y sencilla para que los docentes mejoren sus prácticas hacia el mejoramiento de la motricidad fina y gruesa de los estudiantes, en la que ellos mismos deben realizar un estudio de tipo autónomo durante el desarrollo de cada temática, que debe especificar con exactitud qué necesita aprender el niño, cómo el docente puede fortalecer la enseñanza y de qué forma guiar el proceso de aprendizaje. Este proceso se enriquece al considerar la tecnología como aporte (Bournigal & Portal, 2022), lo que lleva a apropiarse recursos como el blog, que permita compartir conocimiento, innovación y creatividad, divulgando nuevos métodos que se aproximen a una solución de la problemática presentada.

Si se tiene en cuenta esta dualidad necesaria entre la propuesta pedagógica para el mejoramiento del tema expuesto y la facilidad de acceso al material académico brindada por el blog, se logrará crear una comunidad virtual de orientación a todos los educadores de las demás instituciones con situaciones similares, que puede enriquecerse con sus aportes y exposición de nuevas problemáticas, que ayudan a futuro a encontrar nuevas soluciones.

Siguiendo académicos como Martínez (2017) y Fernández (2018), quienes afirman que esta orientación se puede realizar por medio de un proceso global, centrado en la persona que se interesa en un tema con sus fortalezas, debilidades, intereses, expectativas, motivaciones y, por supuesto, a las particularidades de su entorno. En lo que corresponde a la motricidad fina y gruesa a nivel pedagógico, existen muchos estudiosos

que pueden ser abordados desde perspectivas que reflejan la importancia que tiene esta en el desarrollo integral del niño. Al respecto, Batalla (2021), Carbonero (2016), Ivaldi (2021) y Massion (2021) sustentan que al mantener por parte del docente un buen direccionamiento, una aplicación en las prácticas y rutinas diarias, y disponer de forma correcta el desarrollo del movimiento y la psicomotricidad en la infancia, producirá un estímulo en las dimensiones neuronales, cognitivas, sensoriales y emocionales, brindando coordinación, habilidad, expresión y planificación en todas las áreas del individuo.

Si bien el desarrollo motriz empieza en el niño desde que está en el útero de su madre, en el cual se establece una comunicación positiva, ya que durante la gestación es con quien tiene un vínculo directo; éste debe ser reforzado en las primeras etapas de la vida, especialmente en la infancia, que es la etapa en la que se logra la madurez psicomotriz y el desarrollo físico más relevante en la vida del niño, aspectos ratificados por expertos y pioneros en esta área desde una perspectiva integral como Robert Rigal (2006) y Henry Wallon (1976). Estos aspectos conllevan inferir que el desarrollo motriz del niño debe ser abordado de manera integral, partiendo del vínculo inicial con su madre y posteriormente el de su familia y la escuela, estamento que tiene la labor de promover y fortalecer destrezas y habilidades motrices. De allí que tales capacidades y habilidades deben ser afianzadas por el cuerpo docente, quienes deben hacer de este proceso algo ameno para el infante, ya que es importante en su desarrollo físico y mental; lo que en palabras de Wallon (1976) refiere a la función motora, enfatizando la importancia del movimiento en el desarrollo de la conciencia infantil, que debe ser perfeccionada y direccionada por el docente.

Si bien el proceso progresivo de los movimientos corporales, junto con la mejora

de la coordinación motora fina y gruesa, da paso a un reconocimiento de movimientos, estos se inician a partir de la interacción social que permite ejecutarlos de manera espontánea y natural, lo que genera una sensación de satisfacción y pertenencia en su propia persona a un grupo o colectivo (González, 2019; García & Lazo, 2022). Lo anterior lleva a concluir la importancia de que el docente adquiera una serie de conocimientos con técnicas que permitan dar paso a la implementación de las acciones educativas necesarias para el desarrollo integral del niño al interior de las instituciones.

Al estudiar el desarrollo motriz fino y grueso en los niños, es necesario involucrarse en tres aspectos importantes, como son la motricidad, los aspectos físicos, cognitivo y psico-afectivo, en el que el dominio del movimiento corporal y la relación o comunicación del niño con su cotidianidad da lugar al análisis del quehacer diario y las relaciones con los demás. Aspecto que ha convocado estudiosos como Ruiz (2017), quien afirma que la psicomotricidad es una técnica basada en teóricos como Jean Piaget (1963) con su teoría del desarrollo cognitivo, Arnold Gesell (1925) con su teoría de la maduración del desarrollo y Wallon (1941) con su teoría del desarrollo motriz integral, ratificando su importancia para el ser humano y apropiándolo como una disciplina que promueve el desarrollo integral de una persona. La motricidad implica no solo la experiencia del movimiento, sino que asume elementos que relacionan su sentido y razón de ser, reconociendo funciones y condiciones que las hacen posible. Estas condiciones corresponden tanto a factores de tipo biológico como a factores de tipo ambiental (influencia del medio social y cultural).

Para Wallon (citado por Lozano, 2002), el desarrollo de este aspecto no constituye una secuencia de conductas esperadas, sino que se conjugan en él dos aspectos fundamentales

como lo son la maduración (predeterminación genética) y el aprendizaje (intervención del medio que lo rodea); perspectiva desde la cual, al referirnos al término motricidad, es dominio que el ser humano ejerce sobre su propio cuerpo en forma integral. De manera que intervienen todos los sistemas del cuerpo; más allá de la simple reproducción de movimientos y gestos, involucra la espontaneidad, la creatividad, la intuición, entre otros que tienen que ver con la manifestación de intencionalidad y personalidad (Mendoza, 2017).

Por otra parte, al hablar de motricidad, se debe especificar la diferenciación entre fina y gruesa. La primera hace referencia al control voluntario preciso y coordinado de órganos como el ojo, la mano y los dedos en general, que involucra los músculos más pequeños del cuerpo, de donde viene su denominación. De manera general, es el desarrollo de las habilidades más finas y de acciones más complejas que requieren mayor precisión. La motricidad fina requiere coordinación entre el ojo que ve y las manos que tocan (visomanual), que exige coordinación, ya que involucra las manos, las muñecas, los dedos, los pies e incluso músculos de la cara (Mendoza, 2017).

Respecto a la motricidad gruesa, se refiere al control sobre acciones musculares más globales, que en general se trata de movimientos grandes del cuerpo; por lo tanto, es la habilidad que el niño va adquiriendo para mover armoniosamente los músculos del cuerpo y que contempla, entre otras, las habilidades motrices básicas como el arrastre, gateo, caminata, correr, trepar, saltar, lanzar, agarrar, patear, que son decisivas para el desarrollo motriz y suelen ser el pilar de aprendizajes motores posteriores. Aspecto en el que autores como Rigal (2006) y Mendoza (2017) ofrecen una gama de actividades propias de esta habilidad, como derribar objetos, pasar y agarrar objetos de diversos tamaños y pesos, atrapar pelotas o globos, mantener el equilibrio pasando obstáculos, correr, saltar, entre otros.

Estudios del aspecto muy cercano al desarrollo motriz del niño propuesto por Piaget (1963) definen las etapas del desarrollo cognitivo; teoría que parte de las experiencias sensoriales y los procesos psicomotrices que permiten la interacción, integración y estructuración de los procesos mentales de mayor complejidad, reconociendo que el niño construye el conocimiento a través de la interacción con el medio en el que la experiencia y la maduración biológica juegan un papel fundamental para alcanzar las etapas del desarrollo.

Si bien para Piaget (1963) el desarrollo motriz es la base del desarrollo intelectual, especialmente en las primeras etapas de la vida de los individuos, el desarrollo cognitivo y el desarrollo motriz están profundamente interrelacionados y soportan la base sobre la que se desarrollarán operaciones mentales más complejas. Se debe resaltar que el sistema educativo tiene la responsabilidad de continuar el proceso de consolidación de conocimiento sobre los presaberes y las experiencias previas que el niño trae de su contexto familiar y sociocultural.

De allí que los esquemas de acción motriz como empujar, levantar o lanzar sean los primeros esquemas de conocimiento del bebé. Estos esquemas se organizan y combinan, dando lugar a esquemas más complejos, lo que denominó Piaget (1977) como estructuras mentales y competencias. Para el niño, en su interrelación con el contexto, el desarrollo motriz favorece la adquisición de nociones espaciales, temporales y causales, esenciales para el pensamiento lógico posterior. Por lo que es menester que la escuela brinde nuevas experiencias y exploraciones, que fortalezcan la actividad motora, lo que amplía su aprendizaje intelectual y promueve funciones superiores de pensamiento como el lenguaje, la memoria, el razonamiento, la planificación, entre otras.

Tabla 1. Etapas evolutivas del desarrollo intelectual infantil, según Piaget (1977).

Etapa	Operaciones formales	Operaciones concretas	Pre operacional	Sensorio Motora (Reacciones circulares)
Edad	11 años en adelante	7 a 11 años	2 a 7 años	0 a 2 años
Características	Desarrollo de una mayor capacidad para generar conclusiones abstractas a partir del pensamiento lógico. Comprensión de la existencia de formas de pensamiento distintas a la suya, especialmente durante los primeros años de la adolescencia. A partir de esta etapa de desarrollo los niños comienzan a plantearse hipótesis por sí mismos, incluso sobre aspectos de la realidad que aún desconocen.	Capacidad para ser empático (puede entender cómo se sienten otras personas). Desarrollo del pensamiento lógico en una etapa inicial. El pensamiento abstracto no está desarrollado, lo cual les impide comprender temas complejos.	Primeras interacciones sociales fuera del contexto familiar; evolución del lenguaje- ampliación del vocabulario (debido a la interacción social y el aprendizaje escolar). Desarrollo de la empatía y la capacidad para interpretar roles, separándolos de la realidad; pensamiento de carácter egocéntrico. Pensamiento y juego simbólico.	Capacidad innata para distinguir el habla de otro tipo de sonidos; comunicación a través del llanto durante el primer año de vida. Pronunciación de primeras palabras y oraciones cortas a partir de los 12 meses. Interés por actividades lúdicas que generen reacciones sensoriales; repetición de actividades, como una forma de comprender mejor lo que ocurre en el mundo exterior (lanzar repetidamente un juguete, tirar de una manta, etc.)

Fuente: La autora basado en Piaget J.

Así, cualquier alteración en el desarrollo madurativo del sistema nervioso durante la infancia puede generar retraso en el dominio y ejecución de procesos que relacionan tanto al aprendizaje como al movimiento. En un medio escolar que acoge niños con diversidades sociales, afectivas y culturales, se suele encontrar que algunos de ellos, con aparente normalidad en su nivel de desarrollo, muestran dificultades para incorporar habilidades y hábitos propios de su vida cotidiana. Por lo que la escuela debe asumir la importancia de generar escenarios para la adquisición de “hábitos cognitivos, rutinas motoras y habilidades de integración perceptiva automatizada” (García, 2013, p. 18). Lo cual contribuye al desempeño y coordinación motora, en acciones que comprenden tanto a la motricidad gruesa como fina, favoreciendo el desempeño académico y comportamental de los niños.

De ese modo, el proceso investigativo realizado asumió algunos de los aspectos de la teoría

piagetiana, al reconocer que los niños pasan a través de etapas específicas en su desarrollo, y que en ésta se generan hitos que se producen en un orden secuencial y promedio en atención a la edad cronológica y factores ambientales. En este proceso es claro que también juegan un papel fundamental los factores externos, que facilitan, promueven o incluso los retardan. De allí la importancia del rol que juega el contexto escolar para el desarrollo integral de los niños.

Por su parte, el proceso pedagógico planteado en esta investigación orientó la estructura de una guía didáctica de orden secuencial sobre los factores relevantes en el desarrollo psicomotriz de los niños de la institución educativa. Esta se estructuró a partir de los resultados obtenidos en un test (PRE), aplicado a todos los niños de preescolar a 5.º de primaria en 5 dimensiones (L. PICQ & P. VAYER), consolidando actividades para el mejoramiento de la motricidad fina y gruesa, las cuales fueron aplicadas al grupo de niños del grado 4.º de primaria. La secuencia

didáctica fue compartida como recurso educativo en el blog: <https://desarrollomotrizsecuencia.didactica.blogspot.com/2025/06/desarrollomotriz-en-este-siglo-xxi-y.html>. Por último, se

realizó una medición final (POST), con una presentación de resultados sobre la efectividad de las actividades implementadas.

Tabla 2. Comparativo de resultados.

DIMENSIÓN	PRE (%)	POST (%)	DIF (%)
Coordinación óculo-manual:	60,00	69,64	9,64
Coordinación dinámica:	60,71	71,43	10,71
Control postural:	53,57	67,14	13,57
Organización espacial:	53,57	69,29	15,71
Lateralización:	60,71	74,29	13,57

Fuente: La autora

El resultado final compara los valores obtenidos en el pre-test y el post-test, intermediando la aplicación de la secuencia didáctica. Sobresale la organización espacial como la que mayor grado de mejoramiento obtuvo con un 15.71%, seguido del control postural y la lateralización con 13.57% y, en menor grado, la coordinación dinámica con 10.71% y coordinación óculo-manual con 9.64%. De este resultado se infiere la necesidad de mejorar la guía y secuencia didáctica con actividades psicomotrices que fortalezcan la coordinación óculo-manual.

A manera de conclusiones

El blog como recurso educativo tuvo como objetivo proveer estrategias para el fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa en los estudiantes de los niveles preescolar y básica primaria de la institución educativa, al ofrecer contenidos a través de guías didácticas, información y acercamiento al conocimiento, medios, recursos y herramientas digitales dispuestas en la web de fácil acceso y manejo para los docentes. Se reconoce que desde la metodología propuesta para la intervención y compartida en el blog, se favoreció la implementación de actividades que contribuyeron al fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa en los niños y niñas de la sede 2 Sagrada Familia de la Institución

Educativa John F. Kennedy de Ortega - Tolima. Las guías metodológicas están diseñadas para ser aplicadas por los docentes con actividades y estrategias soportadas en la técnica psicomotriz de L. PICQ y P. VAYER para el fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa de los niños; son efectivas para el mejoramiento de estos aspectos en los menores. Esta experiencia se puede llevar a otros escenarios educativos, con características similares al contexto de esta investigación. Es necesaria la retroalimentación permanente del docente desde la experiencia al implementar actividades a las que puedan tener acceso a través de recursos y plataformas mediadas por la tecnología. Para esta investigación se deja como aporte el blog desde la plataforma institucional, con el ánimo de motivar la consulta y apropiación de actividades que aporten al aprendizaje y desarrollo integral de los niños en el nivel de la educación preescolar y básica primaria.

Referencias bibliográficas

- Batalla Flores, A. (2021). *Habilidades motrices*: (ed.). Editorial INDE.
- Bournigal González, M. M., Portal Domingo, R. (2022). Guía didáctica para entornos virtuales utilizando estrategias creativas de aprendizaje. *Atenas*, 4(60), 186-197.
- Carbonero Celis, C. (2016). *Habilidades, destrezas y tareas motrices en la edad escolar*: (ed.). Wanceulen Editorial.
- García, G., Lazo, M. (2022). Guía de actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en estudiantes de 5 años de la Unidad Educativa Otto Arosemena Gómez. *Revista educare*, 26(1), 644-665.
- García, L. (2013). *Sistemas sensoriales y motor*. Material no publicado. UNIR.
- Ivaldi, E. (2021). *La aventura de crear: educación, arte y motricidad. Diálogos, enfoques y perspectivas*: (ed.). Homo Sapiens Ediciones.
- González Palacio, E. V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia*. [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital UdeA.
- León Morán, L.P. García León, E.P., González Quinto, M.G., Beltrán Moreno, M. E. (2024). *Uso de la plataforma Quizizz como recurso tecnológico en el Aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de Nivel Principiante de la Universidad Técnica de Babahoyo*. Polo del Conocimiento, 9(10).
- Massion, J. (2021). *Cerebro y motricidad: funciones sensoriomotrices*: (ed.). Editorial INDE. <https://elibro-net.bibliored.ut.edu.co/es/lc/tolima/titulos/174786>.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M., Cusó, F. J. P. (2020). Los blogs como recurso de la orientación profesional en la web 2.0. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 7-25.
- Mendoza Morán, A. M. (2017). Desarrollo de la motricidad fina y gruesa en etapa infantil. *Revista electrónica sinergias educativas*, 2(2), 4.
- Piaget, J. (1963). *Teoría de la inteligencia de Piaget* (Vol. 2). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral Barcelona.
- Picq, L., Vayer, P. (1984). *Éducation psychomotrice et arriération mentale: application aux différents types d'inadaptation*. FeniXX.

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: Inde publicaciones.

Ruíz Peña, M. (2017). *El desarrollo del pensamiento Lógico-matemático a través de la psicomotricidad*.

Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Ed. Crítica Barcelona.

Referencia

Suly Esperanza Olivera Pedraza. ***El blog como recurso educativo para el fortalecimiento de la motricidad.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 65-72

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

El impacto del estado emocional del docente en el aprendizaje y la motivación

Yobana Orozco Benavides²⁹

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación-creación centrada en el papel del estado emocional del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de la hipótesis de que las emociones del maestro influyen directamente en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, se desarrolló un estudio mixto con docentes y estudiantes de educación básica y media. A través de encuestas, entrevistas y observaciones, se identificaron los principales factores emocionales que afectan el clima del aula y se diseñaron herramientas prácticas para la gestión emocional docente. Como resultado, se consolidó la producción del libro *Emociones en el aula*, publicado en español e inglés, el cual recoge casos reales, técnicas aplicables y propuestas artísticas para fortalecer la inteligencia emocional en el entorno escolar. Esta investigación dio origen a una nueva línea titulada "Inteligencia emocional en la formación docente", centrada en proponer un curso obligatorio en programas de licenciatura. El proyecto fue presentado en el Foro de Investigación de la Universidad del Tolima (Cali) y en el Simposio Internacional de Diseño, Comunicación y Cultura.

Entendiendo que la educación contemporánea enfrenta el reto de no solo transmitir conocimientos, sino también de formar seres humanos integrales. En este contexto, la inteligencia emocional del docente se posiciona como un factor clave. Este estudio parte de una experiencia vivencial y se convierte en una indagación formal con resultados tangibles: un libro, talleres formativos y nuevas propuestas educativas.

Justificación

La formación docente en Colombia ha privilegiado tradicionalmente lo académico y disciplinar, dejando de lado el desarrollo emocional. Esta investigación busca subsanar dicha carencia, proponiendo herramientas y estrategias que permitan a los educadores gestionar sus emociones en favor del aprendizaje. El enfoque metodológico fue mixto. Se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Participaron 10 docentes y 30 estudiantes de grados 8 a 11. Se utilizaron escalas de Likert para medir la frecuencia e intensidad emocional, así como instrumentos cualitativos para comprender las experiencias.

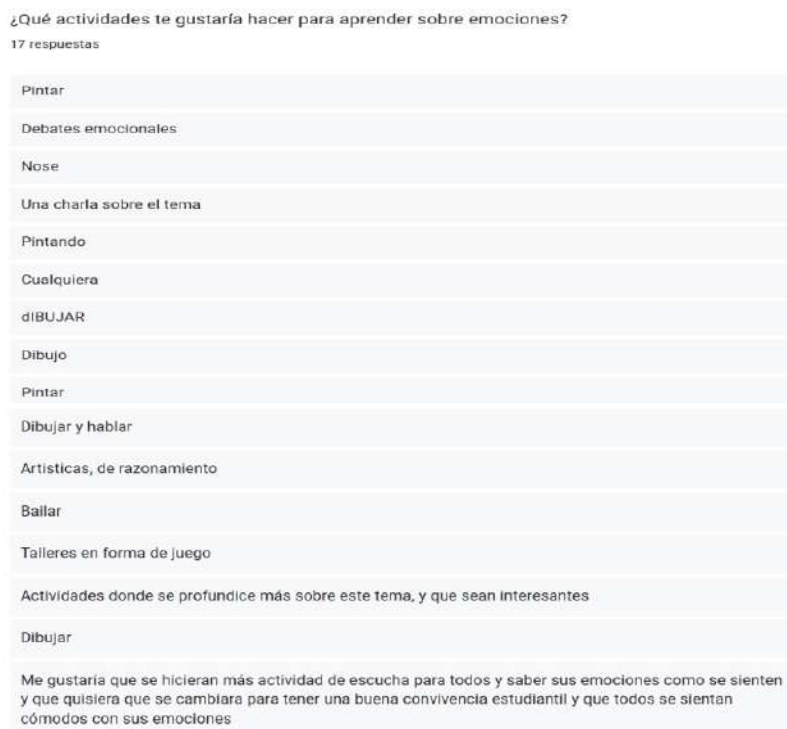
29. Estudiante de Licenciatura en educación artística. IDEAD - Universidad del Tolima. yorozcob@ut.edu.com

Análisis de resultados

Uno de los hallazgos destacados proviene de la pregunta abierta realizada a 17 estudiantes: “¿Qué actividades te gustaría hacer para aprender sobre emociones?”. El 70% de las respuestas se relacionaron con actividades artísticas como pintar, dibujar, bailar o hacer

actividades en forma de juego. También se destacaron deseos de contar con espacios para la escucha activa y debates emocionales. Esto valida el enfoque propuesto en la investigación, donde el arte y el juego estructurado son estrategias claves para el aprendizaje emocional.

Figura 1. Actividades sugeridas por estudiantes para aprender sobre emociones.



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada en campo.

Resultados

Los hallazgos indican una relación directa entre el estado emocional del docente y la motivación estudiantil. Se identificó que emociones como la frustración, la ansiedad o la falta de reconocimiento impactan negativamente en el ambiente de aula. En contraste, docentes con buena regulación emocional logran climas positivos que favorecen la participación, la confianza y el aprendizaje.

Estos resultados fueron compilados en el libro *Emociones en el aula*, el cual fue publicado en dos versiones (español e inglés)

y recoge el proceso investigativo, casos reales, ejercicios prácticos, propuestas desde el arte y recursos para docentes. Estos textos se encuentran alojados en Amazon en los siguientes enlaces:

- Español: <https://www.amazon.com/-/es/Emociones-Aula-Emocional-Aprendizaje-Motivaci%C3%B3n/dp/B0DGDGF1PP7>
- Inglés: <https://www.amazon.com/-/es/Emotions-Classroom-Teachers-Emotional-Motivation/dp/B0DGDY8BVF>

Igualmente, a partir de este proyecto nace una nueva propuesta denominada "Inteligencia emocional en la formación docente", que plantea incluir un curso obligatorio en las licenciaturas. Esta línea se fundamenta en los hallazgos de la investigación y se apoya en experiencias de talleres aplicados con docentes en formación. Está en curso este nuevo proyecto ya presentado a la Universidad del Tolima, en el CAT de Cali, en el Banco de la República y en el Simposio Internacional de Diseño, Comunicación y

Cultura, lo cual ha permitido ampliar su difusión. Finalmente, cabe recalcar que la educación emocional del docente es clave para mejorar los aprendizajes y el bienestar escolar. Este estudio evidencia la necesidad urgente de incorporar la inteligencia emocional como componente curricular en la formación profesional docente. El arte, en este proceso, se convierte en herramienta de exploración, expresión y transformación emocional.

Referencias bibliográficas

- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2018). The emotionally intelligent teacher. En *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 479–501). Jossey-Bass.
- Betancur Franco, M. I., & Gómez Sicard, N. (2015). *El clima emocional del aula: una revisión sistemática*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Narváez Villalobos, Y. V., & Villa Carrillo, A. M. (2024). *El arte y su importancia para el desarrollo socioemocional*. UNAD.
- Orozco Benavides, Y. (2023). *Emociones en el aula: Inteligencia emocional, aprendizaje y motivación*. Independently published. Disponible en: <https://www.amazon.com/dp/B0DGDF1PP7>
- Orozco Benavides, Y. (2023). *Emotions in the classroom: Teachers' emotional intelligence and student motivation*. Independently published. <https://www.amazon.com/dp/B0DGDY8BVF>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9. (3), 185–211.
- Valencia Cobo, J. A. (2023). *Evaluación de las competencias emocionales de los maestros*. Universidad del Norte.

Referencia

Yobana Orozco Benavides. *El impacto del estado emocional del docente en el aprendizaje y la motivación*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 73-75

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Instalaciones efímeras y aprendizaje en la educación artística

Oswar Bladimir Patiño Rincón³⁰

Yesica Alesaar Osma Osma³¹

Introducción

El siguiente artículo científico tiene por objetivo describir el uso de las instalaciones efímeras como una estrategia pedagógica, en tanto, promueve el aprendizaje significativo en la infancia a partir de la exploración artística. De esta forma, se busca identificar y describir cómo estas propuestas generan simulación de juegos simbólicos, contemplación y transformación del espacio en pro del desarrollo emocional en los niños y niñas. En la misma dirección, mostrar el desarrollo de una investigación llevada en el Colegio Colombia Viva IED, en la que se obtuvieron resultados significativos tanto en la motivación, como la participación y el enriquecimiento del aprendizaje a partir de la sensorial y la emocional.

Las instalaciones efímeras representan una propuesta desarrollada desde el arte contemporáneo, que ha sido integrada en el ámbito educativa para resignificar desde el juego los espacios de aprendizaje. Por consiguiente, es un relato de los resultados del proyecto efectuado en educación inicial, en el que se implementó una serie de instalaciones efímeras, estas se elaboraron en diferentes espacios de la institución educativa como aula de clase y

patio de descanso, se convierten en un lugar de descubrimiento, exploración y transformación del entorno por los niños y las niñas. Así, dichas estrategias, inspiradas en enfoques de Piaget, Vygotsky y Dewey fomentan el aprendizaje de posición constructiva y el desarrollo de habilidades cognoscitivas, emocionales y sociales. En otras palabras, se otorgan un punto de inicio filtrado por el juego y la experimentación artística.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño metodológico de investigación-acción participativa. La población estuvo compuesta por niños del grado Jardín del Colegio Colombia Viva IED. Se realizaron intervenciones a través de instalaciones efímeras que se modificaban semana a semana. Los materiales incluyeron elementos como telas, cajas, objetos reciclados, luces, sonidos y narraciones literarias. Las estrategias incluyeron observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes y registros fotográficos y audiovisuales.

Las instalaciones fueron pensadas para ser recorridas y exploradas. A su vez, cada intervención contaba con un hilo conductor

30. Estudiante Licenciatura en Educación Artística CAT- Kennedy. IDEAD – Universidad del Tolima. obpatinor@ut.edu.co

31. Estudiante Licenciatura en Educación Artística CAT- Kennedy. IDEAD – Universidad del Tolima. yesica.osma@ut.edu.co

literario, a través de lectura de cuentos e ilustraciones, que simbólicamente guiaban la intervención manipulativa. Se realizaron doce actividades mediante intervenciones centrales en la sensorialidad, acto de juego simbólico, de expresión emocional, de transformación del espacio y de los objetos. Se realizó el análisis de las respuestas infantiles sostenidas desde las categorías que fueron emergiendo: roles asumidos, emociones, acciones y apropiación del espacio.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran una alta participación activa por parte de los niños y niñas de educación inicial, visualizando juego simbólico, narrativas propias y resignificación de espacios y objetos. La intervención y uso de recursos audiovisuales lograron un enriquecimiento en el juego imaginario. En cuanto a la entrevista a docente la misma informa que “los niños se mostraron más autónomos y motivados”. Se observó que la diversidad de los materiales generó diferentes modos de expresión del juego: “los niños cambiaron su forma de ser cuando entran al espacio... es decir, se transforman... es como si fueran otros, mucho más libres, más creativos”. Esas voces fortalecen el valor pedagógico de las experiencias y reafirman que hay que cambiar las formas de enseñanza, principalmente desde la educación inicial.

Los hallazgos se condicen con las teorías de aprendizaje experiencial en las cuales el entorno es clave en el desarrollo del niño. Por un lado, las instalaciones efímeras se establecen como dispositivos que despiertan la imaginación, la sensibilidad, estética y la apropiación simbólica del espacio. Por otro lado, la relación entre arte, juego y exploración brinda al niño y la niña la posibilidad de construir su mismo conocimiento desde lo vivencial. La libertad de acción entregada favorece el pensamiento divergente y la

ambientación del espacio potencia el tipo de aprendizaje integral.

Conclusiones

Las instalaciones efímeras son herramientas y un dispositivo poderoso en la educación artística de niños y niñas. Se concluye que la gran cantidad y diversidad de elementos de exploración entregados favorecen el goce y enriquecimiento del aprendizaje.

Los recursos audiovisuales favorecen la creación de juego simbólico e imaginario. El espacio puede ser cualquier lugar: sala, patio de la escuela, parque, siempre y cuando se respete la libertad entregada al niño para explorar.

Debe existir siempre un hilo conector simbólico, propuesto desde este caso por la literatura infantil, que guíe la intervención entregando la posibilidad de llegar a hallazgos más hondos desde lo estético y narrativo. A continuación se dejan algunas imágenes como evidencia del proceso.

Figura 1. Instalación efímera: “Un viaje a Matrioska



Fuente: Muestra la adecuación del aula de clase, contando con lo audiovisual y materia (guata)
Foto tomada por Oswar Patiño.

Figura 2. Interacción del espacio dispuesto



Fuente: Foto tomada por Oswar Patiño

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Ediciones Morata.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

MEN. (2019). *Lineamientos curriculares de educación artística*. Ministerio de Educación Nacional.

Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Vygotsky, L. S. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Referencia

Oswar Bladimir Patiño Rincón & Yesica Alesaar Osma Osma. ***Instalaciones efímeras y aprendizaje en la educación artística***.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 76-78

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La minificción y la capacidad sensible y creativa en los procesos de escritura en la escuela

Heidy Patricia Hernández Caballero³²
Leidy Yohanna Gutiérrez Soto³³
Luisa Fernanda Barrios Peña³⁴

Apertura

La minificción, según Zavala (2005), es el género más reciente de la historia literaria; surge en el siglo XX en México y es considerada como el boom de lo mínimo en la literatura. Entre sus características más específicas se encuentran la brevedad, complicidad y virtualidad; por lo tanto, representa un género dinámico y reciente que resulta más atractivo para quienes lo exploran. De esta manera, apunta a una de las nuevas maneras de leer y escribir menos tradicional y más flexible, desligándose de los géneros literarios canónicos. Entendiendo que “la enseñanza de la escritura creativa, cuando se distancia de la enseñanza tradicional, favorece el desarrollo de competencias escritas y contribuye al despertar de la sensibilidad en los estudiantes” (Guzmán y Bermúdez, 2018), en esa línea Zavala plantea que la minificción puede ser útil en distintos campos como el periodismo, sociología, lingüística, psicología y, por supuesto, la literatura.

Sin embargo, y al ser un género literario nuevo cuyas características se han salido de la línea

de los géneros literarios tradicionales, en las escuelas es aún poco experimentado, olvidando que, como lo expresa Álvarez, “La literatura ya no es solamente un instrumento didáctico, adoctrinador, previsible... sino que, gracias al micro relato, entre otras muchas manifestaciones literarias, proporciona juego y descubrimiento y no deja indiferente” (2020). Como evidenció Bobadilla (2021), el uso de la minificción produjo mejora en la producción, cohesión, ortografía, coherencia y concordancia de textos escritos, ya que gracias a la brevedad surge la imperiosa necesidad de explicitar de la mejor manera lo que en una página se quiere decir. No obstante, entendiendo que fortalece procesos acerca de los niveles de producción de textos, aumenta el interés, la concentración, entre otros aspectos alrededor de la lectura y la escritura, nuestra inquietud se remonta a la pregunta por la manera en que la presencia (su lectura y escritura) de la minificción dentro del aula influye en el fortalecimiento de la sensibilidad y la creatividad que pueda llevar al estudiante hacia el gusto y el atrevimiento por la escritura. Más allá de los aspectos formales, se trata de

32. Estudiante del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Universidad del Tolima.
hphernandezc@ut.edu.co

33. Estudiante del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Universidad del Tolima.
lygutierrezs@ut.edu.co

34. Estudiante del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Universidad del Tolima.
lfbarriosp@ut.edu.co

investigar qué alcances tiene en la motivación y construcción de un espíritu escritor.

Enfoque

Esta investigación se sustenta epistemológicamente en el paradigma cualitativo de investigación. Esto posibilita que este trabajo “se fundamente en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 9); es decir, se quiere dar lugar a las tensiones propias de un vínculo a un otro con el cual se interactúa y se comparten situaciones. Por lo que los estudiantes en esta investigación no son objetos cosificados de estudio, sino que forman parte de la investigación, dado que al tiempo que permiten la interpretación de sus *experiencias*. Es así como esta investigación cualitativa “busca situarse en las relaciones cotidianas, ya sea entrando en los espacios comunicativos o reconstruyendo dinámicas interpersonales”. (Badilla, 2006, p. 44).

Alcance investigativo

Esta investigación resulta exploratoria porque “permite evidenciar cuestiones de orden metodológico y descubrir posibles problemas técnicos, éticos y procedimentales para la investigación”. (Muñoz, 2011, p. 493). Esto es de gran impacto si se tiene en cuenta que “se prepara un terreno para posibles investigaciones, y, por lo común, se antecede a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos”. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 90). Anteceder con propuestas invita a los investigadores futuros a continuar por una línea investigativa y una ruta metodológica que proporciona elementos para seguir caminos en torno al conocimiento y a la educación.

Diseño de investigación

El diseño se enmarca en el estudio de

caso (Stake, 1999), debido a que esta ruta metodológica es pertinente para identificar las expresiones y cambios, así como motivaciones e incidencias de un agente nuevo a una comunidad. Por tal motivo, busca entender de qué manera influye la minificción en la formación escritural en estudiantes de grado sexto de la I.E. técnica Carlos Lleras Restrepo. Allí, por medio de este enfoque y alcance, es importante identificar de qué manera esa formación escritural denota una influencia de manera positiva, analizando las respuestas y el progreso que han tenido los estudiantes al enfrentarse a una realidad como la minificción. (Rincón, 2023)

Esta perspectiva metodológica compuesta y aportante deja entrever, por medio del estudio de casos, los cambios y transformaciones significativas que de manera paulatina van ocurriendo. Además de ello, es válido decir que, al tener un alcance netamente descriptivo, la investigación será rica en detalles, por lo cual los estudiantes de grado sexto de la institución ya mencionada poseen una visión significativa que trasciende posterior a la realización y el conocimiento de qué era una minificción, ya que sus experiencias son esenciales para medir el cambio o la permanencia respecto de este tema. (Valencia, 2023). Para el desarrollo se plantean diferentes fases, las cuales no acontecen de manera aislada, sino que, en ocasiones, incluso suceden de forma simultánea, ya que, al trabajar con literatura, experiencias de lectura y escrituras en niños y niñas, la reflexión es constante. Entre ellas tenemos:

Punto de partida e identificación de la problemática: En este punto se tiene en cuenta la práctica pedagógica, las lecturas de los relatos que se seleccionaron de los autores propuestos y los modos de llevarlas a cabo.

Llegando a la institución educativa: En este apartado se establece qué aspectos de las

lecturas de estos relatos se van a sistematizar y por qué es útil.

La recuperación del proceso vivido: Se recolectan las evidencias de esas experiencias lectoras y los resultados que surjan de las mismas; las narraciones, dibujos, fotografías y escritos que permitan organizar el proceso de recoger dicha información.

Las reflexiones de fondo. ¿Qué pasó? En este punto se expone la descripción y la interpretación de las experiencias recogidas para mostrar el sentido de haber realizado la experiencia.

Los puntos de llegada: Formular cierre de las experiencias de escritura y la forma en que serán comunicadas y compartidas dichas experiencias.

Resultados y discusión

Cada uno de los talleres evidencia cómo la minificción y su conocimiento inciden en los procesos escriturales de los estudiantes de grado sexto de la jornada tarde de la institución técnica Carlos Lleras Restrepo. En ese sentido, a continuación, se presentan aspectos relevantes de cada taller realizado.³⁵

Taller 1: Aproximación a la minificción

Se puede identificar que el desarrollo de este taller suscitó dos puntos fundamentales. Por un lado, la reflexión de los estudiantes que, en un primer momento, se tornó apática; sin embargo, en la explicación de la consistencia de la minificción, se observó lo que González & Viveros (2010) manifestaron con respecto a que estos procesos, tanto de comprensión de lectura como de redacción, obedecen al despertar un interés de la imaginación y de la creación de los estudiantes. De ese modo se pudo denotar el segundo escenario. Allí se utilizó como

herramienta didáctica la caja mágica, la cual permitió la vinculación de los estudiantes a la actividad y logró permitir nuevas y mejores formas en las cuales desarrollar este taller.

A partir de allí, se propicia una charla con los estudiantes de manera magistral (clase unidireccional, en la cual el docente explica por medio de conceptos y ejemplos una temática) que permitió dar cuenta acerca de los aspectos principales de la minificción en cuanto a las posibilidades de exploración e imaginación, así como aspectos de forma. En ese sentido, fue necesaria una traducción del material teórico que se llevaba para la clase y hacer la transposición didáctica necesaria, para que los estudiantes logran una mayor comprensión. Para ello, se puso de manifiesto ejemplos de los contextos cotidianos de los estudiantes y la claridad en torno a la estructura de la minificción.

En esta explicación se logró dar cuenta de cómo los estudiantes empiezan a sugerir diferentes conceptos a partir de sus conocimientos previos, es decir, que, ligado a la realización de la caja mágica, la comprensión de las explicaciones dadas sobre la minificción y las descripciones que se empezaron a dar en el aula de clase permitió que los estudiantes empezaran a desarrollar una distinción entre cuento y minificción.

Taller 2: Propuestas para la producción textual

Este segundo taller inicia la exploración y la producción textual por parte de los estudiantes, generando así una interrelación con los dos primeros objetivos específicos de esta investigación. En esa línea, se tuvo en cuenta lo que Villamizar (2022) y Matelo (2023) manifiestan, esto es, que los estudiantes demuestran su interés a partir de la

35. Estos talleres se desarrollaron en el marco de las prácticas pedagógicas realizadas en el X semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Universidad del Tolima. Semestre B - año 2024.

ejemplificación y de la confrontación con su propia experiencia y su modo de vivencia. Es, en ese sentido, que las estrategias generadas fueron la sensibilización en los estudiantes (expresar su propia realidad, pensamientos o imaginación), la creatividad (propiciando escenarios posibles por medio de la conversación) y el énfasis en la estructura o contenido de la minificción. A partir de estas estrategias se empezó a evidenciar que los estudiantes participaron de forma activa respecto a los ejemplos de las minificciones, evocando nuevas ideas que alimentaron la participación en clase, por lo tanto, se empieza a entender que los estudiantes son más receptivos a este segundo taller, esto quizá concuerda con lo que manifiesta Algarra (2018) y es que las clases magistrales no siempre aplican para transmitir el conocimiento hacia el estudiante, sino que también puede surgir esa reflexión de confrontación con la realidad del estudiante y sus propias formas de expresión.

Taller 3: Produciendo minificciones

Este tercer taller, mucho más práctico, permitió a los estudiantes no solamente una participación activa, sino también una comprensión de la realidad situacional en el aula de clases. Es fundamental mencionar que se indicó a los estudiantes que escribieran diez frases de libros que hayan llamado su atención, frases de canciones o frases significativas que constantemente estuvieran en su día a día. A partir de ellas, se motivó la realización de una minificción. De manera particular, hubo casos donde estudiantes plantearon en sus creaciones dibujos en un tamaño mayor respecto al texto, lo cual permitió entrar en diálogo sobre las intenciones y motivos de plasmar sus sentires a través de lo artístico y guiarlo a otras sendas de comprensión, que no reñía con lo textual; contrariamente, lo complementaba.

Taller 4: Socialización de las minificciones

Este cuarto y último taller pone de manifiesto ciertas particularidades respecto a la lectura y

escucha de las minificciones realizadas. Algunos estudiantes, seis de ellos para ser más precisos, hicieron, de manera voluntaria, la lectura de su minificción, así como de la imagen por medio de la cual relacionaron su escrito. A partir de allí, se empezó a decantar un proceso de socialización, es decir, posterior a la lectura de los estudiantes. En contraste, fue necesario solicitar en varias y repetidas ocasiones la participación de los estudiantes; fue como si, en un primer momento, en el que no se les pedía que compartieran sus experiencias, lo hubiesen hecho sin ningún inconveniente y que, posteriormente, al haber realizado sus propios textos y minificciones, y ante la petición de las docentes, sintieron pena o nervios.

Por ende, estos procesos de socialización permitieron que, posterior a la lectura realizada, se hiciera una sensibilización necesaria en torno a la importancia de escucharse como grupo, así como la relación que tiene lo que cada uno puede dar y ofrecer a partir de su propia realidad. Es evidente que las afectaciones sociales y contextuales hacen que, en muchas oportunidades, se empiece a generar un rechazo con respecto a su propia experiencia. Pero esto se puede mitigar a partir de la creación y la producción escrita de los estudiantes, en las cuales cada uno muestra lo que quiere expresar a través de texto e imagen.

De las entrevistas

Las entrevistas se realizaron en pro del fortalecimiento de las intervenciones y los ejercicios realizados, pues las respuestas permitieron identificar una serie de miradas particulares respecto a cómo la docente y los estudiantes configuraron, en su conocimiento, aspectos no solamente teóricos, sino también sensibles y creativos. Una primera entrevista fue guiada hacia la docente acompañante; a ella se le cuestionó por la importancia de la realización de los talleres, la necesidad de incluir una herramienta literaria como la minificción y la

motivación que observaba en los estudiantes a raíz de esos talleres. Mientras que la segunda entrevista radicó en la intervención hacia los estudiantes, indagando por sus experiencias de escritura y los aprendizajes alcanzados.

Es facultativo manifestar que, tanto la docente como los estudiantes, percibieron un ejercicio innovador referido a los ejercicios realizados en los momentos de las clases. Para la docente es necesario captar la atención de los estudiantes; para ellos mismos también lo fue el empezar a dialogar con imágenes, fotos o dibujos. Esto permitió a los estudiantes pensar la escritura estableciendo una linealidad propuesta para fines de esta investigación, la cual determinaba el poder interactuar tanto con los estudiantes a partir de las minificciones y la enseñanza.

Las entrevistas realizadas denotaron una importancia en lo que tiene que ver con la experiencia hacia los estudiantes; esto es algo fundamental, porque se une con dos objetivos de esta investigación. El primero es observar el rol que juega la minifcción en los talleres al interior de un escenario académico y experiencial como el lenguaje, en donde se vislumbran falencias y juicios negativos hacia la asignatura, mientras que, en segundo objetivo, se interpreta el rol que jugaría la minifcción en el fortalecimiento y mejoramiento de la escritura de los estudiantes. Allí se genera una visualización concisa en torno al aporte que ocasiona en los estudiantes, haciendo surgir dos visiones distintas, pero que se complementan entre sí en un punto común: la facultad, por medio de la cual se entiende la minifcción, no va a estar únicamente sesgada a una imagen, dibujo o foto; por el contrario, por medio de las entrevistas, los estudiantes asumen que, a partir de esa imagen, se puede crear un texto que permita expresar diferentes sensaciones, experiencias o emociones, a raíz de lo que gráficamente les transmita lo que observan. Este precedente no es una interpretación vociferante, sino que puede pasar a expresarla por medio de la escritura.

Las entrevistas permitieron interrelacionar estas dos visiones: por un lado, las experiencias de los estudiantes que hacen agradable y valiosa la realización de los talleres y, por otra, la consecución con lo que manifiesta la docente, otorgando una añadidura frente a lo que manifiestan los estudiantes, siendo notorio evidenciar cómo la significancia de las actividades y de los talleres de la minifcción mostraron una nueva apertura respecto a la expresión escrituralmente de sensaciones, sentimientos, pasiones, emociones, entre otras, por parte de los estudiantes, promoviendo y motivando la escritura.

Las experiencias compartidas por los estudiantes en las entrevistas hacen que su contexto sea visible; cada uno escribe a partir de su propia realidad y es con el medio en el cual se desarrolla y se rodea constantemente que pretende explicar lo que para él significa verdadero y válido. Por tanto, en las entrevistas los estudiantes interpretaron y determinaron a raíz de lo observado y del taller generado un choque interesante en materia literaria, narrativa y cultural, promoviendo nuevas formas en las cuales interpretar su medio, y más allá de ello, cómo logra interrelacionar la verdad que está en su interior con respecto a lo que la imagen dice y le dice y cómo la interpreta. Así pues, hace el proceso hermenéutico y consolida una producción escrita.

Es importante finalizar este análisis agregando que las entrevistas, tanto de los estudiantes como de la docente, permitieron arrojar luces valiosas en relación a lo que los estudiantes expresaron en los talleres de la minifcción; sin embargo, hay una interrelación y una interconexión valedera entre las respuestas de la docente y de los estudiantes, en donde se da lugar a palabras como expresión de sentimientos, opiniones, pasiones, creencias y emociones y, aparte de ello, innovación en las estrategias lúdico-pedagógicas elaboradas.

Conclusiones

Es posible relacionar la minificción no como forma única en que los estudiantes puedan producir textualmente, por el contrario, se hace énfasis en que este es apenas uno de los géneros literarios que pueden utilizar para poder concatenar historias más largas. Inclusive varios de los estudiantes generan un aporte significativo, mucho más allá del básico ya manifestado, pues comprenden que la unificación de varias minificciones, pueden guiar hacia otro tipo de obras, desde escenarios en donde la minificción junto a otros géneros similares empieza a determinar y a dialogar con respecto a cómo guiar y realizar procesos textuales más amplios (Matelo, 2023).

La minificción como género literario se vincula con el proceso escritural de los estudiantes de manera positiva, dando lugar a avances escriturales en ámbitos creativos. A pesar de las pocas sesiones para la intervención, los estudiantes participaron activamente involucrándose y presentando creaciones literarias desde su experiencia, incorporando los contenidos ofrecidos en cada taller. En ese sentido, la propia minificción propuesta como la relación de una imagen y un texto, permitió que los estudiantes generaran reacciones autónomas y que estuvieran respondiendo a las necesidades de su contexto.

En ese sentido, hay una incidencia directa entre la minificción y la escritura para estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Técnica Carlos Lleras Restrepo, siendo fundamental observar, no solamente las entrevistas sino los procesos de intervención y en la evidencia de las construcciones de los estudiantes, en las cuales se visualiza una mejora en los procesos escriturales vinculados a la sensibilidad y la creatividad, pues, no se puede generar una minificción que no esté siendo motivada por lo que internamente genere emociones en el estudiante.

La realización de talleres y el análisis de los resultados permiten vislumbrar un panorama incidental en la influencia de la minificción en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Carlos Lleras Restrepo. Cumpliéndose así con el objetivo general junto a una reflexión conclusiva en torno a la importancia de recolectar evidencia por parte de creaciones de los estudiantes, pero que, al momento de conversar con ellos acerca de la actividad, generaron otro tipo de relaciones frente a sus contextos sociales, políticos, culturales, ambientales, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Algarra, S. F. G. (2018). La minificción como propuesta pedagógica para estimular la imaginación y la creación literaria. *Revista Cedotic*, 3(2), 27-53.
- Álvarez R. E. (2020). Brevedad disruptiva en la minificción infantil contemporánea. *Microtextualidades Revista internacional de microrrelato y microficción* N. 7 pp. 81-94
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud* Vol. 4, N°1, 2006
- Bobadilla, J. L, Vizcarra, J. M. (2021). *La lectura de mini ficciones mejora la producción de los textos escritos en alumnos de segundo grado de secundaria de la I.E.P. Señor de Luren en la ciudad Ica*. Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. (p 1-43) Disponible en: <https://doi.org/10.47865/igob>. Vol. 4.2021.153González y Viveros.
- Guzmán, B. Y.; Bermúdez, J. P. (2018). *Escritura creativa en la escuela*. Infancias Imágenes, 18(1), 80-94 file:///D:/Downloads/Dialnet
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta edic). McGraw-Hill.
- Matelo, G. O. (2023). *Literatura discontinua: la colección de textos y sus tensiones con el soporte y los hábitos de lectura*. Universidad Nacional de La Plata.
- Muñoz. N. A. (2011). *El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa*. Invest Educ Enferm. 2011;29(3): 492-499
- Rincón, P. A. P. (2023). *Secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos narrativos, tipo leyenda, con estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Bosques de la Acuarela, municipio de Dosquebradas, Risaralda* (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira). 171 p. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/570975657>
- Valencia Paredes, Y. G. (2023). *Actividades lúdicas para la enseñanza del lenguaje escrito a través de las conciencias lingüísticas en estudiantes de educación básica elemental*. Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Zavala, L. (2005). *La minificción bajo el microscopio*. Universidad Pedagógica Nacional.

Referencia

Heidy Patricia Hernández Caballero; Leidy Yohanna Gutiérrez Soto & Luisa Fernanda Barrios Peña. ***La minificción y la capacidad sensible y creativa en los procesos de escritura en la escuela.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 79-85

Fecha de recepción: enero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Relatos en movimiento: una mirada estudiantil a los lenguajes danzarios en la formación artística

*Semillero de investigación Herencia Danzaria*³⁶

Introducción

Este artículo surge de una reflexión narrativa que recoge la experiencia vivida por las estudiantes durante el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Artística, en torno a la asignatura Lenguajes Danzarios, y que incluye el papel del acompañamiento docente como parte fundamental del proceso formativo. A lo largo de dicho proceso vivimos una formación que nos permitió explorar la danza desde una perspectiva corporal, creativa y reflexiva, descubriendo nuevas maneras de habitarla dentro del entorno universitario, además de desarrollar nuevas habilidades que nos ayudan a crear y ampliar los conocimientos para luego aplicarlos en el proceso de formación que cada uno de nosotros vive.

El trabajo colectivo con nuestros compañeros ayudó a comprender que el cuerpo es un medio de construcción simbólica, expresión personal y conexión con los demás. Cada sesión se convirtió en un espacio de experimentación y aprendizaje desde donde abordamos cinco lenguajes fundamentales: el movimiento del cuerpo, la relación con el tiempo y el espacio, la expresión emocional, la narrativa, el vestuario y la escenografía. Estos elementos nos ayudaron a ver la danza como algo más

que técnica, entendiéndose como una forma de comunicación que articula sensaciones, intenciones y memorias.

Durante el semestre, enfrentamos desafíos que nos retaron a trabajar en equipo, tomar decisiones colectivas y resolver diferencias; sin embargo, también vivimos momentos de disfrute, descubrimiento y conexión profunda con el arte. Como resultado de esta experiencia, creamos la propuesta coreográfica denominada: *Fugitivas letales*, en la que logramos integrar los cinco lenguajes estudiados, dando forma a una obra que refleja nuestro proceso no solo desde lo estético, sino también desde lo emocional y pedagógico.

Con esta reflexión queremos compartir lo que significó la vivencia para nosotras: lo aprendido, lo sentido y lo construido junto a nuestros compañeros. Más allá de narrar un proceso, buscamos resaltar el valor de una formación artística que pone al cuerpo en el centro, permitiéndonos pensar, comunicar y construir realidades desde el arte. Para nosotras la danza se ha convertido en un camino de crecimiento como mujeres, artistas y educadoras.

36. Claudia Patricia Rodríguez Osorio, Stephania Velásquez Carvajal. Docente: Richard Andrey Olaya Longas - Licenciatura en educación artística. CAT Pereira – Universidad del Tolima- IDEAD. raolayal@ut.edu.co

Lenguaje del cuerpo y el movimiento

Desde que comenzamos a explorar los lenguajes de la danza, especialmente el movimiento y la expresión corporal, entendimos que no se trata solo de técnica o aprendizaje académico, sino de algo mucho más profundo. Descubrimos también que el cuerpo siempre ha estado comunicándose en silencio y que finalmente, aprendimos a escucharlo. Esta experiencia ha sido un viaje de autodescubrimiento, tanto individual como colectivo, en el que entendimos que moverse no es solo desplazarse, sino una manera de comunicar, expresar y dar significado.

A medida que avanzamos en la práctica y el estudio, nos sorprendió darnos cuenta de que el movimiento tiene múltiples dimensiones que lo convierten en una poderosa herramienta expresiva. Como señala Ivelic (2008), el paso danzable no es solo el movimiento habitual de piernas y pies, sino una acción que, dentro de la danza, integra comunicación y expresión en el espacio. Esto permite reconocer uno de los momentos más significativos, el cual fue la improvisación basada en emociones, teniendo en cuenta que, sin palabras, debíamos expresar miedo, alegría o tristeza solo con nuestro cuerpo.

Al principio nos costó soltarnos, pero poco a poco la timidez desapareció, y en ese proceso comprendimos lo que plantea Concha (1996) al dar a conocer que los gestos son clave en la danza porque el cuerpo no es solo físico, sino un sujeto que experimenta y se comunica con el mundo. Ejercicios como el espejo, el contacto y el desplazamiento nos permitieron entender que la danza también construye relaciones. Como explica Merleau-Ponty (1993), conocerse a uno mismo es esencial para conectar con los demás al bailar, porque esa conexión permite expresar con mayor claridad lo que llevamos dentro y, al mismo tiempo, comprender la percepción del otro.

También descubrimos la importancia de la relación con los demás: bailar en grupo fortalece

lazos, mejora la comunicación y nos invita a trabajar en equipo con empatía y colaboración. Toda esta riqueza expresiva es la que el grupo de la licenciatura busca potenciar en su nueva obra escénica: *Fugitivas Letales*. Se trata de una propuesta teatral intensa y provocadora que, a través del humor negro y una estética cargada de sensualidad e ironía, cuenta la historia de seis mujeres marcadas por el abuso y la traición.

En este proceso, la danza se convierte en mucho más que una herramienta escénica; es un vehículo de transformación personal y colectiva. Fomenta la creatividad y la libertad, impulsando la improvisación y la búsqueda de movimientos auténticos que fortalecen la identidad artística. Además, la práctica constante refuerza la disciplina y la resistencia, contribuyendo tanto al desarrollo físico como a la capacidad de perseverar. En este espacio, la danza se cruza con diversas expresiones culturales y artísticas, dando lugar a una experiencia profundamente significativa y transformadora.

Lenguaje del tiempo y del espacio

A través de este proceso de transformación descubrimos un nuevo lenguaje en la danza que nos permite expresarnos con mayor libertad: el lenguaje del tiempo y el espacio. Desde el comienzo de nuestra exploración entendimos que el movimiento no es solo una técnica o una herramienta académica, sino una forma profunda de comunicación. Es por esto que percibimos que el cuerpo siempre ha hablado en silencio y, finalmente, aprendimos a escucharlo. Para nosotras, esta experiencia ha sido un viaje de autodescubrimiento, tanto individual como colectivo, donde comprendimos que moverse no es solo desplazarse, sino también transmitir emociones, compartir ideas y dar significado a cada gesto.

En este sentido, mediante la exploración práctica y el análisis teórico, nos sorprendió comprender que el movimiento abarca múltiples dimensiones

que lo transforman en un recurso invaluable para la expresión. En relación con el lenguaje de la danza como forma de expresión artística, Sheets (1966) explica que sus componentes no actúan por separado, sino que se conectan entre sí dentro del movimiento. Esta interacción le da a cada ejercicio en clase una estructura propia, que se transforma según la intención, el ritmo y la energía del cuerpo en escena.

Por eso, continuamos explorando de manera práctica los ejercicios trabajados en cada clase, donde cada grupo tiene la oportunidad de presentar su propuesta. Uno de los momentos más interesantes fue el ejercicio del CIPAS (Masmelos), que diseñó una dinámica para reconocer el tiempo, el espacio, el cuerpo y el movimiento a partir de un recorrido con calles y carreras creadas por ellos mismos. Para participar, nos organizamos en filas y nos tomamos de las manos, formando líneas horizontales y verticales. La actividad se volvió aún más divertida cuando incorporaron una danza tradicional santandereana, lo que le dio un toque especial y muy dinámico al juego. Lo anterior concuerda con el pensamiento de Husserl (1986), el cual define al cuerpo como un instrumento de movimientos que le permite al sujeto expresar sus sentimientos y emociones mediante la danza, ya que al percibir estas sensaciones experimentamos nuevas vivencias, las cuales permiten desarrollar habilidades que facilitan la interacción social. Esto permite que el cuerpo danzante viva e interprete nuevas experiencias que le ayudan a ampliar sus conocimientos y habilidades, explorando abiertamente sus conocimientos con el exterior.

Por consiguiente, continuamos con los ensayos de la obra, logrando finalizar la construcción de la coreografía principal. Este avance nos permitió consolidar los movimientos clave y la dinámica escénica que darán fuerza a la puesta en escena. Además, se inició la preparación de los personajes que participarán

en la presentación. Las seis asesinas serán interpretadas por Claudia, Tatiana, Yul Fary, Adriana, Isabella y Stephania. Cada una de ellas deberá trabajar en su monólogo, enfocándose en las ideas principales de su personaje para transmitir de manera auténtica su historia y emociones, considerando que esta parte de la obra es la esencia general de la historia. Además, el director deja muy claro que allí está la autenticidad de lo que se va a presentar.

En esta etapa realizamos ejercicios de expresión corporal y vocal para fortalecer la interpretación de cada personaje, asegurando que sus diálogos y gestos generen impacto en el público. Asimismo, se evaluaron aspectos como la interacción entre los personajes y la conexión con la ambientación de la obra, permitiendo que la puesta en escena fuera dinámica y envolvente, generando un impacto ante el público, a quien se considera como la parte esencial de la obra, porque es donde se narra por qué se le da el nombre a esta y por qué se interpreta de esta forma.

Lenguaje de la expresión y la emocionalidad

Para potenciar el desarrollo de los lenguajes danzarios se implementaron estrategias pedagógicas que integran la expresión y la emocionalidad como ejes fundamentales del proceso formativo. Estas dimensiones nos permitieron una ampliación significativa del conocimiento, ya que la interacción entre cuerpo y emoción favorece la construcción de aprendizajes auténticos y profundos. Es por esto que la emocionalidad desempeña un papel esencial en el ser humano, dado que a través de ella se manifiesta la conexión entre el cuerpo y el estado anímico.

Es por esto que Calabria (1992) destaca que los sentimientos juegan un papel clave en la formación en danza, ya que a través del movimiento es posible expresar lo que cada persona necesita comunicar. Esto nos permitió

generar espacios de apoyo desde donde se pudieron transformar experiencias y crear cambios que hacen más dinámico el aprendizaje. Además, el arte y el juego se convierten en herramientas fundamentales dentro de este proceso, funcionando como una forma de terapia que ayuda a sanar y mejorar la vida de quienes lo practican. El movimiento dancístico no solo responde a aspectos técnicos, sino que también actúa como un medio de comunicación y expresión personal, promoviendo la sensibilidad artística y la comprensión del cuerpo como vehículo de significado. Estas estrategias nos permitieron una formación integral, al permitir la exploración creativa y fortalecer la identidad artística con nuestros compañeros. En esa misma línea, Matos-Duarte et al. (2020) destacan que la danza es una forma de expresión que acompaña toda la vida y permite comunicar emociones y sentimientos, adaptando los movimientos al ritmo y estilo musical. Es por esto que la danza se convierte en un lenguaje que conecta a cada individuo con su propia esencia.

En esta práctica, se realizaron dos ejercicios creativos que lograron captar por completo la atención de todos los estudiantes, permitiéndonos explorar el movimiento corporal desde una perspectiva artística y divertida. Uno de estos ejercicios fue el juego de la pelota rara, una dinámica lúdica diseñada para activar el cuerpo y ayudar a los participantes a entrar en calor. Lo más interesante de este juego es que nos desafiaba a dejar de lado el miedo al ridículo y a conectarnos con la imaginación y las emociones. A medida que la actividad avanzaba, nos sentíamos más libres, expresándonos sin temor y disfrutando del proceso creativo. Otro ejercicio práctico para explorar el movimiento y la interacción grupal fue la actividad llamada: *Los cuentos bailables*. En esta dinámica, se podía expresar un cuento a través de la danza, la cual comenzaba con la creación de un cuento, y luego, sin necesidad de decir una sola palabra cada uno de nosotros elegía qué personaje

interpretar. A partir de ahí, comenzamos a imitar sus posturas, gestos y características descritas en la historia. Lo más interesante de este ejercicio es que mientras se narraba el cuento, había música de fondo, lo que nos ayudaba a que la clase fuera más envolvente y dinámica.

Así mismo, la expresión y la emocionalidad cumplen una función en la obra, ya que mediante esta expresamos un viaje emocional profundo en el que la revelación juega un papel crucial en la construcción de cada personaje. A lo largo de esta historia, la lucha interna entre la culpa, el miedo y la determinación marca el desarrollo de las protagonistas, quienes, aunque son perseguidas por el pasado, encuentran una forma de resistencia y supervivencia, todo esto permite involucrarnos en el mundo de cabaret para vivir las escenas de la obra. La ira y la desesperación nos impulsan a enfrentar los desafíos que se presentan, mientras la lealtad y la sororidad las unen en su camino. Cada decisión que tomamos está atravesada por emociones intensas que moldean nuestras acciones, demostrando que incluso en los momentos más oscuros, las emociones pueden convertirse en el motor de la transformación. Esta conexión con los sentimientos permite que los espectadores no solo sigan la trama, sino que también se identifiquen con las luchas internas de nosotras las protagonistas, comprendiendo la profundidad de las emociones en cada escena.

Lenguaje de la narrativa

A lo largo de este proceso, el lenguaje danzario forma una parte esencial en la narración, ya que mediante este se permite explorar otras disciplinas del área artística, las cuales nos permiten identificar los recursos necesarios para fortalecer los conocimientos adquiridos de dicho proceso. Es decir, cuando se plantea una obra de teatro y se involucra una danza en esta, se deben tener en cuenta los parámetros establecidos para reconocer la utilidad que se debe dar a dicha evolución, teniendo en cuenta la expectativa del espectador.

Es por esto que Alloa (2014) deduce que el movimiento artístico, literario o filosófico se define como un alcance que el cuerpo necesita expresar buscando satisfacer sus necesidades plenas. Además, menciona que las diversas ideologías, tanto la clásica como la moderna, exploran nuevos propósitos que permiten que la vida humana acondicione su cuerpo y de esta manera se pueda interactuar abiertamente dentro de un contexto sociocultural y emocional, buscando generar gran impacto ante la sociedad, además permitiendo brindar conocimientos claros sobre las propuestas.

Es por esta razón que la narrativa cumple un rol fundamental en el proceso dancístico, ya que a partir de esta surgen varios sucesos, los cuales son necesarios para realizar un adecuado montaje, desde donde nos veamos involucrados los estudiantes y docentes. Además, nos permite generar un orden respecto a lo que se plantea o se origina mediante nuestra práctica. Esto nos garantiza que cada paso o presentación que realicemos sea adecuada y cumpla su función con normalidad. También los efectos emocionales y socioculturales de nosotras son esenciales en este paso del lenguaje dancístico. Teniendo en cuenta la afirmación de Mora (2010), la danza, aparte de ser creativa, se localiza como método de suma importancia en la parte sociocultural. De igual manera, la autora expresa que el ser humano tiene trascendencia pedagógica cuando está en tendencia en tiempo y espacio, y cuando está constituido por una emoción que desea expresar. Esto quiere decir que se puede potenciar a la danza como una técnica de comunicación; además, involucra diversos campos de formación que permiten entrelazar cambios y generar un gran impacto en escena.

Así, con base en el proceso de lenguaje narrativo durante la exploración en la clase, evidenciamos dos actividades muy llamativas que estuvieron relacionadas con el tema; además, esto permitió

que todos estuviéramos involucrados. Una de las actividades fue la del CIPAS (masmelo), la cual consistió en contar historias con el cuerpo, mediante la exploración del sanjuanito. La otra actividad fue presentada por la CIPAS (paticos); esta se realizó mediante el dado de la historia, en movimiento, con la cual se crearon pequeñas historias, además de implantar elementos de la danza.

Para concluir esta sección, terminamos de ensamblar la obra, en la cual el director Juan Esteban dio las últimas directrices para completar la danza que se presenta en dicha propuesta; también aclaró lo fundamental que es tener en cuenta la narrativa en esta presentación. Por otro lado, realizamos un ensayo general con las asesinas letales de la obra, ya que esta es la parte más importante y de gran impacto para el público.

Lenguaje del vestuario y la escenografía

El vestuario y la escenografía son elementos fundamentales en el proceso de la danza, ya que mediante este se nos permite involucrar objetos y accesorios que representen el lugar u origen de donde proviene la danza que se interpreta. Además, estos elementos ayudan a que el público se conecte con lo que sucede en el escenario, ya que permiten dar sentido al espacio y hacen que la relación con los bailarines se sienta más cercana y coherente con todo lo que forma parte de la obra. También se debe tener muy en cuenta qué componentes se deben utilizar según la danza que se vaya a proyectar. La vestimenta se muestra como una parte importante de la comunicación no verbal. Es por esto que Hollander (1978) nos cuenta que los vestuarios son elementos elaborados en tela que comunican mensajes, cuyo dominio va más allá que el mensaje que transfieren. En la danza, las técnicas no expresadas, como escenografía, vestuario e iluminación, están profundamente atadas a los aspectos dancísticos e interpretativos de lo que se quiere personificar.

También mediante estos se busca generar gran impacto visual para el público, provocando que toda la atención sea puesta en la obra.

Teniendo en cuenta el vestuario y la escenografía, durante la clase logramos evidenciar diferentes propuestas dancísticas de varias regiones o departamentos. Una de ellas fue el CIPAS (abejitas), donde nos explicaban claramente la cultura cafetera mediante su obra *Aroma Cafetero*. Allí nos dieron a conocer el inicio de la danza, desde el proceso de cultivo y recolección del café hasta el momento en que llegan a la fonda a hacer el montaje coreográfico del pasillo. Otra de las presentaciones que nos llamó la atención fue el CIPA (Kilfa), presentando una propuesta relacionada con la cumbia y para esto nos dieron una cartulina negra y tizas para representar una danza con vestuario y escenografía.

La vestimenta forma uno de los patrimonios más significativos para otorgar la función de una obra dancística, incluso la identidad y el significado. Es por esto que Pelleteri (1996) indica que, para el alumno o el danzante, engalanar la presentación se involucra no sólo a través de la mímica y el movimiento, sino también mediante la figura externa a través del vestuario. Esta va más allá de una decoración, posicionándose como un elemento teatral definitivo para representar la danza en cualquier escenario; además generando un impacto para el público.

Por otra parte, culminamos los últimos detalles de la obra para en ese momento ser presentada a un público grande de toda la universidad, obteniendo una presentación con buen desempeño escenográfico, de vestuario, narrativa y emocionalidad. Nuestra muestra tuvo un gran impacto en el público, ya que nos salimos de la zona de confort al proponer una obra basada en un contexto más cercano a lo que vivimos día a día. Esto también nos dio la oportunidad de

explorar otros tipos de danzas, diferentes a las que habíamos trabajado antes, que estaban más enfocadas en lo folclórico.

La evolución de la danza ha dado una transformación desde sus técnicas hasta el vestuario y la escenografía. En este caso, Roldán (2017) menciona que en los siglos pasados utilizaban accesorios que hasta cubrían el rostro de la persona y esto impedía admirar la expresividad facial del bailarín; pero con el tiempo todo fue evolucionando y se implementaron nuevas modificaciones que permitieron que en la actualidad se genere un impacto para el público, visualizar de manera directa una puesta en escena o una danza, ya que los colores brillantes y la iluminación le dan un gran sentido de felicidad y atención.

Referencias bibliográficas

- Alloa, E. (2014). Reflexiones del cuerpo: sobre la relación entre cuerpo y lenguaje. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (21), 200-220. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85430922011>
- Concha, Gaby. (1996). El cuerpo y el sentido del movimiento. *Mensaje* 499: 9-15.
- Calabria, Roberto (1992). Bayerthal: El cuerpo vivido. *Revista La expresión corporal-danza como constituyente de conciencia de corporeidad en la formación docente universitaria*, (9), 1-104. Disponible en: <https://doi.org/10.30972/riie.092387>
- Hollander, A. (1978). Seeing through clothes. New York: Avon Books. *Retos*, (36), 402-410.
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. (pp. 359-372).
- Espinal, Alfonso (2006). La sociología del cuerpo. [psicopedagogia.com](http://www.psicopedagogia.com), *Psicología de la educación para padres y profesionales*. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/sociologia>
- Ivelick, R. (2008). El lenguaje de la danza. *Áistesis*, (43), 27-33. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163219835002>
- Matos-Duarte, M., Smith, E., & Muñoz Moreno, A. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural (Folk dances: a way to learn and educate from the sociocultural perspective). *Retos*, 38, 739-744. Disponible en: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73725>
- Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. (J. Cabanes, Trad.).
- Mora, A. (2010). Movimiento, cuerpo y cultura: Perspectivas socioantropológicas sobre el cuerpo en la danza. En Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. *Lengua y Sociedad* (21), 359-372. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5678/ev.5678.pdf
- Pelletteri, O. (1996). El teatro y sus claves: estudios sobre teatro argentino e iberoamericano. Buenos Aires: Editorial Galern. *Retos*, (36), 402-410.
- Roldán, M. S. (2017). El diseño de vestuario teatral: de Buontalenti a Diaghilev. Madrid: Editorial Síntesis. *Retos*, 36, 402-410
- Sheets, Maxime. (1966). The Phenomenology of Dance. The University of Wisconsin Press: Wisconsin. *Áistesis*, (43), 27-33.

Referencia

Semillero de investigación Herencia Danzaria. ***Relatos en movimiento: una mirada estudiantil a los lenguajes danzarios en la formación artística.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 86-92

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

El aprendizaje significativo en la primera infancia³⁷

Jenniffer Stephane Munar Castellanos³⁸
Oscar Andrés Parra Bello³⁹

Introducción

Durante el siglo XXI, los programas de pregrado que otorgan la licencia para ser docentes se han visto envueltos en una serie de cambios drásticos encaminados a transformar el sistema educativo tradicional que tanto ha marcado a muchas generaciones. Los nuevos currículos, los enfoques humanistas, las herramientas didácticas, el interés investigativo, el razonamiento crítico y el reconocimiento contextual son solo una pequeña parte de los nuevos saberes que se construyen en las aulas universitarias. El verdadero desafío está en llevar toda esta información a la práctica y que ella se convierta a su vez en algo útil para el educando; llevar la teoría a la realidad nos deja esta gran pregunta: ¿Cómo demostrar que los conocimientos aplicados en aulas no se quedan como rezagos de la metodología de la pedagogía tradicional? Por ello, las experiencias recolectadas a lo largo de las prácticas educativas como practicantes son vitales fuentes de información; ellas están en interacción pedagógica por todo un mes y se convierten en bases de la investigación-acción en campo. La información que se recolecta de las prácticas pedagógicas es variada, pero también nos instan a proponer alternativas que

permitan refrescar a los estudiantes de básica y media. Es importante realizar una búsqueda de información planteada por expertos para tal móvil, pero siendo genéricos, esta investigación permite evidenciar que la evaluación significativa de los aprendizajes dista demasiado de lo que ocurre en la realidad en el proceso en aula.

Por lo cual en esta investigación planteamos la implementación de una secuencia didáctica que tiene una duración de ocho sesiones, es decir, cuatro semanas o un mes del segundo periodo académico, basados en la población de estudio del grado tercero de una institución pública de Ibagué (Colombia), con la firme certeza de que la aplicación del pensamiento crítico en la secuencia didáctica implica fomentar en los estudiantes la capacidad de analizar, cuestionar y reflexionar sobre la información que se les presenta. A través de actividades y tareas que requieren un pensamiento reflexivo y analítico, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico, como la capacidad de argumentar, evaluar, evidenciar, identificar signos y formular.

37. Este artículo es resultado de investigación-acción participativa, práctica docente en conjunto con Historia de la Didáctica, Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

38. Docente Universidad del Tolima. Doctorando en Ciencias de la Educación, Magister en Educación, Especialista en Gerencia Ambiental y Licenciada en Ciencias Básicas con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, jmunar@ut.edu.co

39. Estudiante de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima, oaparrab@ut.edu.co

Este texto remarca la importancia de evaluar los procesos formativos que llevan a los estudiantes al conocimiento, sin dejar de lado la importancia de los diferentes documentos maestros que forman la base del trabajo en el aula (malla curricular, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje). Pero con la contrapuesta didáctica de evaluar el recorrido de los niños y no la finalidad en sí, es decir, “Esperar que la evaluación sea aplicada como un proceso permanente y sistemático, que favorezca la construcción activa de aprendizajes contextualizados y que evidencien el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes” (Castro, Moraga) 2020. Ya que es fundamental, no solo en el contexto escolar, que se dé una apertura mental al pensamiento de los mismos instrumentos que se utilizan, sino que también es vital convertir el proceso de aprendizaje en componente para la realidad social a la que se enfrenta el estudiante.

Montaje y procedimiento experimental

Para el desarrollo de la prueba se dedicó, en primera instancia, la formulación de la secuencia didáctica para trabajar, en el aula, la escritura de un monólogo. Las orientaciones de la docente asesora fueron las siguientes: ocupar un mes del periodo académico, generar un producto para presentarlo en el evento del Día de la Madre, contar con momentos de socialización, tener un desarrollo lineal y, finalmente, dentro del trabajo deben quedar plasmadas características plásticas, orales y escritas, refiriendo a un producto físico (artístico), uno oral (presentación) y uno escrito (monólogo). La construcción de la secuencia didáctica se realizó bajo las direcciones y correcciones de la docente asesora Nilia del Rosario Suarez y la doctora Gladys Quintero Meza. Se plantearon un total de siete sesiones de aula y una sesión destinada al evento en cuestión para presentar el resultado del proyecto.

El proyecto constaba de dos partes mayores. Por un lado, se tendría que enseñar la escritura formal de un monólogo, respetar la cátedra, la

normativa, poseer ejemplos y una propuesta escrita por cada estudiante, siendo este el eje central del proyecto, cumpliendo al plan de área propuesto por la institución. Por otro lado, y con el fin de despertar interés en los niños, se trabajaría la habilidad plástica con el diseño de un títere de papel, esto con la intencionalidad de centrar la atención de los niños en medio de un proceso escritor con la guía de crear un monólogo para su marioneta. Estos dos productos debían converger en la presentación final en el evento propuesto un mes después para el Día de la Madre. La intención central era construir un escenario para el aprendizaje significativo ya

(...) que en el proceso educativo importa lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Por lo tanto, este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos; estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar. (Ausubel, 1983)

Para ello, se propuso construir el monólogo desde las experiencias de vida de los propios estudiantes, conectado con la materia de ética para la profundización del “yo” como un sujeto de derechos y deberes. Para la primera semana de la planeación, se planteó un espacio de socialización con los alumnos y la docente, dando a conocer la razón del proyecto, el incentivo de la actividad y el proyecto final al que se estaría encaminado en las próximas sesiones. Además de introducir a los estudiantes en el teatro de títeres, trabajando en un principio con la presentación de películas (Pinocho) y videos que cautivaran la atención y el interés del trabajo a realizar.

Continuo a esto, se abren espacios para el diálogo de valores, cualidades y virtudes que encuentren presentes en las presentaciones

audiovisuales, buscando redireccionar a la comprensión del sujeto y del “yo”. La segunda semana se planteó para el desarrollo de “borrador” o primera entrega oficial de resultados del proceso. En esta semana se trabajó el diseño y trabajo manual del títere y la primera versión de un monólogo escrito por cada estudiante.

En la tercera semana del proyecto, se destinó a las sesiones al acompañamiento, corrección y segunda evaluación del proceso. Cada estudiante debía ser asesorado; las correcciones se aplicaron únicamente a la forma del texto monólogo, pues el contenido y la habilidad plástica están libres a la cualidad interpretativa de cada estudiante, recordando que la finalidad del currículo oficial es la escritura del monólogo. De igual manera, esta semana fue el espacio para los ensayos de la presentación oficial del proyecto, aplicando también las audiciones para los niños que hicieron parte de este. Finalmente, la cuarta semana cumplía el rol de cierre con la última evaluación del proceso. Se realizó una socialización en primera instancia de los estudiantes que fueron seleccionados para la presentación oficial del Día de las Madres. De la mano con los estudiantes, se construyó un espacio de coevaluación en la que los niños tuvieron la oportunidad de hablar acerca de su proceso y del proceso reflejado en los compañeros para incentivar así la participación y la autocorrección de los pares. Seguidamente, para continuar el proceso evaluativo, en una mesa redonda se plantearon preguntas tales como: ¿Qué es un monólogo? ¿Cómo se podría escribir un monólogo? ¿Qué fue lo que más te gustó del proyecto? ¿Qué aprendiste en el proceso? Se cerró la sesión con premios en agradecimiento a la culminación del proyecto y del proceso evaluativo.

Marco metodológico

En la primera infancia la evaluación continua es fundamental para comprender el desarrollo

y el progreso de los niños. Esta evaluación se caracteriza por ser formativa, lo que significa que permite identificar dificultades, sus causas y las correcciones necesarias para ayudar a los niños a avanzar en su aprendizaje. Está basada en la observación directa y sistemática de los niños; por esto, los educadores utilizan diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para recopilar información sobre los logros y avances de los niños en diferentes áreas del desarrollo, como la cognitiva, la socioemocional y la motora. Su principal objetivo es proporcionar una atención personalizada y adaptada a las necesidades individuales de cada niño, permitiendo que los educadores identifiquen las fortalezas y debilidades de los niños y diseñen estrategias de enseñanza que promuevan su desarrollo integral del ser en formación.

Es importante destacar que la evaluación continua en la primera infancia no se limita a un momento específico, sino que es un proceso constante que se lleva a cabo a lo largo del tiempo. Por ello, los educadores deben recopilar información de manera regular y sistemática para tener una visión completa del desarrollo de cada niño y tomar decisiones educativas informadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para que la evaluación se convierta en una herramienta que permita tomar decisiones referidas a la calificación, promoción como lo plantea Castro (2020) y que también sea el punto de partida para diseñar nuevas estrategias de aprendizaje para los siguientes estudiantes que se sometan a ella.

Durante el desarrollo de esta investigación, surgen inquietudes, las cuales están dentro de la disciplina de la lengua castellana, por ejemplo: ¿Cómo hacer significativo el concepto de monólogo en los estudiantes? y ¿cómo desarrollar una evaluación continua para aplicarla en la temática de monólogos? Así fueron propuestas las preguntas que servirían como categoría de análisis para los dos procesos:

Tabla 1. Preguntas Activadoras para el Interés Propuesto

¿Cuál es la rutina diaria del Pinocho que desarrollaste?
¿Qué le gusta estudiar del Pinocho que desarrollaste?
¿Qué le gusta hacer del Pinocho que desarrollaste?
¿Quién es su mejor amigo o amiga del Pinocho que desarrollaste?
¿Qué quiere ser cuando crezca del Pinocho que desarrollaste?
¿Qué valores destacan del Pinocho que desarrollaste?

Fuente: Autores

Estas preguntas remitían a intereses particulares de los estudiantes y la directriz consistía en crear valores propios del personaje con el condicionamiento que debían ser similares a las suyas, a las propias, es decir al reconocimiento del “yo” como un sujeto merecedor de un nombre, de derechos, de una familia, entre otros. Las repuestas no tenían opciones, se permitía la libre interpretación de estas con el

fin de posibilitar el trabajo de libre expresión, además de funcionar como herramienta para despertar interés en el proyecto. Este primer paso de reconocimiento servirá como base para la escritura del monologo. Lo más destacable de este primer momento de autorreflexión con los estudiantes fue que sus respuestas se dirigieron mayoritariamente al espacio del aula, como se nota a continuación:

Tabla 1.1 Análisis de respuestas a preguntas activadoras por parte de un estudiante

¿Cuál es la rutina diaria del Pinocho que desarrollaste? Matemáticas
¿Qué le gusta estudiar del Pinocho que desarrollaste? Jugar fútbol en la cancha, salir a recreo y educación física
¿Quién es su mejor amigo o amiga del Pinocho que desarrollaste? Su mejor amigo es el Pinocho de Salomé
¿Qué quiere ser cuando crezca el Pinocho que desarrollaste? Futbolista
¿Qué valores destacan del Pinocho que desarrollaste? No es mentiroso porque es leal valiente y sincero

Fuente: Autores

En este cuadro podemos observar que los estudiantes relacionan el concepto de su elaboración, con el concepto del monólogo desarrollado lasos emocionales que se evidencian en sus gustos personales. Para el siguiente punto,

en el apartado plástico del proyecto y con la finalidad de reconocer el proceso individual de cada estudiante, se conversó frente la “fabricación” de la marioneta; igualmente con una rúbrica propuesta por la docente:

Tabla 2. Proceso de fabricación de la marioneta

¿Qué fue lo más difícil de hacerlo?
¿Alguien me ayudó a hacerlo?
¿De qué color es mi Pinocho?
¿Qué fue lo que más disfrutaste de hacerlo?
¿Consideras que tu Pinocho es lindo, por qué?

Fuente: Autores

Dichas preguntas remitían al proceso de fabricación de la obra plástica, en función pues de reconocer el trabajo de cada estudiante y sirviendo también como medio para la evaluación continua. Además, como punto extra que surge al momento de formular las preguntas,

se reconocen otros aspectos contextuales favorecedores como lo es el entorno familiar o el gusto/disgusto por las actividades manuales, esta última siendo importante para el proceso evaluativo.

Tabla 2.2 Respuestas del proceso de fabricación de la marioneta de un estudiante

¿Qué fue lo más difícil de hacerlo? Recortarlo porque no sé.
¿Alguien me ayudó a hacerlo? Sí, mi abuela porque mi mamá no estaba.
¿De qué color es mi Pinocho? Amarillo, con negro y con azul porque así es en la película.
¿Qué fue lo que más disfrutaste de hacerlo? Colorear mi pinocho
¿Consideras que tu pinocho es lindo, por qué? Sí, pues profe porque sí.

Fuente: Autores

Así, podemos deducir que los estudiantes toman muchas de las características contextuales a las que están expuestos la mayoría del tiempo, es decir, a la escuela. Entonces, su conocimiento del entorno, lo que ya saben, sí es importante para el proceso de formación, para un verdadero “aprendizaje significativo”, como menciona David Ausubel. En situaciones sencillas como responder preguntas, se ven las intenciones de relacionar lo que son como sujetos, al igual que sus capacidades, su predisposición a ciertas actividades y sus gustos; al abarcar dichas

características, propicia en ellos una actividad más amena y de mayor valor a su formación.

Es necesario reiterar que la intención del proyecto no era evaluar cuantitativamente las capacidades de los estudiantes, sino reconocer su proceso de formación y construir conocimiento significativo, así que, para culminar el proyecto, realizamos una audición con los mejores representantes del salón para llevarlos al evento de culminación de la actividad. Para ello se usó la siguiente rúbrica evaluativa.

Tabla 3. Categorías de análisis para la audición

Construye nuevas ideas (Improvisación) como muestra del dominio que tiene sobre el ejercicio
Se desenvuelve con facilidad frente un público
No pierde ideas del monólogo presentado, ensayado y estudiado con anterioridad
Maneja un buen nivel de voz y oratoria
Maneja adecuadamente el títere
Tiene buen control del escenario
Se ve entusiasmado por el ejercicio

Fuente: Autores

Si bien este modelo solo se aplicó por la necesidad de escoger un determinado número de participaciones válidas para el evento, la totalidad de los estudiantes fueron evaluados en su proceso por medio de estrategias formativas; es decir basada en el análisis de evidencia recolectada como docente, permitiéndole hacer

comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes. Este tipo de evaluación comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre del nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la

información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos y desarrollar aprendizaje crítico en el estudiante. (Cowie, 1999)

Resultados y discusión

El final de la secuencia didáctica representó para el análisis una serie significativa de resultados frente a problemas que plantea desarrollar un eje temático en el aula. Como lo es, por ejemplo, el interés de los estudiantes por aprender, el cual es una responsabilidad del docente desde la planeación de una clase. En palabras de Ausubel (1983), la disposición para el aprendizaje significativo depende de que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva.

Así, independientemente de cuánto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente tanto el proceso de aprendizaje, como los resultados esperados serán plenamente mecánicos, tradicionales y poco aplicables en su contexto real. De igual forma, sin importar cuanta disposición para aprender posea el estudiante, o cuan elaborado sea el proceso oral de explicación por parte del maestro, el resultado de aprendizaje que se espera estará sometido al producto de la evaluación, el cual promueve el docente directamente. Por ello el material didáctico y pedagógico no será del todo valorable, debido a la poca relación que tiene con su estructura cognitiva, y por lo tanto no será realmente significativo el proceso educativo. Siendo así, los resultados frente al proceso de evaluación deben ser continuos y la necesidad de retroalimentación es vital para dar significancia al proceso de formación.

Conclusiones

Se puede decir que la implementación de nuevas didácticas y procesos evaluativos en el aula promueve a grandes rasgos el interés y la significación de los estudiantes. Pero, si bien los resultados son satisfactorios, no es descartable el hecho de que estos mismos se sigan viendo condicionados a lo cotidiano del entorno educativo. Tomando como ejemplo los resultados

de la Tabla 1. La respuesta, a pesar de ser libre se ve condicionada por la docente asesora, pues ella remite a que esos son los valores que deben destacar en los niños según su criterio. Así pues, los estudiantes actúan en favor de la opinión de la docente y consideran que la actividad propone respuestas correctas o incorrectas y que su evaluación depende específicamente de que su opinión sea exactamente la misma de la “superior”. Esto rompe el esquema propuesto para una evaluación formativa y continua, para el verdadero conocimiento significativo, pues reduce las capacidades y el aprendizaje de los niños a un actuar específico del aula y condiciona un camino unidireccional de la formación en la que el docente es poseedor de la verdad y el estudiante es un “recipiente vacío” como lo formula Paulo Freire en su modelo educativo.

Los docentes debemos desarrollar prácticas evaluativas y formativas en las cuales se rompan estándares tradicionalistas en los que se forman procesos de transmisión de conocimiento y no de construcción de conceptos memorísticos ya preestablecidos, no solo por los estudiantes, quienes reaccionan de manera positiva la evaluación que toma en cuenta sus capacidades y resignifica su desarrollo cognoscitivo, al cual se le otorga un resultado significativo en su aplicabilidad, ya que para ellos se les garantizó la generación de conocimiento; sino también por otorgar un papel fundamental al proceso de desarrollo de instrumentos didácticos para evaluación que tiene el docente. (Munar 2018)

De tal manera, durante este proceso se visualizó que los estudiantes se empoderan de las estrategias didácticas y el docente a cargo de la asignatura fue acompañante en el proceso. El desarrollo de la evaluación no fue tradicional, sino continua; se generó durante el transcurso del periodo académico con notas apreciativas de revisado, alcanzando así una mejora académica evidenciada en la apropiación (actividades en clase) del tema y la reproducción en los estudiantes durante el primer periodo académico. Así, es visible en el proceso la apropiación de un tema que remite exclusivamente a lo curricular, la escritura de un monólogo. No lo ven como algo ajeno a su realidad, pues se

integra en el proceso actividades que promueven su comprensión, como lo es reevaluar valores propios, hacer parte de su escrito personas que quieren o hacen parte de su vida, hablar de lo que les gusta, pero sin dejar de lado la necesidad de aprender. Por otra parte, para el docente significa plantear nuevos retos en las capacidades de los estudiantes, es decir:

(...) la evaluación debe estar correctamente diseñada y aplicada para que entregue información relevante que permita valorar si el estudiante ha alcanzado no sólo los conocimientos conceptuales sino también los conocimientos procedimentales y actitudinales previamente definidos”

y por lo tanto “permita mejorar sistemáticamente el aprendizaje de los estudiantes. (Castro y Moraga 2020).

Finalmente, es importante recalcar que el aprendizaje de los estudiantes no es ajeno a la labor docente como lo demuestran los expertos y el informe actual. No es “llevar y traer”, es construir de la mano un proceso que permita reconocer un discurso social, contextual y educativo de la formación, en la que el conocimiento científico no sea cuadrículado a los currículos escolares, sino que al contrario sea una herramienta que remita a la valoración de la naturaleza social del contexto que forma cada individuo y despierte en él el “hambre” de conocer.

Referencias bibliográficas

- Aranguren, Y. (2012). Una aproximación a los principios del modelo educativo de Paulo Freire, p. 140 – p. 144. *Boletín médico de postgrado*, vol. XXVIII N°3, Decanato de Ciencias de la Salud, Venezuela.
- Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2.^a ed. TRILLAS.
- Castro, C y Moraga, A. (2020). *Evaluación y Retroalimentación para los Aprendizajes*. Vicerrectoría Académica Unidad de Gestión y Desarrollo Docente.
- Cowie, B. y Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101---116.
- Munar Castellanos, J. (2018). *Fortalecimiento de la evaluación formativa por medio de la propuesta del DVG, para el área de ciencias naturales, en el grado octavo de la I.E. José Celestino Mutis*. Ibagué Tolima. Ibagué: Universidad del Tolima.

Referencia

Jenniffer Stephane Munar Castellanos & Oscar Andrés Parra Bello. *El aprendizaje significativo en la primera infancia*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 93-99

Fecha de recepción: abril 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Enseñar SCRUM aplicando SCRUM: La importancia del aprendizaje experiencial

Lina Katherine Peña López⁴⁰

Introducción

En este artículo se explora cómo la aplicación de SCRUM para enseñar SCRUM puede mejorar significativamente la comprensión y aplicación de esta metodología ágil. SCRUM, más que un simple marco de gestión de proyectos, es una filosofía colaborativa que se entiende mejor a través de la experiencia directa. Al involucrar a los estudiantes en proyectos prácticos, se fomenta un ambiente de aprendizaje que desarrolla tanto habilidades técnicas como blandas esenciales. Además, mantenerse actualizado con otras metodologías ágiles complementarias, como Kanban y Lean, enriquece el conocimiento y la adaptabilidad profesional. Enseñar SCRUM aplicando SCRUM no solo prepara a los estudiantes para el mundo real, sino que también promueve una cultura de mejora continua.

En el dinámico mundo de la gestión de proyectos tecnológicos, SCRUM ha emergido como un faro de innovación y eficiencia. Esta metodología ágil no solo revoluciona la forma en que los equipos desarrollan productos, sino que también redefine cómo se enseña y se aprende en entornos académicos y profesionales. Exploraremos la metodología SCRUM desde una perspectiva pedagógica, destacando la importancia de aplicar SCRUM para enseñar SCRUM y enfatizando el valor del aprendizaje experiencial.

SCRUM: Más que una metodología, una filosofía colaborativa

SCRUM no es simplemente un marco de gestión de proyectos; es una filosofía que aboga por la adaptabilidad, la colaboración y la entrega de valor de manera iterativa. Al enseñar SCRUM es crucial no limitarse a la teoría, sino integrar activamente la práctica. Los estudiantes no solo deben entender los roles, eventos y artefactos de SCRUM, sino experimentarlos en situaciones controladas y reales. Esto les permite internalizar los principios fundamentales de SCRUM, como la autoorganización y la mejora continua.

El aprendizaje efectivo de SCRUM se logra mejor a través de la experiencia directa. Al involucrar a los estudiantes en proyectos prácticos, se fomenta un ambiente donde pueden enfrentar desafíos reales y colaborar en la resolución de problemas. Esta experiencia no solo fortalece su comprensión de SCRUM, sino que también desarrolla habilidades blandas vitales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la gestión de conflictos. Estas habilidades son fundamentales en el entorno profesional moderno, donde la colaboración y la adaptabilidad son clave.

40. Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD - Universidad del Tolima

Manteniéndose al día con las metodologías ágiles

En un campo tan dinámico como la gestión de proyectos tecnológicos, es esencial que tanto estudiantes como profesionales se mantengan actualizados sobre las últimas metodologías ágiles. Además de SCRUM, metodologías como Kanban, Extreme Programming (XP) y Lean ofrecen enfoques complementarios que pueden adaptarse a diferentes contextos y necesidades organizacionales. Entender estas metodologías no solo amplía el conocimiento del estudiante, sino que también prepara a los profesionales para adaptarse rápidamente a las demandas cambiantes del mercado.

Enseñar SCRUM aplicando SCRUM es más que una estrategia didáctica; es una forma de

cultivar una comprensión profunda y duradera de esta metodología ágil. Al integrar la teoría con la práctica, podemos preparar a una nueva generación de profesionales capacitados para enfrentar los desafíos del mañana con confianza y habilidad. El aprendizaje experiencial no solo mejora la retención del conocimiento, sino que también empodera a los estudiantes para convertirse en líderes de equipos ágiles y agentes del cambio en sus organizaciones.

En última instancia, SCRUM no es solo una herramienta para mejorar la eficiencia del desarrollo de proyectos, sino un vehículo para promover una cultura de aprendizaje continuo y adaptabilidad en la era digital. "La mejor forma de aprender SCRUM es haciendo SCRUM." - Ken Schwaber

Referencias bibliográficas

Anderson, D. J. (2010). *Kanban: Successful Evolutionary Change for Your Technology Business*. Blue Hole Press.

Beck, K. (2004). *Extreme Programming Explained: Embrace Change*. (2.^a ed.). Addison-Wesley Professional.

Cohn, M. (2010). *Succeeding with Agile: Software Development Using Scrum*. Addison-Wesley Professional.

Larman, C., & Vodde, B. (2010). *Practices for Scaling Lean & Agile Development: Large, Multisite, and Offshore Product Development with Large-Scale Scrum*. Addison-Wesley Professional.

Schwaber, K., & Sutherland, J. (2020). *The Scrum Guide*. *Scrum.org*. Recuperado de <https://scrumguides.org/scrum-guide.html>.

Sutherland, J. (2014). *Scrum: The Art of Doing Twice the Work in Half the Time*. Crown Business.

Referencia

Lina Katherine Peña López. ***Enseñar SCRUM aplicando SCRUM: La importancia del aprendizaje experiencial.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 100-101

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Implementación de una ruta de internacionalización del currículo en el programa de Enfermería de la Universidad del Tolima

*Martha Lucía Núñez Rodríguez⁴¹
Elizabeth Fajardo Ramos⁴²
Adriana Paola Albarracín Calderón⁴³*

Introducción

La globalización ha reconfigurado los desafíos en la educación superior, exigiendo profesionales competitivos en escenarios globales, con competencias interculturales y capacidad de acción en contextos locales. El Ministerio de Educación Nacional, consciente de esta necesidad en Colombia, y como parte de un componente estratégico en la alineación de la oferta académica en educación superior, propone desde el Plan Nacional de Desarrollo “Colombia Potencia Mundial de la Vida” (Internacionalización, economía del conocimiento) y la Estrategia de Internacionalización de la Educación Superior 2030 (ESAL 2030) la internacionalización curricular como palanca para la calidad educativa. La Universidad del Tolima, a través del programa de Enfermería, asume el compromiso de implementar estrategias que permitan transformar los currículos desde un enfoque global.

El modelo COIL (Collaborative Online International Learning) se diseñó como una estrategia para la internacionalización de la educación superior, con el fin de lograr que

estudiantes y docentes de diferentes países pudieran colaborar en proyectos académicos sin necesidad de movilizarse físicamente. De esta manera, Jon Rubin tuvo la iniciativa de incorporar esta estrategia al Sistema Universitario del Estado de Nueva York (SUNY). A lo largo de los años, esta estrategia ha evolucionado y se ha posicionado como una metodología clave para el aprendizaje colaborativo internacional.

Como experiencia a nivel nacional, instituciones de educación superior como la Universidad Católica de Colombia, la Universidad Industrial de Santander (UIS) y el Politécnico Grancolombiano, entre otras, han asumido el reto de implementar la estrategia que promueve el aprendizaje colaborativo internacional a través de plataformas digitales. El programa de Enfermería de la Universidad del Tolima en Colombia presenta la experiencia de implementación de esta estrategia, en colaboración con la Universidad Autónoma de Tamaulipas, sede Ciudad Victoria, México.

41. Docente de carrera Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Tolima. mnunez@ut.edu.co

42. Docente de carrera Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Tolima. efajardo@ut.edu.co

43. Docente Catedrática IDEAD - Universidad del Tolima. palbarra@ut.edu.co

La estrategia COIL en el programa de Enfermería de la Universidad del Tolima.

La Universidad del Tolima, desde el Programa de Enfermería, en trabajo colaborativo con la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, sede Ciudad Victoria (México), implementó el modelo COIL (Collaborative Online International Learning) en el marco del curso “Enfermería del adulto mayor”. Esta iniciativa fue coordinada por la docente Elizabeth Fajardo Ramos de la Universidad del Tolima y por la docente Sandra Angélica Ramírez Hernández, quien orienta el curso de Tanatología y Cuidados Paliativos en la institución mexicana.

Para asegurar la coherencia y efectividad de la estrategia, se desarrolló por parte de las dos instituciones un protocolo que detalla la planificación y coordinación cuidadosa de las actividades académicas y se adapta a los calendarios y necesidades de cada institución. Además, brinda apoyo a los docentes en la estructuración de los proyectos, permitiendo que los estudiantes trabajen en equipo de manera significativa y desarrollen competencias interculturales. El procedimiento resumido se basa en la realización de las siguientes actividades para asegurar el éxito del COIL:

Reuniones de Organización: Encuentros en los que los profesores definen el proyecto que desarrollarán los alumnos, establecen los entregables a evaluar, determinan la conformación de los grupos y coordinan las actividades, incluido el icebreaker, para garantizar una experiencia de aprendizaje estructurada y efectiva.

Icebreaker: Actividad diseñada para que los alumnos de ambos profesores se presenten y se familiaricen entre sí. Su objetivo es facilitar la integración y fomentar el intercambio cultural, permitiendo a los estudiantes conocer aspectos clave de la cultura de sus compañeros.

Encuestas de satisfacción: Se envían a profesores y alumnos al finalizar el COIL con el objetivo de recopilar retroalimentación sobre la experiencia y detectar oportunidades de mejora.

De esta manera, los estudiantes de ambas instituciones desarrollaron conjuntamente el curso, el cual fue cuidadosamente planeado aplicando el protocolo por los equipos docentes con el objetivo de diseñar un contenido académico que abordara temáticas sobre el cuidado del adulto mayor y los cuidados paliativos desde diversas miradas culturales, fortaleciendo el componente académico, humano y social del encuentro. Según Rubin (2017), el modelo COIL permite una interacción significativa entre estudiantes de distintas partes del mundo, promoviendo un aprendizaje activo y colaborativo dentro de un marco intercultural.

Es así como estudiantes de cuarto semestre del Programa de Enfermería de la Universidad del Tolima y sus pares de la Universidad Autónoma de Tamaulipas participaron en esta estrategia de internacionalización del currículo que busca articular la dimensión global en la formación profesional sin necesidad de movilidad. A continuación se deja una evidencia de este trabajo.

Imagen No. 1. Trabajo colaborativo para la estrategia COIL.



Fuente: Las autoras

Este tipo de experiencias representa para los estudiantes una oportunidad no solo de internacionalización del currículo, sino también del fortalecimiento de las redes académicas y científicas que contribuyen a la generación de nuevo conocimiento en el área de la salud (Knight, 2012).

De igual manera, permite el acceso sin barreras geográficas y económicas, generando una participación equitativa de estudiantes y docentes (Rubin, 2017); contribuye con la inclusión y equidad en la educación internacional, facilitando la participación de personas de distintos contextos económicos, promoviendo la democratización del conocimiento (De Wit & Hunter, 2015). Presenta un compromiso con la sostenibilidad al evitar viajes internacionales; se reducen las emisiones de CO₂, alineándose con los objetivos de desarrollo sostenible, especialmente el ODS 13 sobre acción climática (ONU, 2015); fomenta la interculturalidad y el pensamiento crítico. Al trabajar en entornos colaborativos multiculturales, los estudiantes desarrollan competencias clave como comunicación efectiva, empatía y resolución de conflictos, aspectos esenciales para enfrentar desafíos globales (Byram, 1997). Así mismo, la metodología flexible y adaptable: COIL se ajusta a los calendarios académicos y áreas de estudio de cada institución. Además, su modalidad asincrónica permite a los estudiantes gestionar su tiempo de manera autónoma, facilitando la integración del aprendizaje en sus vidas cotidianas (Rubin & Guth, 2015).

Conclusiones

Esta estrategia no solo amplía las oportunidades académicas, sino que también transforma la manera de pensar tanto de estudiantes como de profesores. La metodología COIL fomenta un cambio en la perspectiva docente al exponer a los académicos a diferentes estilos de enseñanza y metodologías. Cuando un profesor colabora en un curso COIL, trabaja con un colega de

otra universidad que puede tener un enfoque pedagógico distinto, lo que les plantea el desafío de integrar prácticas diversas en un mismo curso. Este proceso no solo permite la adaptación, sino que también abre la posibilidad de enriquecer sus propias técnicas de enseñanza. Más allá de una simple colaboración, COIL representa una intervención en la práctica docente, desafiando a los profesores a explorar nuevas formas de enseñanza que quizás no habrían considerado en su entorno habitual. Para algunos, puede ser una revelación que transforme su manera de enseñar; para otros, puede suponer un reto que los lleve a replantear los métodos tradicionales en sus instituciones. En muchos casos, esta experiencia motiva a los docentes a compartir sus aprendizajes con directivos y autoridades académicas, impulsando cambios que van más allá del aula y generando un impacto en la forma en que se concibe la educación internacional.

La experiencia desarrollada posiciona al programa de Enfermería de la Universidad del Tolima como pionero en el cumplimiento de metas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo y la Estrategia ESAL 2030, sumándose a las instituciones de educación superior en Colombia que han asumido el reto de la internacionalización del currículo. Esta apuesta fortalece la capacidad institucional de responder a los desafíos de la educación en un contexto global, promoviendo una formación integral orientada a la ciudadanía global y a la solución de problemas complejos del entorno sanitario (Knight, 2004; UNESCO, 2020).

Referencias bibliográficas

- Benítez-Pérez, A. A., Castañeda-Rodríguez, A. M., & Sánchez-Martínez, R. (2020). Estequiometría como unidad de aprendizaje en el nivel medio superior del IPN. Análisis desde la docencia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.640>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- De Wit, H., & Hunter, F. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament.
- Knight, J. (2004). *Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales*. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Knight, J. (2012). *Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education*. In Deardorff, D. K. et al. (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 27-42). SAGE.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Rubin, J. (2017). *The Collaborative Online International Learning Network*. SUNY.
- Rubin, J. & Guth, S. (2015). *Virtual mobility and the COIL model: Theory, practice, and internationalization at home*. In Curaj, A. et al. (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 579–592). Springer.
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. UNESCO Publishing.

Referencia

Martha Lucía Núñez Rodríguez; Elizabeth Fajardo Ramos & Adriana Paola Albarracín Calderón. ***Implementación de una ruta de internacionalización del currículo en el programa de Enfermería de la Universidad del Tolima.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 102-105

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

¿Es posible hablar de la naturaleza como sujeto de derecho en Colombia?

*Jhon Dayron Martín Bautista⁴⁴
Milton Guayazán Andrade⁴⁵*

Introducción

En el presente artículo de reflexión abordaremos la cuestión de si es posible hablar de la naturaleza como sujeto de derecho en Colombia; para tal fin, este escrito se dividirá en cinco partes. En primer lugar delimitaremos la noción de “sujeto de derecho”, cuál es su significado y qué apreciaciones tiene en el entorno constitucional colombiano; en segunda instancia, las ideas que ha tenido la concepción de naturaleza y de cómo esta idea puede presentar dificultades a la hora de abordarla desde el derecho. En un tercer momento, y teniendo como referencia los puntos anteriores, qué tipos de dificultades presentaría esta visión en el panorama actual; en cuarto lugar, qué casos se han dado en Colombia -en cuestión de sentencias-; y finalmente, cerraremos el texto con una pequeña conclusión.

Sujeto de derecho

Cuando hacemos referencia al termino “Sujeto de derecho” indudablemente traemos a colación nociones del derecho, de las ciencias políticas y, en ciertos casos, de la sociología y filosofía. Lo anterior, debido a que va de la mano con la cuestión de ciudadanía, la cual, establece los parámetros jurídicos en cuestiones de derechos y

deberes. “La expresión “sujeto del (o de) derecho” es técnica de la ciencia jurídica de nuestros días para designar supremamente a los entes solo a los cuales es posible imputar derechos y obligaciones” (Brito, 2002) en la mayoría de los casos, personas.

No obstante, es importante precisar que en la actualidad la noción de sujeto de derecho ha trascendido a instituciones que administran bienes públicos y prestan cierto tipo de servicios; tales como escuelas, fundaciones empresas, entre otras. Ahora bien, en el caso colombiano, nuestro país, se rige por la Constitución del 91 que grosso modo, toma como pilar el Estado Social de Derecho, el cual vela y protege por los derechos fundamentales. Así pues, un sujeto de derecho es una persona, física o jurídica, a la que el ordenamiento jurídico le atribuye la capacidad de ser titular de derechos y obligaciones, es decir, de tener derechos y contraer obligaciones. En otras palabras, un sujeto de derecho es quien puede ser el beneficiario o el obligado por las normas legales. Los seres humanos son sujetos de derecho por naturaleza, mientras que las personas jurídicas (empresas, asociaciones, etc.) lo son por creación legal.

44. Estudiante de Licenciatura en ciencias naturales Integrante del Semillero de Investigación Serendipia. CAT Kennedy. IDEAD - Universidad del Tolima. jdmartinb@ut.edu.co

45. Docente Catedrático CAT Kennedy, Coordinador del Semillero de Investigación Serendipia. Universidad del Tolima. mguayazana@ut.edu.co

No obstante, como lo indica Schembri (2022), en las últimas décadas el medio ambiente y la naturaleza han cobrado una importancia creciente, impulsada por una mayor conciencia derivada probablemente de prácticas asociadas a la educación ambiental, entendiendo esta como un proceso orientado a desarrollar habilidades enfocadas en la protección del medio ambiente fomentando la participación ciudadana a través de conductas responsables que involucren aspectos sociales, culturales y económicos. Como resultado, la protección y conservación del medio ambiente se han convertido en una prioridad, lo que ha llevado a cuestionar la suficiencia de las figuras jurídicas tradicionales. En este contexto, ha surgido la propuesta de reconocer a la naturaleza como sujeto de derecho, con el fin de establecer mecanismos más eficaces para su resguardo.

Nociones de la naturaleza

La definición de naturaleza muchas veces puede ser algo confusa o mejor dicho abstracta, no por el hecho de que no supiéramos de qué se trata, sino por la magnitud del concepto. Pensar pues, en algo que trasciende y que a su vez hace parte de nosotros no es fácil. Sin embargo, no pocos estudiosos han proporcionado algunas reflexiones que podrían servirnos.

En primer lugar, y refiriéndonos a la antigüedad clásica, Aristóteles comentaba: "La naturaleza es el principio y causa de movimiento y reposo en las cosas que la poseen en sí mismas". Claramente una idea que va de la mano con la cosmovisión griega del tiempo o del mundo lineal de causas. En segunda instancia, Descartes, desde su cosmovisión teológica advertía: "La naturaleza es la suma de todas las cosas que existen, y que están sujetas a las leyes que Dios ha establecido". (Citado por Zycinski, 1998). Aquí, si bien está de manifiesto la creencia en un ser supremo, lo interesante es que ya se contempla la naturaleza como un "todo". Otra noción importante de naturaleza, la da Kant: "La naturaleza es el conjunto de todos

los objetos de experiencia posible, considerados como un sistema ordenado según leyes universales" (1978) la cual es muy parecida a la noción cartesiana solo que, en vez de hablar de unas leyes de un dios, habla de unas leyes universales.

Finalmente, Arne Naess nos dice que: "La naturaleza es el conjunto de todos los seres y procesos que existen independientemente de la voluntad humana, y que constituyen el fondo y la condición de nuestra existencia" (1989). De este modo, entendemos que, si bien la naturaleza se concibe como un "todo" más que abstracto, es experimental pues, es la suma de nuestras experiencias y de las leyes -entendidas como leyes naturales o científicas- que la rodean; de igual forma, sus procesos, ocurren de manera independiente y paralela a la voluntad o si se quiere decir, libertad humana.

Algunas consideraciones y/o problemas

Nuestra noción del derecho viene fundamentada desde su génesis en la tradición romana, la cual, establecía como punto de partida el ciudadano, aquel, que por el hecho de ser parte de un Estado o un territorio ya poseía ciertos privilegios. Es claro que comprende un elemento antropocéntrico que se mantiene y;

Sorprende el aumento de sentencias de este tipo, puesto que el ordenamiento jurídico colombiano es antropocéntrico, romano-germánico, y suscita oposiciones: desde el derecho ambiental, pues se considera innecesario; desde el derecho civil, porque se percibe como una afrenta a la tradición romano-germánica y desde un sector del constitucionalismo, que lo ve como la imposición de una minoría (Jaramillo, 2022)

Ahora bien, otra consideración es que la naturaleza no tiene "capacidad", una ficción jurídica creada por la doctrina clásica, que le es

atribuida al individuo de la especie humana y a las entidades físicas —iglesias y corporaciones— que los teóricos del derecho han elegido. La teoría tradicional denomina capacidad de derecho a la capacidad de un “hombre” de tener derechos subjetivos y obligaciones jurídicas o de ser sujeto de derechos y obligaciones. Según el derecho moderno, todo ser humano individual podría ser sujeto de derechos y obligaciones. (Jaramillo, 2022)

Por otro lado, también es importante considerar que aun faltaría un poco más de propedéutica en torno a la figura de naturaleza, teniendo en cuenta consideraciones pedagógicas y de educación ambiental; es decir, entendiendo la importancia que tiene la naturaleza y los sistemas que la componen. Es necesario generara acciones en torno a su cuidado, y muchas de esas acciones sí o sí van de la mano con el derecho, pues es la herramienta que tenemos para -desde la institucionalidad- establecer leyes, dictámenes y artículos que defiendan.

Casos en Colombia

Si bien encontramos que existe una resistencia

desde las bases mismas del derecho hacia la concepción de la naturaleza como sujeto de este, también es importante resaltar que Colombia, como un Estado Social de Derecho, coloca de manifiesto el derecho fundamental de la *Vida*; de suerte que busca proteger este derecho a cualquier lugar y, sabiendo que la naturaleza es garante del derecho, pues el país ha firmado varios tratados internacionales conforme al cuidado ambiental. A saber: el Convenio de Diversidad Biológica (CDB), la Convención de la ONU de Lucha Contra la Desertificación, el Convenio de Basilea, el Convenio de Rotterdam, el Convenio de Estocolmo, el Tratado de Cooperación Amazónica (TCA), la Convención Marco de la ONU sobre el Cambio Climático (CMNUCC), el Acuerdo de Escazú y el Convenio de Minamata sobre Mercurio, entre otros. De esta manera, varias organizaciones, poblaciones y ciudadanos han alzado su voz en contra del daño y deterioro ambiental y utilizan los mecanismos de participación ciudadana como lo son la tutela, la consulta popular y el cabildo abierto para, generar medidas de protección hacia la naturaleza. Algunos casos se muestran a continuación:

Tabla No 1. *Reconocimiento de la naturaleza y de sus componentes como sujetos de derechos*

Recurso natural	Juez	Proceso	Fecha	Demandante	Demandados
Río Atrato	Corte Constitucional	Acción de tutela	10 de noviembre de 2016	Centro de Estudios para la Justicia Social “Tierra Digna”, en representación del Consejo Comunitario Mayor de la Organización Popular Campesina del Alto Atrato (Cocomopoca), el Consejo Comunitario Mayo de la Asociación Campesina Integral del Atrato (Cocomacia), la Asociación de COnsejos Comunitarios del Bajo Atrato (Asocoba), el Foro Inter-étnico Solidaridad Chocó (FISCH) y otros.	Mininterior, MADS, Minminas, Mindefensa Minsalud, MADR, Minvivienda, DPS, DNP, ANM, ANLA, INS, departamentos del Chocó y Antioquia, Codechocó, Corporauabá, Policía Nacional - Unidad contra la Minería Ilegal -, IGAC, INCODER-, Registraduría del Pueblo, Contraloría General de la República, Procuraduría General de la Nación, municipios del río Atrato*.
Oso Chucho (1 y 2)	Corte Suprema de Justicia	Acción de tutela, segunda instancia, frente a un <i>habeas corpus</i>	16 de agosto de 2017	Fundación Botánica y Zoológica de Barranquilla (Fundazoo)	Corpocaldas y otros
Amazonas	Corte Suprema de Justicia	Acción de tutela	5 de abril de 2018	25 niños, niñas y adolescentes de varias partes del país	Presidencia de la República, MADS, UASPNN, y las gobernaciones de Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés
Páramo de Pisba	Tribunal Administrativo de Boyacá	Acción de tutela	9 de agosto de 2018	Juan Carlos Alvarado Rodríguez y otros	MADS

Ríos Combeima, Cocora y Coello	Tribunal Administrativo del Tolima	Acción Popular	30 de mayo de 2019	Personería Municipal de Ibagué	MADS y otras
Río Cauca	Tribunal Superior de Medellín	Acción de Tutela	17 de junio de 2019	Juan Luis Castro Córdoba y Diego Henán David Ochoa	MADS, EPM, Hidroeléctrica S.A. E.S.P y otros
Río Pance	Juzgado Tercero de Ejecución de Penas y Medidas de Seguridad	Acción de Tutela	12 de junio de 2019	Roberto Rodríguez Zamudio	CVC, DAGMA, Alcaldía de Cali, Departamento Administrativo de Planeación, EMCALI
*Acandí Bojayá, Lloró, Medio Atrato, Riosucio, Quibdó, Río Quito, Unguía, Carmen del Darién, Bagadó, Carmen de Atrato y Yuto (Chocó), y Murindó, Vigía del Fuerte y Turbo (Antioquia)					

Fuente: María del Pilar García Pachón. Universidad Externado.

La naturaleza como sujeto de derecho

Ante la pregunta que acompaña este pequeño artículo de si es posible hablar de la naturaleza como sujeto de derecho en Colombia, la respuesta corta sería sí, puesto que existen leyes, dictámenes y acciones que ya han sido

sentenciadas y que se han puesto en marcha. Ahora bien, la respuesta larga sería: “no tanto” porque si bien existen acciones, aun desde el derecho hay cierta resistencia y, desde la sociedad en general, una falta de conocimiento y tal vez de interés.

Referencias bibliográficas

Angela, S. P. (2022). La naturaleza como sujeto de derechos. *Revista Nova et Vetera*, 7(78), 221.

Aristóteles. (s. f.). *Física*. Gredos.

Brito, A. G. (2002). *Revista de estudios histórico-jurídicos*. Obtenido de Revista de estudios histórico-jurídicos. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-54552002002400007

Jaramillo, J. F. (10 de 2022). *Colombia: La naturaleza como sujeto de derechos entre el activismo y la contención*. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2500-86922022000300189

Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura. Traducción de Pedro Rivas*. Madrid: Alfaguara.

Naess, A. (1989). *Ecología, comunidad y estilo de vida*. Universidad de Cambridge.

Pachón, M. d. (2020). *Reconocimiento de la naturaleza y de sus componentes como sujetos de derechos*. Bogotá: Universidad Externado.

Zycinski, M. J. (1998). *La naturaleza es la suma de todas las cosas que existen, y que están sujetas a las leyes que Dios ha establecido*. Universidad de Navarra.

Referencia

Jhon Dayron Martín Bautista & Milton Guayazán Andrade. *¿Es posible hablar de la naturaleza como sujeto de derecho en Colombia?*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 106-110

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La escuela crónica: sucesos, cotidianidades y personajes de las instituciones educativas

*Dayanis Vanessa Contreras Durán⁴⁶
Carlos Arturo Gamboa Bobadilla⁴⁷*

Apertura

La escuela como institución de formación siempre será objeto de observación e investigación. Sin importar qué tanto hayan sido estudiados los fenómenos educativos, siempre podremos volver a la escuela a buscar de nuevo, realizar miradas profundas y redescubrir problemas y nuevas formas de abordarlos. Por eso se hace necesario volver una vez más y revisar qué está sucediendo en las escuelas para dar cuenta de estos sucesos, fenómenos y personajes que la componen y construyen su complejidad.

La escuela, delimitada aquí como las instituciones de formación de educación básica y media, nos ofrece en el siglo XXI una serie de aspectos que pueden ser narrados para el conocimiento general de la comunidad, los actores educativos y los investigadores. Por ello, se busca ahondar en esas cotidianidades y, a través de la reconstrucción de sus narrativas, visibilizar esos aspectos y convertirlos en guía para los docentes, las directivas y la comunidad en general.

Las escuelas poseen una historia que en la mayoría de los casos es desconocida por los actores y la comunidad; muchos personajes han

marcado la vida de las instituciones y no parecen reseñados en la memoria institucional, menos en la de los nuevos docentes y estudiantes; también pasa que ciertos sucesos han marcado el derrotero escolar y son olvidados. Es decir, las instituciones están construidas por narrativas que casi siempre son olvidadas. ¿Y cómo contar lo que sucede en las escuelas? En ese sentido, la crónica como género literario ofrece posibilidades narrativas ideales para evidenciar esos sucesos que construyen la cotidianidad escolar, los personajes que la protagonizan y los hechos significativos que van delineando la memoria institucional.

En ese sentido, lo que se pretende en el proyecto acá reseñado es que los estudiantes universitarios de las licenciaturas adscritas al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima puedan articular sus acercamientos a instituciones educativas del departamento del Tolima, indagar, reflexionar y construir un derrotero que contribuya a visibilizar las cotidianidades y a reflexionar sobre ellas como forma de coadyuvar a mejorar la vida educativa, todo esto a manera de crónicas.

46. Catedrática Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Integrante del grupo de investigación Argonautas. dvcontreras@ut.edu.co

47. Docente Titular Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Adscrito al departamento de Estudios Interdisciplinarios. Integrante del grupo de investigación Argonautas. cgamboa@ut.edu.co

Contexto

La normatividad colombiana elaborada desde el Ministerio de Educación Nacional, en especial en la *Ley 715*, en el Artículo 9, define a las Instituciones Educativas (IE) como: “(...) un conjunto de personas y bienes promovido por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media” (2001).

Dicha escuela trae consigo un campo complejo que puede analizarse desde múltiples dimensiones—histórica, social, política y formativa—, pues a lo largo del tiempo ha sido concebida e interpretada a través de diversas metáforas que reflejan su papel en la sociedad, como lo exponen Abbagnano & Visalberghi:

La educación es, pues, un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo. (1992, p. 6)

Así mismo, como institución, no solo ha evolucionado en su estructura y función, sino que también ha sido moldeada por las necesidades, expectativas y transformaciones culturales de cada época, ya que “la escuela siempre va a ser un órgano dependiente de la sociedad en la que se inserta, de la que forma parte”. (Crespillo, 2010, p. 257). Por consiguiente, es necesario ampliar y aproximar la lectura sobre la escuela, desde un punto de vista crítico y reflexivo, que condescienda en una revisión y comprensión de algunos

constructos, percepciones, representaciones y construcciones simbólicas que se tejen dentro de ellas.

Entre dichas representaciones se destaca la escuela concebida más allá de la función formadora, en donde se construyen ambientes generales para la transformación de sujetos a través de las experiencias para que sean insumos para la creación de un conjunto de abstracciones sobre el mundo (Echavarría, 2003). Siendo así, es necesario reflexionar sobre la escuela, no solo como paredes y pupitres o un sistema de normas, sino como una institución en inquebrantable metamorfosis, cuya consonancia se dispone a través de las prácticas transitorias, sociales y culturales que la traspasan. No existe una “única escuela”; son múltiples y, por ende, sus actores son diversos, sus necesidades distintas y sus experiencias particulares.

Así pues, el fin último de esta exploración consiste en generar una visión profunda e histórica de la escuela, reconociendo su pluralidad y su potencial como agente de cambio y construcción de conocimiento, lo cual se puede rastrear a través de sus sucesos cotidianos y sus personajes.

La crónica como herramienta exploratoria

La crónica se mueve entre ser un género literario o una forma de escritura periodística, en todo caso

(...) Por tratarse de un género híbrido que combina factores en su producción —narración, descripción, comentario y diálogo—, exige una triple tarea del periodista: la de informar, formar y entretener. Asimismo, como bien lo expresó el periodista, Albert Camus, es el oficio más bello del mundo porque permite tratar la información como una posibilidad narrativa que lucha por la supervivencia y la valoración

estética e informativa que establece una significativa diferencia con la naturaleza perecedera de la noticia. (Kraber, 2022, p. 1)

Por lo tanto, la crónica trae consigo un propósito central y es el de relatar lo nuevo (porque es descubrimiento), los hechos en orden cronológico, detallar la cotidianidad desde la objetividad, pero con la marca personal del escritor. Su mirada, emoción, contexto y estilo hacen de este un género que nos permite reflexionar sobre la memoria y lo vivido. La crónica, por su esencia flexible pero objetiva, se convierte en la mejor forma de narrar las realidades de los diferentes colectivos. En su construcción se señalan tres características básicas: La primera es que parte de un hecho noticioso actual; la segunda es su carácter valorativo, es decir, la interpretación personal que se da a partir del escritor, que puede terminar siendo un punto de vista que desde ya analiza e interpreta dicha realidad; y la tercera es la escritura en primera persona. Así pues, esto implica inmersión, lo cual hace que se valore de manera precisa y cronológica dicha realidad. (García & Cuartero, 2016).

Precisamente esa diversidad narrativa que nos ofrece la crónica, mediante la cual podemos narrar un hecho real y cotidiano, pero al mismo tiempo haciéndolo desde una óptica literaria, es decir, apostando por la construcción estética de lo allí dicho, es que como género se torna ideal para narrar los sucesos de la escuela. En esencia, porque

La crónica literaria se concentra en detalles menores de la vida cotidiana y en el modo de narrar. Se permiten originalidades que violentan las reglas del juego del periodismo, como la irrupción de lo subjetivo (...) no respetan el orden cronológico, la credibilidad, la estructura narrativa característica de las noticias

ni la función de dar respuesta a las seis preguntas básicas: qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué. (...) La estética que propone no es imitación de nada: sobrepasa los esquemas de los que salió, fundando en Hispanoamérica un modo de relacionar los elementos del lenguaje de la realidad, una escritura y una voz propia. (Rotker, 1991, pp. 200-202)

Es por ello por lo que este género periodístico va más allá de un hecho noticioso y permite, por su naturaleza flexible, encontrar elementos que permiten no solo interpretar una realidad, sino también valorarla. Estas realidades se hacen presentes en la escuela actual, en la cual existen múltiples factores sociales que delimitan y rigen nuevas formas de ver la educación y la praxis docente; ya que “la formación y el espíritu se fusionan y articulan a través de los diversos proyectos pedagógicos que tienen, a manera de común denominador, su vocación humanística”. (Vilanou, 2001, p. 9)

Narrar para contar y conservar la memoria

El ser humano emplea la narración como la forma de interpretar su realidad, de contar y mantener la memoria, ya que contamos de forma inherente nuestro existir, narrándonos para dejar huella de lo que ha sido y seremos, porque “Narrar: contar: relatar. Es el destino de los hombres. Quien no descifra el lenguaje como forma de memoria padece del insomnio del olvido”. (Gamboa, 2015, p. 8). Desde siempre nuestras culturas se han narrado, han contado historias para poder construir un sentido como forma de establecer y entender el mundo para lograr transferir prácticas y experiencias. La narración no solo constituye una forma de entretenimiento, sino un mecanismo profundo de comprensión de la realidad.

La narración ha sido un instrumento deseado por todas las culturas, existiendo así una necesidad de dejar huella en el tiempo de los

hechos ocurridos; es así como “Una de las tesis fundamentales del pensamiento del filósofo francés Paul Ricoeur es aquella que afirma que solo a través de la narración el tiempo se convierte en tiempo humano; de la misma manera, la narración solo recibe su significado a través del tiempo”. (Gilardi, 2011, p. 104). Por lo tanto, es a través de la narración que los sujetos interpretan y analizan la cotidianidad de ellos mismos y de lo que los rodea, estableciendo una trama que conecta y reconfigura los hechos pasados a través de un proceso historiográfico, archivos, entrevistas, documentos, que permiten crear una narrativa lineal pero interpretada de manera holística, coexistiendo el pasado con el presente y el futuro. (Gilardi, 2011).

Así mismo, narrar, según Bruner, es un acto interpretativo, intencionado; es el arte de transgredir lo banal o cotidiano, y es la forma en que el ser humano puede constituir una realidad que va más allá de la experiencia humana, ya que no solo interpretamos, sino que damos sentido a la realidad. Igualmente,

(...) el relato es algo más que una gramática narrativa. Está constituido por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo; está hecho de situaciones humanas que terminan por modelar nuestra percepción del mundo y que a su vez dependen de las creencias que tengamos de la realidad. (Bruner citado por Siciliani, 2014, p. 35)

Así pues, la narración no solo cuenta el mundo externo o los hechos que lo rodean, sino que también detalla la forma en la que un sujeto en específico entiende la realidad. Cuando una persona cuenta una historia, se narra a partir de su experiencia; no solo entretiene o documenta algo en particular, sino que también se identifica y reconoce como protagonista de la historia y creador de memoria, ya sea individual o colectiva. En definitiva, la narrativa es un

instrumento inherente a la construcción de identidad.

Así mismo, la memoria “como recuerdo o representación, un volver a presentar en la actualidad algo que ya sucedió, solo se hace si eso recordado tiene alguna función en el presente”. (Arias, 2015, p. 55). Siendo así, es un acto individual que recrea en nuestra mente momentos, personas, experiencias y todo lo que condensa el ser humano. Sin embargo, esto se enmarca en un constructo histórico que predetermina un lugar, un espacio determinado en el cual se crea dicha memoria, como bien lo indica Halbwachs, quien nos introduce al concepto de memoria colectiva para explicar cómo los grupos sociales construyen marcos de referencia comunes a través de los cuales recuerdan, narran y legitiman su historia, por lo cual:

(...) cabría distinguir dos memorias, que podemos denominar, por ejemplo, una memoria interior o interna y otra exterior, o bien una memoria personal y otra memoria social. Podríamos decir aún con más precisión: memoria autobiográfica y memoria histórica. La primera se apoyaría en la segunda, ya que al fin y al cabo la historia de nuestra vida forma parte de la historia en general. Pero la segunda sería, naturalmente, mucho más amplia que la primera. Por otra parte, sólo nos representaría el pasado de forma resumida y esquemática, mientras que la memoria de nuestra vida nos ofrecería una representación mucho más continua y densa. (2004)

Ahora bien, en el espacio escolar, suscitar el relato y la memoria es una forma de hacer frente a la homogenización del conocimiento. La escuela puede generar espacios de narración individual y colectiva en donde se atiendan y reconfiguren las voces de los estudiantes, docentes, directivos, padres y demás personas

que interactúan diariamente en dichos entornos. Por tanto, narrar la escuela se convierte en una herramienta de transformación de la sociedad educativa, de la praxis docente y de los métodos y pedagogías que interactúan en dicha cotidianidad para aprovechar el pasado y brindar nuevas rutas de acción para el futuro a la homogenización del conocimiento.

Una metodología posible

El enfoque metodológico que debe soportar la investigación debe estar enmarcado en un estudio de corte cualitativo, ya que nos interesa describir a profundidad aspectos esenciales de la vida de las instituciones educativas. Por ello, en palabras de Quecedo & Castaño, “(...) puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. (2002, p. 7). De igual manera, es necesario abordar la vida de ciertos personajes importantes en la historia de la comunidad educativa y para ello se debe disponer de un ejercicio de búsqueda archivística, así como entrevistas. Así mismo, para proceder, la investigación requiere ubicar un corpus de instituciones educativas de básica primaria y secundaria del departamento del Tolima. La selección de estas se hará en correspondencia con los estudiantes de licenciaturas del IDEAD-UT involucrados en el proyecto, ya que ellos provienen de ciertas instituciones y esa conexión es vital en el momento de ahondar en las memorias institucionales.

Así mismo, la población de estudiantes debe ser objeto de una encuesta preliminar para determinar la procedencia, tipo de IE (pública o privada), años de estudio en dichas instituciones, entre otros datos necesarios para su caracterización. De allí surgirá un backup de instituciones que luego servirán de base para los trabajos a mayor profundidad. Para determinar los sucesos relevantes o los personajes

importantes, se hará un taller de valoración de estos hechos con el fin de determinar con certeza cuáles serán abordados en los procesos de búsqueda de información. En consecuencia, las fases propuestas para el proyecto son las siguientes:

Fundamentación: Los estudiantes participantes en el proyecto recibirán instrucción teórica y práctica en torno al género literario de la crónica. Esto se realizará mediante la implementación de talleres, lecturas y orientación pedagógica por parte de los investigadores. Acá el taller es vital debido a que:

Por lo general, se reconoce el taller como instrumento de enseñanza y aprendizaje, pero no es usual que se le referencie como herramienta investigativa. Sin embargo, al analizar sus características y determinar los procesos que se desencadenan mediante su utilización, se advierte que este constituye una estrategia eficaz para el estudio del lenguaje en el contexto educativo. (Rodríguez, 2005, p. 16)

Selección de corpus de IE: Con el fin de determinar las instituciones educativas de básica primaria y secundaria que serán objeto de indagación a profundidad, se elaborará una encuesta a los estudiantes de las licenciaturas del IDEAD-UT; de allí surgirán los datos necesarios para la selección final del corpus, entendido este como: “Conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación” (Diccionario de la Lengua Española, 2025).

Trabajo de campo: Los estudiantes, guiados por los docentes investigadores, realizarán un trabajo a profundidad en la IE con el fin de ampliar la información mediante búsqueda en archivos y entrevistas a los actores de la

comunidad; esto con el fin de tener datos amplios y confiables para la siguiente fase. Es de resaltar que el trabajo de archivo no se hace solo en materiales físicos, sino también en testimonios orales y es vital porque:

(...) Los archivos componen un complejo acumulado simbólico y, por tanto, se encuentran estrechamente ligados con la evolución del pensamiento; en otras palabras, con la realidad intelectual. Al mismo tiempo, son un activo estratégico para el desarrollo de un país, en tanto que los archivos contienen un elemento de gestión vital para el funcionamiento de cualquier tipo de entidad gubernamental o de carácter privado. (Marín-Agudelo, 2016, p. 3)

Elaboración de crónica: Con los datos y la información obtenida, se procede a realizar la escritura de las crónicas, las cuales serán guiadas por el equipo investigador, de manera que se cuente con la asesoría permanente del proceso.

Informe final: Este contendrá el desarrollo de los elementos centrales de la investigación

y un compilado de crónicas en las cuales se evidencien los alcances y logros de esta.

A manera de cierre

Las subjetividades actuales de la escuela, de la que transita por la segunda década del siglo XXI, requieren mentes capaces de auscultar sus realidades más allá de las herramientas (muchas obsoletas) que tradicionalmente se han usado para su análisis y estudio. Asistimos a cambios culturales profundos que han transformado las narrativas y las acciones cotidianas de los entornos escolares, de allí la necesidad de emprender otro tipo de explotaciones.

El género de la crónica presenta la flexibilidad necesaria para investigar sobre los sucesos escolares, la vida de los personajes y los hechos más significativos que moldean, construyen y soportan la escuela como institución que educa. Por ello, es la crónica una herramienta ideal para dar cuenta de estos aspectos y de ese modo perfilar una caracterización de algunas instituciones educativas del departamento del Tolima, lo cual se puede abordar desde los programas de licenciaturas que oferta el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Arias, Y. (2015). *La memoria como agente educativo*. Bogotá: Edición propia. Disponible en: https://inis.com.co/wp-content/uploads/2021/05/LIBRO_MEMORIA_vf_sept3-1-1.pdf
- Congreso de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001*: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias en los sectores de salud y educación. Diario Oficial No. 44.654.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*. (5). 257–261.
- Echavarría Grajales, Carlos Valerio. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 15-43. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es.

- Gamboa Bobadilla, Carlos Arturo. (2015). *Minificción-Arte: La escuela también cuenta*. Universidad del Tolima.
- García Galindo, JA, & Cuartero Naranjo, A. (2016). La crónica en el periodismo narrativo en español. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, 23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495553929005>
- Gilardi, Pilar. (2011). La reconfiguración del tiempo en la narración historiográfica según Paul Ricoeur. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (41), 103-115. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26202011000100005&lng=es&tlng=es
- Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. *Zaragoza: Prensas Universitarias*. Disponible en: <https://ia601509.us.archive.org/17/items/MemoriaColectivaHalbwachs./Memoria%20Colectiva-Halbwachs.-.pdf>
- Kraber, Matías. (2020). *La crónica periodística: entre el arte de narrar e informar con estilo de autor*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP.
- Marín-Agudelo, Sebastián Alejandro. (2016). Caracterización del archivo de investigación. Un estudio de caso. *Palabra Clave (La Plata)*, vol. 5, núm. 2, abril, 2016, pp. 1-16, Universidad Nacional de La Plata.
- Quecedo, Rosario & Castaño, Carlos. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, pp. 5-39. Universidad del País Vasco.
- Real Academia Española. (2025). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://dle.rae.es/corpus>
- Rioseco Perry, Virginia. (2008). La crónica: la narración del espacio y el tiempo. *Andamios*, 5(9), 25-46. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000200002&lng=es&tlng=es
- Rodríguez Luna, María Elvira. (2005). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rotker, Susana. (1992). *La invención de la crónica*. Ediciones Letra Buena. Argentina.
- Siciliani, J.M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 31-59
- Vilanou, C. (2001). De la paideia a la bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210>

Referencia

Dayanis Vanessa Contreras Durán & Carlos Arturo Gamboa Bobadilla. *La escuela crónica: sucesos, cotidianidades y personajes de las instituciones educativas*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 111-118

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Percepciones de los egresados del programa de la especialización en educación para la diversidad en la niñez

*Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas⁴⁸
Iván René Vargas Panche⁴⁹*

Introducción

Colombia avanza significativamente en la transformación de entornos educativos institucionales y comunitarios más inclusivos y comprensivos ante la diversidad como condición *sine qua non*, inherente además a nuestro contexto sociocultural. Sin embargo, en varios territorios, especialmente municipios y zonas vulnerables, se observa desconocimiento de las políticas, normativas y orientaciones con carencia de programas, proyectos y acciones concretas que contribuyan a mitigar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación – BAP (Covarrubias, 2019) fundamentales para promover una educación inclusiva, justa y con oportunidades de desarrollo para todos.

La Universidad del Tolima, a través del Instituto de Educación a Distancia y de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez ofertada en las ciudades de Bogotá, Cali, Ibagué y el municipio de Chaparral-Tolima, ha contribuido en la formación de profesionales comprometidos con la transformación educativa en ámbitos institucionalizados y comunitarios. Sin embargo, es fundamental realizar un

seguimiento a estos egresados para conocer su desempeño profesional como especialistas e identificar las oportunidades y los desafíos que enfrentan en los territorios que habitan.

Si bien el programa académico forma a los especialistas en conocimientos y los dota de las herramientas necesarias para promover ambientes de aprendizaje inclusivos, no se cuenta con información sistemática sobre el impacto real de esta formación en las prácticas pedagógicas de los egresados. Es decir, se desconoce en qué medida los conocimientos, competencias y habilidades adquiridos durante la especialización se traducen en cambios significativos y la atención a la diversidad educativa en el aula y en las comunidades de incidencia. En este contexto, surgió la necesidad de evaluar el impacto de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez a partir del accionar de sus egresados y con ello identificar las áreas de mejora del programa académico en los contextos en los que se desenvuelven. Los hallazgos del proceso investigativo permiten proyectar la consolidación de un programa de maestría, así como contribuir al desarrollo de políticas

48. Docente de la Especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez. IDEAD – Universidad del Tolima. nbuenaventurac@ut.edu.co

49. Docente de la Especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez. IDEAD – Universidad del Tolima. irvargasp@ut.edu.co

públicas que promuevan la diversidad e interculturalidad como acciones conjuntas para la educación inclusiva en el país.

La evaluación de la pertinencia y el impacto de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez se alinea con las políticas educativas nacionales e internacionales que promueven la mejora continua de la calidad educativa y la inclusión. Normativas como el Marco de Cualificaciones para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MCES) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, en particular el ODS 4 sobre educación de calidad, enfatizan la importancia de formar profesionales capaces de responder a las necesidades de una sociedad diversa y en constante cambio. En este sentido, el seguimiento a los egresados permite verificar si el programa cumple con los estándares de calidad y si, con la formación de los especialistas, se contribuye a la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

El proceso investigativo se realizó desde el enfoque mixto y el diseño metodológico de investigación-acción en apropiación de técnicas como el análisis documental y la encuesta de corte cuali-cuantitativo. Como población total se tomó a los egresados de nueve cohortes en el periodo del año 2020 al 2024-1. Como población participante (muestra) se contó con el 34,3% de los egresados residentes en diferentes ciudades del país. El instrumento de encuesta agrupó variables relacionadas con la formación académica (campos disciplinares), la experiencia laboral, el nivel de satisfacción con la formación recibida en el programa de la especialización, la proyección profesional, el desempeño productivo-laboral y los campos de actuación e incidencia profesional.

Desarrollo

En el marco político y social actual, la Universidad del Tolima responde a las demandas

de la educación y reconoce que la apuesta está en la consolidación de acciones que trasciendan el marco institucional universitario y lleguen a las comunidades educativas, para brindar alternativas de apoyo, propuestas de atención y mecanismos para la transformación a partir de la participación de todos los actores de los ecosistemas educativos. El programa de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez constituye una apuesta de formación posgradual que prepara a los diversos actores para:

(...) elevar la calidad de la educación a partir de la inclusión social de la niñez en Colombia (...) con el ánimo de que los docentes y demás agentes (...) identifiquen, apropien y relacionen el reto para adquirir los conocimientos y competencias fundamento de una educación humanista, donde el respeto por la diferencia sea la piedra angular de sus actos pedagógicos y pilar de una educación de calidad, inclusiva y equitativa, en la que se requiere de voluntades y acciones para hacerlas efectivas. (Buenaventura & Penagos, 2021, p. 10)

El programa soporta como ejes fundamentales en la formación de los especialistas la educación inclusiva, la diversidad e interculturalidad desde un concepto amplio de niñez, extendiendo su accionar en grupos poblacionales focalizados como son: niños con discapacidad (física, intelectual y sensorial), niños de grupos étnicos, niños víctimas del conflicto armado, niños con capacidades excepcionales; desde múltiples ámbitos sociales y educativos, institucionalizados y no institucionalizados, gubernamentales y no gubernamentales para brindar acciones pertinentes de corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad, la familia y los entornos escolares.

Al llegar al último semestre de formación en el programa de la especialización, los profesionales realizan la práctica en escenarios de educación para la diversidad, desde la cual logran establecer relaciones coherentes entre el conocimiento y la práctica, entendida como un ejercicio de doble vía que les permite asumir una relación estrecha con situaciones, problemas, grupos e instituciones, saberes, conocimientos, contextos y culturas para adoptar desde su campo disciplinar alternativas pertinentes, efectivas e innovadoras que fortalezcan los procesos de inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad. Como opción de grado, las experiencias de la práctica de los estudiantes del programa son sistematizadas con el fin de generar una reflexión crítica sobre las acciones de intervención educativa y social desarrolladas; además de divulgar dichas experiencias en artículos y ponencias que se llevan a escenarios académicos como el Simposio Encuentro de Saberes y el Encuentro de Experiencias que promueve el programa y la Universidad del Tolima, las cuales son compiladas y compartidas en la Publicación anual y seriada del Sello Editorial UT, titulada *Experiencias Educativas para la Diversidad en la Niñez* que se encuentra en el sitio web de la Universidad del Tolima: <http://idead.ut.edu.co/servicios/articulos-y-autores-revistas-idead.html#experiencias-educativas-para-la-diversidad-en-la-ninez>

Aunque la investigación en los programas de especialización no es un criterio fundamental de acreditación, el programa de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez la asume como un eje transversal que inicia en primer semestre y se consolida con la intervención educativa propiamente dicha desde la práctica, confluyendo en un ejercicio de sistematización de las experiencias significativas de práctica; con ello, los especialistas logran consolidar competencias en investigación que les aporta a su formación integral y les

permite intervenir con alternativas de solución a problemáticas reales desde los contextos de incidencia.

En el programa se apropia la sistematización como una metodología de investigación. Al respecto, Jara reconoce que la sistematización de experiencias es “un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo-compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (2018, p. 55). Con la sistematización de experiencias se fortalece la *praxis*, por cuanto la teoría guía y clarifica las acciones de intervención como respuesta a las problemáticas emergentes que requieren acciones concretas de los especialistas en sus territorios. De allí la significancia de reconocer las acciones y el impacto de los egresados en los contextos de actuación e incidencia profesional, dado que su intervención responde a una intencionalidad que se hace real y efectiva en la interacción social con otros sujetos y actores fundantes para generar las transformaciones necesarias en la consolidación de culturas inclusivas.

El ejercicio investigativo sobre los egresados fue realizado en el marco de la autoevaluación del programa de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez, llevado a cabo entre el mes de abril y octubre de 2024, cuyos procesos se contemplan en el *Decreto 1330 de 2019*, que reconoce la Cultura de la Autoevaluación como un conjunto de mecanismos que las instituciones de educación superior realizan como seguimiento sistemático del cumplimiento de sus objetivos misionales, el análisis de las condiciones de su desarrollo y medidas para el mejoramiento continuo (Artículo 2.5.3.2.3.). Para el caso del programa, la intención institucional es migrar hacia el nivel de maestría, para profundizar en el campo de conocimiento y acrecentar los procesos de investigación. Así mismo,

fortalecer el seguimiento y consolidación de comunidades académicas con los egresados del programa. El ejercicio investigativo genera reflexiones importantes respecto al impacto de los especialistas en sus espacios de desempeño social y educativo, revelando su participación y aportes en la mejora de los procesos de inclusión educativa, atención a la diversidad e interculturalidad.

Hallazgos

Para reconocer los niveles de percepción y/o satisfacción de los egresados del programa de especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez, se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y preguntas cerradas con escala Likert, logrando la participación de 54 egresados de las cohortes 2020 a 2024-1. Los egresados del programa, en su formación profesional, se ubican en el área de las ciencias de la educación (59%) como licenciados principalmente, y de las ciencias sociales y humanas (20%), predominantemente psicólogos. Sin embargo, este programa recibe profesionales formados en diferentes áreas de conocimiento, quienes desde sus espacios personales y desempeño disciplinar están relacionados con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y la interculturalidad. Al mes de octubre de 2024, el 87% de los egresados que participaron en este estudio se encontraba laborando en el campo de conocimiento propio de la especialización.

Respecto al nivel de satisfacción de los egresados con el programa y la formación recibida como especialistas en Educación para la Diversidad en la Niñez, el 64,8% afirmó estar muy satisfecho, de conformidad con los contenidos formativos y la pertinencia del programa para el desempeño laboral. Así mismo, el 72,2% se mostró muy satisfecho con el nivel de calidad de la formación recibida en el programa.

Uno de los aspectos que sobresalen en esta percepción positiva de los egresados sobre

la formación como especialistas refiere a un alto nivel de satisfacción respecto a la formación, idoneidad, conocimiento disciplinar y perfil académico de los profesores del programa (77,4%). Así mismo, el 72,2% de los participantes en el estudio reconoció que los contenidos abordados en su proceso formativo son pertinentes y de actualidad, y que los aplican en los sitios de desempeño actual.

Los egresados del programa consideraron además que el programa les brindó oportunidades para participar en actividades académicas, extracurriculares y de proyección-extensión a la comunidad, así: Muy satisfecho (44,4%), satisfecho (37%). Es importante aquí aclarar que la práctica pedagógica desarrollada en el programa como parte del plan de estudios consolidó propuestas alternativas e innovadoras para abordar problemáticas reales en las instituciones educativas, entidades y comunidades, con tal impacto que fueron continuadas por los egresados al finalizar sus estudios de especialización.

Respecto al acompañamiento brindado por el programa para la búsqueda de oportunidades laborales; si bien la mayoría (34.6%) se declaró muy satisfecha, aún existe un porcentaje considerable que se mostró satisfecho (25%) o ni satisfecho ni insatisfecho (23.1%), lo que indica que hay margen para mejorar en este aspecto.

La percepción positiva de los participantes sobre la calidad y suficiencia de la formación brindada por el programa de especialización (96.3% con nivel alto de satisfacción) evidencia que la gran mayoría de los egresados considera que el programa ha cumplido con sus expectativas en términos de desarrollo personal y profesional, pertinencia y posibilidad de accionar para la transformación y mejoramiento de la educación inclusiva en los ámbitos de desempeño. De allí que el 100% de los participantes en este estudio

reconozca la relevancia, pertinencia y la calidad de la formación en el programa, dando un concepto favorable y recomendando a colegas y allegados realizar estudios de especialización en el campo de conocimiento.

El análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a los egresados de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez ha permitido identificar las principales fortalezas y áreas de mejora para el programa. Los resultados evidencian que la formación recibida se valora positivamente por los egresados, quienes destacan la relevancia de los contenidos, la calidad de los docentes y las oportunidades de desarrollo profesional, dando continuidad en sus ámbitos laborales a las propuestas, proyectos y acciones para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la educación inclusiva. Sin embargo, también se han identificado algunas áreas en las que se pueden realizar ajustes para optimizar el programa. Los hallazgos de esta investigación constituyen un valioso insumo para la toma de decisiones y para la mejora continua del programa, con el objetivo de formar profesionales cada vez más competentes para atender las necesidades educativas de una sociedad diversa.

A manera de reflexiones finales

En sus percepciones sobre la formación en el programa, los egresados de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez dejan clara una notable capacidad para adaptar los conocimientos teóricos adquiridos a las realidades de sus contextos escolares y comunitarios. El 95% de los encuestados reportó haber diseñado e implementado estrategias de enseñanza y aprendizaje diferenciadas que permiten atender las necesidades individuales de cada estudiante, abordando los grupos poblacionales focalizados en los que enfatiza el programa, a saber: niños con discapacidad, niñez étnica, niños víctimas del conflicto

armado, niños con capacidades excepcionales, niños con trastorno del espectro autista, entre otros. Además, el 80% afirmó haber creado ambientes de aprendizaje más inclusivos y acogedores, en los cuales los estudiantes se sienten valorados y aceptados. Estos resultados evidencian un impacto positivo y duradero de la especialización en los contextos de actuación de sus egresados, quienes aportan con alternativas de solución a las problemáticas educativas que persisten en la escuela y la sociedad.

La especialización ha generado un cambio de paradigma en la concepción de la diversidad por parte de los egresados. El 100% de los participantes en este estudio afirmó que la especialización les permitió comprender de manera más profunda las diferentes dimensiones de la diversidad (cultural, social, lingüística, etc.) y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este cambio de perspectiva se ha traducido en una mayor comprensión hacia las necesidades de los estudiantes y en una valoración de la diversidad como una riqueza que fortalece el proceso educativo, social y cultural.

El interés por la formación continua es una característica distintiva de los egresados de la especialización. El 90% de los participantes en el estudio manifestó su intención de continuar su formación en cursos, talleres o programas relacionados con la educación inclusiva, además de solicitar la extensión del programa al nivel de maestría. Se destaca aquí el hecho de que los egresados han asumido roles de liderazgo en las instituciones educativas y organizaciones en las que se desempeñan, promoviendo la formación de sus colegas y la creación de comunidades de aprendizaje en torno a la inclusión y la atención a la diversidad. Este compromiso con el desarrollo profesional continuado garantiza que los conocimientos, competencias y habilidades adquiridos en la especialización se mantengan actualizados y se extiendan a otros docentes o agentes educativos de relevancia.

El programa de la especialización ha respondido a una demanda creciente del sistema educativo que requiere actores y agentes formados en el conocimiento, actitudes, competencias y aptitudes para atender la diversidad en el aula. Los egresados han destacado la pertinencia de los contenidos de la especialización para hacer frente a los desafíos que encaran en las escuelas y comunidades en la actualidad, como la inclusión de estudiantes con discapacidad, la atención a niños de grupos étnicos, la diversidad cultural y la promoción de una educación de calidad para todos como un derecho fundamental de progreso para las comunidades.

Los egresados se han convertido en agentes de cambio en sus instituciones educativas, promoviendo prácticas más inclusivas y equitativas. Los egresados del programa, participantes en este estudio, afirman haber

influido en la mejora de las políticas y prácticas escolares relacionadas con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Además, han generado acciones con propuestas y proyectos innovadores en sus espacios de desempeño personal y profesional, como aporte para promover la inclusión y la participación de todos los estudiantes en los entornos educativos. Con ello, se logra considerar que el programa de la especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez, en su trayectoria formativa, ha aportado no solo a los profesionales que se formaron como especialistas, sino que, a través de ellos, ha trascendido el *campus* universitario, impactando propositivamente a las comunidades y grupos poblacionales, en aras de contribuir en el mejoramiento de la educación y calidad de vida desde los territorios.

Referencias bibliográficas

- Buenaventura Cárdenas, N.Y., Penagos Molina M.C. (2021). Educación para la diversidad en la niñez: el reto de una mirada transformadora para la acción pedagógica. *Revista Ideales*, 12(7).
- Buenaventura Cárdenas, N.Y. (2023). El programa de especialización en educación para la diversidad en la niñez: una apuesta para la transformación social y educativa. En *Memorias del IV Simposio Regional e Internacional de Investigación en Educación y Ciencias Sociales, y Encuentro Nacional de ACESAD: Las educaciones en lo superior y para lo superior en el marco del plan de desarrollo nacional 2022-2026 Colombia potencia mundial de la vida* (pp. 191-196). Universidad del Tolima - ACESAD.
- Buenaventura Cárdenas, N. Y., Vargas Panche, I. R. (2024). *Seguimiento a egresados de la especialización en educación para la diversidad en la niñez de la Universidad del Tolima* [Documento no publicado]. Programa de Especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez, Instituto de Educación a Distancia (IDEAD), Universidad del Tolima.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En: J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México.
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto 1330*. Gestor normativo, Bogotá D.C.-Colombia.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. 1-200.
- Universidad del Tolima. (2018). *Documento Maestro Especialización en educación para la Diversidad en la Niñez*. IDEAD- Tolima.
- Universidad del Tolima. (2023). Experiencias educativas para la diversidad en la niñez (Vol. 4). IDEAD. Disponible en: http://idead.ut.edu.co/images/idead/revistas/Experiencias_Educativas
- Universidad del Tolima. (2023). *Resignificación Proyecto Educativo Institucional- PEI*. Disponible en: http://administrativos.ut.edu.co/images/universidad/PEI/Pei_V3-210323.pdf
- Universidad del Tolima. (2024). *Documento de autoevaluación con fines de renovación de registro calificado para programas no acreditados: Programa de Especialización en Educación para la Diversidad en la Niñez*. Sistema de Gestión de Autoevaluación y Acreditación, Universidad del Tolima.

Referencia

Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas & Iván René Vargas Panche. ***Percepciones de los egresados del programa de la especialización en educación para la diversidad en la niñez.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 119-125

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Avances de investigación en educación y sociedad, una mirada crítica a la realidad en la escuela y las aulas de clase

*Sandra Milena Chilito Barón*⁵⁰

*Mayra Ginever Fuentes Pérez*⁵¹

En un contexto en donde la educación juega un papel vital en la formación de ciudadanos íntegros, deseosos de mejorar su calidad de vida y preparados para una convivencia armoniosa en sociedad, surge el libro *Avances de Investigación en Educación y Sociedad*, publicado por el sello Editorial Universidad del Tolima en el año 2023, cuyos compiladores son María Cristina Ovalle Almanza y Jairo Mora-Delgado.

El texto presenta una recopilación de algunos de los aportes que los estudiantes del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima han realizado al campo en mención. Dicho libro se encuentra estructurado en ocho capítulos, en los cuales se muestran los avances alcanzados en el desarrollo de diversos temas, surgidos de sus tesis de grado para optar por el título de doctor.

De esta manera, el primer capítulo, *La evaluación docente en la educación básica secundaria: tendencias e implicaciones*, se centra en la evaluación docente en la educación básica secundaria, destacando su importancia en la formación de los estudiantes y su papel fundamental como política de mejora del sistema educativo y de la calidad educativa en América

Latina. Este apartado tiene como teóricos a Denise Vaillant, Libia Stella Niño Zapata y Tiburcio Moreno, entre otros, con aportes sobre lo que significa el proceso de evaluación docente para la escuela y el sistema educativo; de igual manera, se menciona los decretos 2277 de 1979 y el 1278 de 2002 del MEN y los aportes que realizan.

Por su parte, en el capítulo dos, *Socio estética ciudadana en el pacto de convivencia escolar: Aproximación al análisis del discurso simbólico*, se examina el pacto de convivencia desde una perspectiva socio estética, analizando el discurso simbólico para comprender las representaciones sociales de la comunidad educativa y su relación con la formación de estudiantes con valores y principios. En el capítulo, se tienen referentes teóricos tales como Brigitte Berger, Benita Luckmann, Gladys E. Villarroel y Aristóteles, quienes realizan aportes significativos a cada uno de los postulados mencionados en este capítulo.

Seguidamente, en el tercer capítulo, *Rastreando la educación rural en Colombia*, sus autores mencionan cómo surge la educación rural en el país y cómo ha sido su evolución con el pasar

50. Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD - Universidad de Tolima.

51. Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD - Universidad de Tolima. mgfuentesp@ut.edu.co

de los años; así mismo, mencionan el modelo de escuela nueva, sus orígenes, cualidades e intenciones con las cuales se deben aplicar en la ruralidad en Colombia. Los autores dejan claro a qué se refieren con ruralidad y lo que este término implica para comprender el rol que debe jugar el maestro que atiende este tipo de población. El capítulo cuenta con teóricos como Vicky Colbert de Arboleda y Oscar Mogollón Jaimes, quienes aportan reflexiones importantes sobre el modelo de escuela nueva y características aplicadas a la escuela rural.

En lo concerniente al cuarto capítulo, *Articulación curricular: un reto para la prevención del fracaso escolar*, se tratan temas que vislumbran la importancia que tiene el cómo se debe hacer un uso pertinente del currículo en la escuela y cómo este debe ir articulado entre los niveles escolares para evitar el fracaso escolar, asociado a la reprobación, deserción y repitencia. Para finalizar, el informe hace uso de algunos teóricos, como José Gimeno Sacristán, Claudia Inostroza-Barahona y María Francisca Lohaus-Reyes, los cuales aportan reflexiones en la conceptualización de la transición que se debe dar en la educación y cómo se debe dar la articulación en la escuela.

En lo referente al quinto capítulo, *La modelación matemática en el aula de clase: revisión documental*, se reflexiona en torno a cómo la modelación matemática como estrategia de aula permitiría tener resultados satisfactorios en la educación básica primaria, secundaria, media y en la universidad, al momento de realizar el abordaje de diferentes temáticas propias del currículo. Por último, se mencionan algunos referentes teóricos, como Guy Brousseau y Joachim Blum, quienes en sus investigaciones permitieron delimitar categorías y problemáticas propias de la temática trabajada en este proceso investigativo.

El sexto capítulo, *Denunciando la violencia: la música de Violeta Parra en Chile en los años 60* ofrece una perspectiva inmersiva en el

contexto social y político de América Latina, centrándose especialmente en Chile, durante una época marcada por la violencia. Se propone una investigación orientada desde la cultura de la paz, explorando cómo la música se convierte en un medio a través del cual el pueblo puede expresar su voz, buscando la igualdad social, el cambio de realidades y la participación política y democrática. Dicha investigación tiene como teórico principal a Galtung, quien realiza el abordaje de cada una de las teorías de la paz positiva y las construcciones de violencia directa.

Así mismo, en el capítulo séptimo, *Componente cultural en currículos lingüísticos: teorías y herramientas para el análisis*, se lleva a cabo un análisis cronológico y evaluativo de las propuestas y herramientas que se han desarrollado con el tiempo en relación con los contenidos culturales en los planes de estudios de las lenguas segundas y extranjeras. Su propósito es proporcionar perspectiva y establecer referentes teóricos sobre las posibilidades existentes para comprender estos contenidos culturales en el contexto de la enseñanza lingüística. Los apartados de este capítulo están nutridos por los aportes de diferentes teóricos, como son Lado, Brooks, Chomsky y Cunningsworth.

Por último, se tiene el octavo capítulo, *Cultura estadística y formación ciudadana*, el cual considera la importancia de las competencias en el pensamiento crítico para abordar diferentes desafíos en la vida cotidiana y en la realidad social. Esta investigación enfatiza la relevancia de desarrollar habilidades en cultura estadística y formación ciudadana desde el ámbito de las matemáticas. Este enfoque se apoya en la teoría de C.S. Peirce, que aboga por la deducción, abducción e inducción como herramientas para comprender de manera más profunda los procesos de pensamiento crítico y racional.

Para terminar, es importante resaltar que el libro destaca de manera evidente el papel trascendental del docente en los procesos de formación social, adoptando un enfoque transdisciplinario e integrando la contextualización social. Es por esto por lo que, a medida que se aborda cada capítulo, el libro recoge los testimonios de diferentes

investigadores que basan sus trabajos bajo una mirada cualitativa y encaminada hacia la formación de cultura. En este contexto, es innegable mencionar que el libro subraya la importancia de la educación, vinculada estrechamente con la cultura y la sociedad, como pilares fundamentales para mejorar la calidad de vida en cualquier región.

Referencias bibliográficas

Ovalle Almanza, M.C. & Mora-Delgado, J. (2023). *Avances de investigación en educación y sociedad*. Ibagué. Universidad del Tolima.

Referencia

Sandra Milena Chilito Barón & Mayra Ginever Fuentes Pérez. *Avances de investigación en educación y sociedad, una mirada crítica a la realidad en la escuela y las aulas de clase*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 126-128

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Competencias digitales y perfil de egreso para la mejora del aprendizaje

*Wilson Fabián Rivera Quiñones*⁵²
*Catalina Serrano Jaramillo*⁵³

Título: *Perfil de egreso y competencias digitales*

Autores: Aliaga Abad, Francisco Alvarado Mariño, Constanza - Aniórté, Philippe Antequera Amaris, Ricardo Romario, Bernardo Gutiérrez, Ana De Alba Castro, Junior Baiano de los Santos Solórzano, José Flores Oyarzo, Gabriela Galve González, Celia García Córdoba, Sandra - Gutiérrez Ruiz, Grettel Jalixto Erazo Hans Manuel León Félix, Rene Alejandro, Maluenda Albornoz, Jorge Márquez Moreno, Olga Rocío Martelo López, Enrique, Miranda Guevara, Bertha Gladys Molina Gómez, Laura Isabel Panta Sifuentes, Lucia, Guadalupe Porras Atencia, Oscar Orlando Racero Gaviria, Ivonne Liliana Ramírez, Molina, Reynier Israel Salas Pittman, Quintter Larry Santamaría Ruiz, Mauricio Junior Solano Galindo, Sarakarina Torres Angulo, Kelly Cristina.

Editorial: CIMTED, 2023, 231 páginas, ISBN: 978-958-53925-8-8.

En primer lugar, las expresiones indicadas en este libro resumen, los aportes realizados por investigadores de diferentes disciplinas. El objetivo central del documento es plantear aspectos a tener en cuenta a la hora de enseñar,

ya sean de tipo social, cultural o metodológico que contribuyan en el ser humano a la construcción de nuevos conocimientos y mejora del aprendizaje. Asimismo, se muestran los acelerados cambios en los últimos años de postpandemia en cuanto a la manera de adquirir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje para ser competentes en el ámbito educativo, social y productivo. Por esta razón, estas transformaciones implican en los egresados de educación superior, estar preparados para la construcción de nuevos conocimientos que permitan mejorar sus procesos cognitivos, pedagógicos y tecnológicos.

Para comenzar, el texto contiene tres temáticas. La primera, hace referencia a la *Socioformación y Estimulación*, la cual contiene los dos primeros capítulos del texto. La segunda, indaga sobre el *Aprendizaje Electrónico e Innovación*, con el desarrollo de los capítulos tres, cuatro, cinco y seis; y la tercera, *Perfil de Egreso y el Desempeño Idóneo*, consta de cuatro capítulos, del séptimo hasta el décimo. Por consiguiente, a lo largo del libro, se utilizan diferentes aportes científicos, metodológicos e instrumentales por parte de los investigadores, reconociendo las habilidades socioemocionales como eje

52. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD- Universidad del Tolima.

53. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD- Universidad del Tolima. cserranoj@ut.edu.co

articulador para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias cognitivas, pedagógicas, comunicativas y tecnológicas.

Retomando lo dicho, en la primera temática se recopilan los dos primeros capítulos del texto. El primero está dedicado a concebir cómo el desarrollo socioafectivo en la etapa escolar primaria genera cambios para la formación integral de la personalidad que a su vez permite un eficiente proceso formativo. El segundo capítulo presenta un análisis descriptivo acerca de cómo la motivación es considerada una razón extrínseca e intrínseca al elegir una carrera en estudios de educación superior.

En la segunda temática se desarrollan los siguientes cuatro capítulos, y se integra el aprendizaje electrónico como estrategia de educación inclusiva. En tal sentido, el tercer, cuarto, quinto y sexto capítulo presentan resultados de investigación acerca de transformaciones digitales, el uso de herramientas colaborativas y el diagnóstico de las competencias digitales en docentes. Los resultados hallados logran la consolidación de nuevas alternativas que permitan atender a las necesidades mediante el uso de las herramientas y aplicaciones de las TIC.

En relación con la tercera temática, esta recoge lo referente a los últimos cuatro capítulos, y allí se recopila la descripción del perfil de egreso como base para las competencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. El séptimo, octavo, noveno y décimo capítulo, se conceptualiza de la siguiente manera respectivamente, el valor y el liderazgo en la transformación de la gestión de los recursos humanos en las organizaciones; el enfoque en el diseño de un modelo educativo ambiental que permita fomentar la participación y la articulación institucional para gestiones de sostenibilidad; las necesidades metodológicas participativas de la educación en salud por parte del personal de enfermería en un curso de preparación para la maternidad; un estudio de caso a cuatro investigadores mediante un diseño fenomenológico sobre los últimos conocimientos de los enfoques y paradigmas en relación con la formación de investigación.

Siendo así, consideramos que el texto no contiene una secuencia lógica definida, debido a que abarca diferentes temáticas sin que exista una coherencia. Además, debido a la cantidad de autores, no existe una metodología o técnicas de investigación definidas, tampoco una población objeto de estudio concreto. De acuerdo con lo anterior, esto genera en el lector poca aceptación o motivación de lectura.

Referencia

Wilson Fabián Rivera Quiñones & Catalina Serrano Jaramillo. *Competencias digitales y perfil de egreso para la mejora del aprendizaje.*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 129-130

Fecha de recepción: mayo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

Influencia de las redes sociales en la labor docente

*Paola Andrea Calderón Ortiz*⁵⁴
*Oscar Andrés Rodríguez Carmona*⁵⁵

En la actualidad, la época de la digitalización, las redes sociales tienen un lugar importante en diferentes áreas de la vida y también se abren camino en el mundo de la educación. Es así que *Redes Sociales y Formación del Profesorado*, libro publicado en el año 2023 por Carlos Marcelo y Paula Marcelo-Martínez, aborda un tema crítico al examinar cómo las redes sociales pueden afectar la carrera docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus compiladores, reconocidos profesionales del campo de la formación de docentes, reúnen en este libro a varios autores interesados en la intersección de la tecnología digital y su labor docente.

Su contenido está estructurado en cinco capítulos, que sirven de enlace del tema central “Las redes sociales”. En los dos primeros capítulos se cimentan las bases teóricas y conceptuales que delinean el desarrollo de la obra y los tres capítulos restantes nos muestran de una manera clara y concisa el resultado de la investigación de las redes sociales y su impacto en el aprendizaje informal de los docentes.

De esta manera, en el primer acápite introductorio, *El desarrollo profesional docente en los tiempos conectados*, se exhibe

el concepto de redes sociales y su influencia en diversos ámbitos, haciendo énfasis en el campo de la educación y describiendo la relevancia de estas redes como instrumentos o herramientas de aprendizaje, colaboración y desarrollo profesional para los docentes. Se exploran también las posibilidades que brindan las redes sociales para el intercambio de conocimientos, la creación de comunidades de práctica y el aprendizaje informal. Paralelamente, se abordan los desafíos, inseguridades y riesgos asociados con el uso de estas tecnologías, como la privacidad, la seguridad y el manejo adecuado de la información.

En el segundo apartado, *Los influencers educativos: nuevos jugadores en el panorama profesional de los educadores*, los autores nos adentran en los fundamentos teóricos que defienden el aprendizaje en las redes sociales. Exploran diferentes modelos y enfoques, como el aprendizaje situado, el aprendizaje social y el conectivismo. Manifiestan la importancia de pensar en cómo se edifica el conocimiento en entornos digitales y cómo las redes sociales nos ayudan a aprender de forma colaborativa y a establecer o fundar comunidades de práctica. Además, analizan los alcances de estos enfoques

54. Maestrante en pedagogía y mediaciones tecnológicas. Universidad del Tolima. pandreacalderon@ut.edu.co

55. Maestrante en pedagogía y mediaciones tecnológicas. Universidad del Tolima.

teóricos en la formación de los profesores y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se apoyan en las redes sociales. Para mejorar la comprensión, nos ofrecen ejemplos prácticos y casos de estudio que aclaran cómo se aplican estos modelos en otros contextos educativos. De esta manera, logramos ver los beneficios y desafíos que están asociados con el uso de las redes sociales en la formación de los docentes.

Para el tercer capítulo, *Nuevos conceptos para el aprendizaje profesional: Análisis del nivel de implicación en Twitter de los docentes de ciencias en Educación Secundaria*, los autores se centran en Twitter como una herramienta que ofrece la oportunidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mostrando las múltiples actividades que te permite realizar esta red social. Señalan también que esta red social puede contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza y a generar comunidades de aprendizaje entre pares, en donde se compartan experiencias y se produzca un aprendizaje mutuo. Para finalizar esta sección, los autores indican algunas limitaciones que se pueden tener con el uso de esta red social y los resultados que han obtenido producto de la investigación realizada con tres comunidades de docentes.

El cuarto capítulo, *Roles de participación en las redes sociales. Uso de software para el análisis de redes sociales*, precisa la importancia de analizar las redes sociales a través de algunas herramientas, ya que esto permite observar las interacciones que se dan en estos espacios virtuales, donde los docentes tienen roles más activos y se colaboran mutuamente en investigaciones y demás actividades propias del quehacer del profesorado. Lo anterior, reconociendo que gracias a estas herramientas de análisis de redes sociales los educadores puedan comprender las interacciones y dinámicas de las mismas y cómo estas pueden mejorar su vida profesional, por medio de un aprendizaje informal o aplicar estas herramientas en sus estrategias de enseñanza.

En el último apartado, *Telegram para el aprendizaje informal y el desarrollo profesional docente*, se hace una comparación por medio de un estudio realizado con docentes del uso de Twitter y Telegram, debido a que son estas dos redes sociales las más usadas por ellos, convirtiéndose en una herramienta que usan para interactuar con pares, compartir información, consultar y aprender, lo cual se considera parte del aprendizaje informal para el desarrollo profesional de los docentes. La investigación aborda el estudio de estas redes sociales a través de diferentes puntos de vista, para poder resaltar los beneficios de cada una y entregar al lector los suficientes argumentos para que este decida cuál usar.

Es así que este libro es ideal para docentes que estén enfocados en usar redes sociales como herramientas para la cualificación y fortalecimiento de procesos de enseñanza, debido a que se encuentran diferentes argumentos de su uso e influencia positiva dentro de los escenarios formativos.

Finalmente, esta obra brinda una sólida y clara información sobre las ventajas y desventajas para saber cómo aprovechar las redes sociales, como Twitter y Telegram, como una opción para mejorar el desarrollo profesional de los educadores, usándolas adecuadamente.

Referencias bibliográficas

Marcelo García, C. & Marcelo Martínez, P. (2023). *Redes sociales y formación del profesorado*. Editorial Octaedro.

Referencia

Paola Andrea Calderón Ortiz & Oscar Andrés Rodríguez Carmona. *Influencia de las redes sociales en la labor docente*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 131-133

Fecha de recepción: marzo 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La evaluación por competencias y las prácticas en razonamiento cuantitativo

*Cristian Camilo Ramírez Ampudia*⁵⁶

Evaluación por competencias y prácticas en razonamiento cuantitativo en Saber Pro es una obra de la autoría de la Doctora Carmen Beatriz Cuervo Arias, coordinadora del grupo de Investigación Educación y Matemáticas para Colombia Universidad del Tolima EDUMAT-UT, y del Doctor Robinson Ruiz Lozano, Investigador Junior Colciencias, publicada con el sello editorial de la Universidad del Tolima.

El texto tiene como objetivo que los lectores conozcan y apropien la evaluación por competencias y razonamiento cuantitativo, como herramienta para las pruebas estatales y su desarrollo personal, profesional y laboral, en el contexto de la demanda mundial de habilidades matemáticas como competencia clave para el éxito.

Esta obra consta de cinco capítulos, desarrollados de la siguiente manera. En los capítulos uno y dos se contemplan fundamentos teóricos de la evaluación por competencias y razonamiento cuantitativo en Saber Pro; en los capítulos tres y cuatro encontramos ejercicios prácticos de razonamiento cuantitativo. Además, se ilustran conceptos importantes de aritmética, geometría, estadística y álgebra que permiten al lector ejercitar estas competencias como

preparación para las pruebas estatales y para resolución de conflictos; en el quinto y último capítulo, se presentan las reflexiones de los autores.

Por otra parte, la inmersión a este texto es un complemento para los estudiantes de los diferentes programas universitarios que en sus currículos no tienen matemáticas y estadística como base y posean falencias o debilidades en las mismas. Teniendo en cuenta lo anterior, la idea es garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo, entre otros, educación y derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, como también aumentar sustancialmente la oferta de docentes calificados.

En el primer capítulo se abordan importantes conceptos como lo son competencia, evaluación y evaluación por competencias y sus diferentes enfoques: empírico-analítico, funcionalismo, constructivismo y de pensamiento complejo, que incentivan el desarrollo de las capacidades humanas, para preparar profesionales competentes, idóneos con capacidad de resolución de problemas, trabajo en equipo y desarrollar su capacidad de liderazgo.

56. Magíster Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD – Universidad del Tolima. ccramireza@ut.edu.co

Todo lo anterior determina que el proceso de evaluación debe ser encaminado a que los estudiantes comprendan y valoren la evaluación como mejora continua y, por otra parte, desde la institucionalidad, el análisis de los resultados de las pruebas para reestructurar programas académicos.

Con respecto al capítulo dos, este indica estudios e investigaciones realizados que demuestran la importancia e influencia de la lectoescritura en los primeros años de vida, puesto que promueve la alfabetización temprana y el desarrollo de la competencia en razonamiento cuantitativo, además de “la habilidad de pensar y reaccionar ante una situación cuantitativa en diversas formas” (Citado por Molina, 2006, p. 73).

Teniendo en cuenta los antecedentes de las pruebas estatales internas, a nivel local y nacional, en las cuales los resultados, en cuanto a los retos de razonamiento cuantitativo, no son los mejores, y evidenciándose enormes vacíos encontrados por los docentes universitarios en las áreas de matemáticas y estadística, que son heredados desde la educación básica y media, la presente lectura puede llegar a ser una herramienta muy valiosa como preparación para la presentación de las pruebas estatales, a las cuales en algunos casos no se les da la importancia necesaria y se desconocen los beneficios o bondades que ofrece, como la puntuación en hoja de vida, e incentivos pecuniarios, como becas universitarias que se pueden obtener con un resultado sobresaliente en las mismas.

Del mismo modo, el manejo de estos conceptos y habilidades va más allá de lo académico; la resolución de problemas matemáticos y de razonamiento crítico hoy en día son habilidades blandas que las empresas buscan en sus colaboradores. Poseer estos conocimientos en profesiones diferentes a las ingenierías y matemáticas es un valor agregado al perfil

profesional a la hora de la toma de decisiones en cualquier ámbito de la vida, sea profesional, personal o laboral.

En los capítulos tres y cuatro encontramos ejercicios prácticos, con el formato estándar de las pruebas Saber Pro, que ayudarán a familiarizarse con este tipo de pruebas y a ejercitar el razonamiento cuantitativo a través de ejercicios matemáticos.

Es por esto por lo que el libro consta de una riqueza técnica tanto para los estudiantes universitarios como para los docentes del presente, teniendo en cuenta cómo está cambiando su rol en el aula y la importancia de estructurar de la mejor manera los contenidos con los instrumentos de evaluación y así lograr un valor real a la evaluación del estudiante.

Referencias bibliográficas

Carmen Beatriz Cuervo Arias & Robinson Ruiz Lozano. (2020). *Evaluación por competencias y práctica en razonamiento cuantitativo en saber pro*. 1ª. Ed. -- Sello Editorial Universidad del Tolima.

Referencia

Cristian Camilo Ramírez Ampudia. *La evaluación por competencias y las prácticas en razonamiento cuantitativo*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 134-136

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La robótica didáctica, un camino metodológico hacia la articulación inclusiva

July Paola Gómez Bonilla⁵⁷
María Stella Flórez López⁵⁸

Tecnologías emergentes, accesibilidad y alumnado con discapacidad es una colección de investigaciones realizada por diferentes universidades latinoamericanas, que hacen parte del macroproyecto de *desarrollo e innovación*, realizado por Pedro Román Garván, en su primera edición del mes de agosto del 2022. Su eje temático es la formación del profesorado universitario en las pedagogías dinámicas y cooperativas con las TIC, como apoyo a los alumnos con discapacidad; especificando la utilización de la robótica en el aula.

La superestructura del texto está compuesta por cinco capítulos, en los cuales se detalla una gama de libros ilustrativos sobre las tecnologías emergentes, robótica educativa, accesibilidad y alumnado con discapacidad, contando con una selección de publicaciones recopiladas de manera física y virtual, para educación infantil, primaria y secundaria. Las cuales se describirán a continuación.

En el primer capítulo, *Las tecnologías emergentes*, se identifican y describen las tecnologías que tendrán un impacto significativo en la educación del futuro y se establecen medidas de apoyo para los docentes; comprendiendo así los beneficios de incorporar las TIC en el aula, con la finalidad de generar

entornos virtuales de aprendizaje que permitan la sincronización entre lo físico y lo virtual.

Siguiendo esta línea argumental, el segundo capítulo, *Robótica educativa, accesibilidad y alumnado con discapacidad*, desarrolla la idea frente a las herramientas educativas que se pueden aplicar en alumnos con diagnósticos en autismo y con síndrome de Down, logrando en ellos un avance en su enseñanza de manera práctica, sencilla y accesible, ejercitando la toma de decisiones que benefician múltiples habilidades específicas para estos diagnósticos.

Aunado a lo anterior, el tercer acápite, *Publicaciones para la educación infantil*, expone el tema central de la vinculación pedagógica mediante la robótica. Para ello reflexiona desde el escenario formativo de la educación preescolar, precisando que los infantes entre los 3 y 6 años requieren de ilustraciones llamativas de diferentes tipos de robots, dado que así se pueden potenciar las operaciones cognitivas básicas (atención, percepción, memoria). De igual forma, se debe ser proclive al desarrollo continuo del trabajo colaborativo y estructuración de la personalidad. Por otra parte, el cuarto capítulo, *"Publicación para educación primaria"*, dirigida a niños entre los 6 y 12 años, busca desarrollar en los infantes la lectura, creatividad y la inquietud

57. Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas IDEAD- Universidad del Tolima. Jpgomez@ut.edu.co

58. Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas IDEAD- Universidad del Tolima. msflores@ut.edu.co

por interactuar con la fisionomía de los robots y su clasificación, logrando en los estudiantes mantener un sorprendente interés e ingenio innovador hacia la cibernética.

Dentro de este marco, en el capítulo cinco, *Publicaciones para la educación secundaria*, se motiva a los estudiantes a explorar, desarrollar y estructurar proyectos con robots zoomórficos y androides; los introduce a las ciencias autónomas y al mundo de las máquinas eléctricas, modelo 3D y la programación mediante algoritmos para llegar a la animación y construcción de prototipos en tercera dimensión. Estas nuevas herramientas dejan imaginar y crear un mundo mágico robótico, induciéndolos

a la investigación e interés por la amplia rama de la robótica.

Es así como se hace extensiva la invitación a los docentes a que hagan uso de este material de lectura, el cual visualiza ilustraciones didácticas, teóricas y prácticas que sumergen a los infantes a la innovación e incorporación y participación con estas tecnologías. Esto debido a que este texto contiene innovadoras formas de aprendizaje que permiten la inclusión de nuevas herramientas en el entorno educativo, resultado que se produce al integrar la tecnología con la robótica; esta idea cambia y transforma la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Garván, Pedro Román (2020). *Tecnologías emergentes, accesibilidad y alumnado con discapacidad*. Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Referencia

July Paola Gómez Bonilla & María Stella Flórez López. ***La robótica didáctica, un camino metodológico hacia la articulación inclusiva.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 137-138

Fecha de recepción: enero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025

La universidad iberoamericana en tiempos de pandemia

Juan Camilo Gómez Ceballos⁵⁹

La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impactos y respuestas docentes, es un libro publicado por la Fundación Carolina en junio del 2021. Reúne un conjunto de reflexiones y experiencias de varios autores que tratan de analizar los efectos que la pandemia ha tenido en los procesos de formación virtual en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Iberoamérica. Este hace referencia a un cambio que ya se venía produciendo en la educación y que en la crisis provocada por el COVID-19 evidencia, profundiza y acelera una buena parte.

Este libro está constituido por un prólogo, una introducción y doce capítulos que están divididos en dos partes. La primera, llamada “Reflexiones ante la Pandemia”, fraccionada en cuatro capítulos, que, en resumen, examinan el impacto de la pandemia del COVID-19 sobre la educación superior en América Latina y los planes sugeridos para enfrentar esta crisis, considerando la incidencia que han tenido algunas políticas públicas y los fundamentos teóricos de nuevos modelos. La segunda parte es llamada “Experiencias Prácticas”, está compuesta por ocho capítulos y recoge las experiencias prácticas y estudios de caso, resultado de procesos de enseñanza y aprendizaje de diferentes docentes y especialistas iberoamericanos.

En el capítulo uno, “COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: Efectos, Impactos y Recomendaciones Políticas”, Francesc Pedró, director del instituto internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), hace un recorrido por diferentes escenarios, iniciando por los efectos sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, principalmente a raíz de los obstáculos tecnológicos, pedagógicos y financieros. Luego, menciona diferentes impactos (pedagógicos, socioemocionales, financieros, laborales, movilidad académica, demanda y oferta de educación superior) y cómo las universidades respondieron a este contexto, la forma en que emplearon sus recursos económicos, sociales y emocionales, cómo potenciaron sus capacidades técnicas y pedagógicas para garantizar el acceso a las poblaciones más vulnerables. Este capítulo finaliza con algunas sugerencias en el marco de referencia de la UNESCO, presentando algunas pautas para la construcción de políticas públicas que aporten al fortalecimiento de las IES.

Por su parte, el segundo capítulo, “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”, hace parte de un documento publicado en 2020 por la Comisión Económica para América Latina

59. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. IDEAD – Universidad del Tolima. jcgomezc@ut.edu.co

(CEPAL) y UNESCO y tiene como objeto visibilizar diversas consecuencias que algunas medidas tendrán a corto y mediano plazo sobre las comunidades educativas. Aborda el incremento de la pobreza y deja entrever las profundas brechas digitales, lo que resultaría en el desmejoramiento de la calidad de vida en América Latina. A modo de cierre, identifica las medidas proyectadas en materia de equidad, inclusión, calidad, permanencia, entre otras, que resultan fundamentales para el cumplimiento y desarrollo de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, en el capítulo tres, “La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha”, nos hablan sobre la importancia de fortalecer la experiencia acelerada de digitalización en la escuela y la universidad, pues claramente en este tiempo se ha abierto paso. Comprenden cómo las instituciones educativas son capaces de debatir a partir de lo tecnológico, lo social y lo cultural, ahondando en la democratización del conocimiento que aporta a las demandas y problemas que presenta la sociedad, siendo espacios apropiados para la transferencia de los saberes.

Seguidamente, en el cuarto capítulo, “Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la comunidad andina”, Alan Fairlie, Jessica Portocarrero y Esthefany Herrera, refieren la internacionalización de la educación superior como un factor clave para la construcción de sociedades del conocimiento, mostrando que el principal impacto de la pandemia en estos procesos se produjo en la disminución global de la movilidad estudiantil a la internacionalización en casa, que consiste en hacer uso de herramientas virtuales que permitan promover sistemas de aprendizajes en línea entre instituciones asociadas. Por tanto, analizan las principales características de las

experiencias de países andinos en donde el desafío está en aprovechar la oportunidad de combinar la movilidad académica, digitalización y flexibilización.

A partir de este punto comenzamos la segunda parte del libro “Experiencias prácticas”, que, como se mencionó en el segundo párrafo de esta reseña, quiere presentar los resultados de procesos de enseñanza y aprendizaje de diferentes docentes. En los capítulos cinco y seis nos presentan dos estrategias utilizadas para dar continuidad al proceso de formación durante el COVID-19. En la primera comparten la experiencia del programa “Docencia no presencial de emergencia” de la Universitat Oberta de Catalunya, dirigido a los profesores hispanoparlantes con miras a la adaptación de una enseñanza remota. La segunda presenta diferentes estrategias pedagógicas de enseñanza en la educación virtual elaboradas bajo el concepto de “aprender a aprender”, utilizadas en la Universidad Nacional Experimental del Táchira, donde, según el autor, esta estrategia metodológica puede representar un cambio en la docencia y por ende, en la educación virtual.

Seguido, en los capítulos siete y ocho, respectivamente, Marina Patricia de Luca hace algunas contribuciones al componente didáctico enfocado a procesos de enseñanza virtual, en el que señala los cambios culturales que transforman la información en conocimiento y David Carabantes Alarcón hace referencia a un interrogante, la deshonestidad académica en esta nueva relación virtual, sintetizando que las adaptaciones que se están realizando deben acoger una verificación y seguimiento, con el fin de reafirmar el cumplimiento de los valores de la integridad académica.

Por su parte, German A. Gallego, en el capítulo nueve, titulado “Modelo de presencialidad cognitiva virtual”, desarrolla esta idea en la Universidad Autónoma de Occidente, como una

apuesta por reflexionar el espacio en el que se desarrollan las experiencias de aprendizaje. Por otra parte, Magdalena Bas Vilizzio, en el capítulo diez, “Enseñar relaciones internacionales en tiempos de COVID-19. Desafíos didácticos desde la enseñanza virtual”, presenta su relato a partir de los desafíos que tuvo que vivir en la Universidad de la República al cambio de una modalidad presencial a virtual. En esta etapa destaca elementos importantes como conocer, comunicar, motivar y contextualizar a los estudiantes, sin aburrir o abrumar, corrigiendo y aceptando los errores cometidos.

En los dos últimos capítulos, a manos de Santiago Paúl Yépez Suárez, se propone la red social Facebook como una estrategia de interacción en el aula, relacionando la experiencia que obtuvo del proyecto (fanpage) “Vidas virreinales”, que fomentaba la investigación de manera cooperativa, permitiendo a los participantes ser autores de su proceso de investigativo. Cierra este texto Luis Paulo Leopoldo Mercado, quien menciona

algunos aportes que han brindado las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la educación física, presentando diez propuestas didácticas que implementó con el alumnado, desde donde se favoreció el despliegue del potencial de los estudiantes. Sin embargo, es necesario que los docentes logren dominar los recursos y posibilidades que les brindan las TDIC para afrontar las diferentes realidades educativas.

Finalmente, se puede decir que en este texto podemos encontrar algunas experiencias que podríamos adoptar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta realidad pospandemia, entendiendo la virtualidad como una nueva aula de clases. Además, es un llamado a evaluar las estrategias adoptadas en algunos países, haciendo un análisis en retrospectiva de todas las políticas que se han implementado en aras de construir un mejor futuro para la educación superior en América Latina y el Caribe.

Referencias bibliográficas

- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Unesco, C. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(18), 250-270.
- Fundación Carolina. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes VV.AA.* Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/la-educacion-superior-en-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia-impacto-y-respuestas-docentes/>.

Referencia

Juan Camilo Gómez Ceballos. *La universidad iberoamericana en tiempos de pandemia*.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 139-141

Fecha de recepción: enero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

Instituto de Educación
a Distancia